

**RESILIÊNCIA E VULNERABILIDADE EM FAMÍLIAS EM
SITUAÇÃO DE RISCO**

Alessandra Marques Cecconello

Tese apresentada como exigência parcial
para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia
sob a orientação da
Prof^a Dr^a Sílvia Helena Koller

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento
Janeiro, 2003

À minha família, por me fazer compreender o
verdadeiro sentido de *ser família*

AGRADECIMENTOS

À minha família: meu marido, meus pais e meus irmãos, pelo amor, carinho, apoio e incentivo à minha escolha profissional.

À prof^a Dr^a Sílvia Helena Koller, pelo carinho e orientação dispensados ao longo destes anos de pós-graduação. Pelo seu exemplo de pesquisadora, que fez despertar em mim o interesse pela vida acadêmica.

Aos professores Heloísa Szymanski, Vera Kude, Cleonice Bosa, Ruy Krebs e William Gomes, pela sua atenção e pelas contribuições realizadas a este trabalho.

À minha equipe de pesquisa: Débora Maguilnick, Sayonara de Matos e, especialmente, Ana Carolina Rios Simoni, Laura Suzana Sacchet e Maickel Andrade dos Santos, por ter participado da construção deste trabalho, compartilhando comigo os momentos de incertezas e realizações.

À Clarissa De Antoni, pela valiosa troca de idéias e sugestões feitas a esta pesquisa.

Às famílias que integraram esta tese, pela acolhida em seus lares e pela disposição em estabelecer com a equipe de pesquisa uma relação de confiança, compartilhando suas histórias de vida, as dificuldades enfrentadas no cotidiano, os momentos de alegrias e tristezas, contribuindo não somente para a produção de conhecimentos, mas para o nosso crescimento pessoal.

Ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo espaço de aprendizagem no campo acadêmico.

Ao CNPq, pelo auxílio financeiro dispensado durante a realização desta pesquisa.

Finalmente, a Deus: *“Você se fez presente em todos os momentos, firmes e trêmulos. E, passo a passo, pude sentir a Sua mão na minha, transmitindo-me a segurança necessária para enfrentar meu caminho a seguir... A Sua presença é qualquer coisa como a luz e a vida, e sinto que, em meu gesto, existe o Seu gesto e, em minha voz, a Sua voz.”*
(Vinícius de Moraes)

SUMÁRIO

Lista de tabelas e figuras	6
Resumo	7
Abstract	8
CAPÍTULO I. INTRODUÇÃO	9
1.1 Teoria dos sistemas ecológicos	11
1.2 Resiliência, vulnerabilidade, risco e proteção	18
1.3 Vulnerabilidade e resiliência familiar	26
1.4 Famílias	30
1.5 Práticas educativas e socialização	39
1.6 Paternidade	47
1.7 Apoio social	50
CAPÍTULO II. ESTUDO I	55
2.1 Considerações teórico-metodológicas	55
2.2 A inserção da equipe na comunidade: Breve histórico	64
2.3 A seleção das famílias do presente estudo: Procedimentos metodológicos	74
2.4 Descrição das vilas e das casas das famílias	78
2.5 Fatores de proteção e de risco na comunidade	90
CAPÍTULO III. ESTUDO II	103
3.1.Caso Um: Família nuclear	111
3.1.1. Caracterização e história familiar	111
3.1.2. Análise de conteúdo	115
3.1.3. Discussão	149
3.2. Caso Dois: Família reconstituída	164
3.2.1. Caracterização e história familiar	164
3.2.2. Análise de conteúdo	168
3.2.3. Discussão	216
3.3. Caso Três: Família uniparental	234
3.3.1. Caracterização e história familiar	234
3.3.2. Análise de conteúdo	238

	5
3.3.3. Discussão	269
3.4. Integração dos três casos	283
CAPÍTULO IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	288
REFERÊNCIAS	293
ANEXOS	309
Anexo A. Consentimento informado.....	309
Anexo B. Roteiro de entrevista com as famílias.....	310
Anexo C. Depoimentos da equipe de pesquisa	317

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1. Integrantes da família nuclear	76
Tabela 2. Integrantes da família reconstituída	76
Tabela 3. Integrantes da família uniparental	76
Tabela 4. Unidades de análise e temas emergentes da entrevista com a mãe da família nuclear	115
Tabela 5. Unidades de análise e temas emergentes da entrevista com o pai da família nuclear	134
Tabela 6. Unidades de análise e temas emergentes da entrevista com a criança da família nuclear	145
Tabela 7. Unidades de análise e temas emergentes da entrevista com a mãe da família reconstituída	168
Tabela 8. Unidades de análise e temas emergentes da entrevista com o padrasto da família reconstituída	198
Tabela 9. Unidades de análise e temas emergentes da entrevista com a criança da família reconstituída	211
Tabela 10. Unidades de análise e temas emergentes da entrevista com a mãe da família uniparental	239
Tabela 11. Unidades de análise e temas emergentes da entrevista com a criança da família uniparental	263
Figura 1. Unidades de análise principais e subunidades	110

RESUMO

Esta tese consiste em dois estudos qualitativos, que investigam os processos de resiliência e vulnerabilidade em três famílias – uma nuclear, uma reconstituída e uma uniparental, que vivem em condições adversas. Foram incluídas famílias com diferentes configurações com o objetivo de analisar a influência deste aspecto para os processos de resiliência e vulnerabilidade. Fatores de risco e proteção em nível intra e extrafamiliar foram analisados, com base na teoria dos sistemas ecológicos. A condição de risco foi determinada *a priori* a partir da situação de pobreza destas famílias e da violência existente na comunidade na qual elas vivem. O objetivo do primeiro estudo foi apresentar o método de inserção ecológica e os dados obtidos por meio dele, analisando o contexto no qual vivem as famílias. A inserção ecológica consistiu no acompanhamento das famílias, por quatro anos, pela equipe de pesquisa na comunidade, e incluiu observações, conversas informais e entrevistas formais com os membros das famílias. O objetivo do segundo estudo foi analisar os processos de vulnerabilidade e resiliência familiar através do método de estudo de caso com as três famílias, nos quais foram examinados diversos aspectos, como práticas educativas, qualidade da parentalidade, experiência dos pais em suas famílias de origem, apoio conjugal e social. A análise dos dois estudos permitiu identificar diversos fatores de risco e proteção, internos e externos a cada uma das famílias. A pobreza e a violência existente na comunidade tendem a potencializar os efeitos negativos associados com fatores de risco internos à família, como a violência doméstica, o alcoolismo e a depressão materna. No entanto, na ausência destes fatores, a pobreza e a violência não atuam como risco para estas famílias, uma vez que parecem ser moderadas pela presença de fatores de proteção, tanto internos como externos à família, como as características pessoais dos seus membros, a coesão familiar e o apoio conjugal/social. A interação destes fatores de proteção contribui para a promoção da resiliência, tanto através de um processo compartilhado pela família como um todo, como através de processos individuais. A inserção da equipe de pesquisa na comunidade e nas histórias das famílias possibilitou uma intervenção, pois foi possível compartilhar das relações familiares, conhecer as dificuldades enfrentadas por elas no cotidiano e promover reflexão e *insight*, que proporcionaram bem-estar, apoio emocional e instrumental e melhoria da qualidade de vida. Tal inserção garantiu a validade ecológica da tese.

Palavras-chave: Resiliência; vulnerabilidade; famílias; configuração familiar; risco; proteção; intervenção.

ABSTRACT

This thesis consists of two qualitative studies that investigated vulnerability and resilience processes of three families – a nuclear, a remarried and a single-parent family, living under adverse conditions. Families with different configurations were included, with the purpose to analyze the influence of this aspect to resilience and vulnerability processes. Protective and risk factors were analyzed, inside and outside the family, based on the ecological systems theory. The risk condition was based preliminary on family poverty and neighborhood violence where they live. The aim of the first study was to present and describe the ecological insertion method and the data obtained through it, by analyzing the broad context in which the families live. Ecological insertion consisted of family accompaniment during four years by the research team in the community, including observations, informal chats, and formal interviews with the family members. The aim of the second study was to analyze vulnerability and resiliency processes of those families using the case study method, in which various aspects were examined, such as socialization practices, quality of parenting, parents' experience in their families of origin, marital and social support. The analysis of the two studies permitted to identify various protective and risk factors, intra and extrafamilial setting. Poverty and community violence tend to overrate the negative effects associated with risk factors inside the family, like domestic violence, alcoholism, and maternal depression. Nevertheless, in the absence of these factors, poverty, and neighborhood violence do not act as risk factors for these families, once they seem to be moderated by the presence of protective factors, inside and outside the family, like individual characteristics of family members, familiar cohesion, and social/marital support. The interaction of these protective factors contribute to foster resilience both through a process shared by the family as a whole, and through individual processes. Ecological insertion of the research team in the community and in the family history allowed an intervention, as it was possible to share family relationships, to know the problems confronted by them everyday and to promote reflection and insight, that provided well-being, affective and instrumental support, and life quality improvement. Such insertion warranted the ecological insertion to the thesis.

Keywords: Resilience; vulnerability; families; familiar configuration; risk; protection; intervention.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Pesquisas sobre resiliência e vulnerabilidade têm contemplado, nos últimos anos, estudos sobre as interações familiares (Cowan, Cowan & Schulz, 1996; Hawley & DeHaan, 1996; Walsh, 1996). Estas pesquisas objetivam identificar aspectos de risco e proteção, internos ou externos à família, que interferem nos processos de transições normativas e não-normativas, ou seja, aquelas mudanças esperadas ou inusitadas no ciclo vital dos seus membros (Cowan e cols., 1996).

Resiliência refere-se ao fenômeno caracterizado por resultados positivos na presença de sérias ameaças ao desenvolvimento da pessoa (Masten, 2001). Vários fatores contribuem para a resiliência dentro das famílias. A coesão familiar, a qualidade do relacionamento entre pais e filhos, o envolvimento paterno na educação da criança e práticas educativas envolvendo afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder favorecem o desenvolvimento de crianças e adolescentes (Bronfenbrenner, 1979/1996; Hawley & DeHaan, 1996; Tamis-LeMonda & Cabrera, 1999). Além disso, o estabelecimento de uma rede de apoio social efetiva auxilia os pais durante o processo de socialização da criança, servindo como um recurso ao qual eles podem recorrer em momentos de *stress* (Bronfenbrenner, 1986; Simons & Johnson, 1996). O apoio conjugal é destacado pela literatura como uma poderosa fonte de apoio social, produzindo efeitos mais significativos do que o apoio proveniente de outras pessoas da rede (Belsky, 1984; Simons & Johnson, 1996).

Por outro lado, alguns fatores tendem a desencadear vulnerabilidade nas famílias. Vulnerabilidade refere-se a uma predisposição individual para apresentar resultados negativos no desenvolvimento (Masten & Garmezy, 1985). A pobreza vem sendo explorada em muitas pesquisas como um fator de risco potencial para o desenvolvimento das pessoas. Viver na pobreza constitui-se, muitas vezes, em um fator de risco que ameaça o bem-estar das pessoas, limitando suas oportunidades de desenvolvimento (Nunes, 1994; Zimmerman & Arunkumar, 1994). A pobreza influencia o desenvolvimento das pessoas e, em determinadas situações, não vem desacompanhada: nas famílias, ela tende a afetar a relação conjugal, contribuindo para o aumento da incidência de conflitos entre os pais, produzindo, também, um efeito no relacionamento dos pais com a criança (Nunes, 1994; Zimmerman & Arunkumar, 1994).

Pesquisas sobre o divórcio, o recasamento e a maternidade solteira destacam o potencial destas configurações familiares para desencadear problemas na relação entre pais

e filhos (Hetherington, 1989, 1991; Hetherington, Stanley-Hagan & Anderson, 1989). Muitas vezes, a desarmonia conjugal pode resultar na separação do casal, tendo como conseqüência a maternidade solteira ou o recasamento, gerando uma situação estressante para os filhos (Hetherington, 1991). A percepção dos filhos sobre estas situações influencia o seu relacionamento com os pais e as práticas educativas que eles utilizam, podendo aumentar a intensidade de sentimentos negativos e diminuir a reciprocidade na relação (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Neste sentido, a pobreza, o divórcio, o recasamento e a maternidade solteira podem vir a se constituir em fatores de risco para o desenvolvimento de pessoas e famílias. Alguns autores enfatizam que a interação dos fatores de risco parece ter um efeito multiplicativo, aumentando a probabilidade de resultados negativos (Garmezy & Masten, 1994; Rutter, 1985). De acordo com este pressuposto, as famílias que apresentarem mais de um destes fatores de risco estão mais vulneráveis para apresentar problemas, durante as transições normativas e não-normativas do seu desenvolvimento.

Estas hipóteses com relação aos fatores de risco para o desenvolvimento das famílias são destacadas na literatura por vários teóricos do assunto e serão discutidas com maiores detalhes ao longo desta introdução. No entanto, a partir delas, pode-se suscitar algumas questões: A pobreza representa um fator de risco em potencial para as famílias, podendo prejudicar as práticas educativas? Que fatores explicam o fato de muitas não estarem apresentando problemas com relação a este aspecto? Quais tipos de práticas estão sendo utilizados pelos pais nestas famílias?

Da mesma forma, se a incidência de dois ou mais fatores de risco aumentam a probabilidade de resultados negativos, então a interação da pobreza, divórcio, recasamento e maternidade solteira podem trazer efeitos cumulativos para o desenvolvimento de pais e filhos nestas famílias? As famílias uniparentais, por não contarem com a presença paterna e o apoio conjugal, estão em maior risco do que as outras?

Algumas pesquisas apontam a existência de uma certa continuidade nos processos de resiliência e vulnerabilidade ao longo do tempo e através das transições (Cowan, 1991; Patterson & Capaldi, 1991). Neste sentido, algumas famílias seriam, geralmente, vulneráveis e outras, freqüentemente, resilientes através das gerações, como resultado de um processo intergeracional. Se estes pressupostos estão corretos, a experiência dos pais em suas famílias de origem teria uma forte influência para as práticas educativas a serem utilizadas pelos futuros pais. E o que explicaria a não repetição desta experiência?

Estas questões serão exploradas ao longo desta tese, com o objetivo de confrontar os achados empíricos com os pressupostos teóricos descritos anteriormente. O objetivo

geral desta pesquisa é investigar os processos de resiliência e vulnerabilidade em famílias que vivem em situação de risco, condição determinada pela pobreza e pela violência existente na comunidade onde vivem. Entre estas famílias, uma é de configuração nuclear (constituída por uma união de primeiro casamento), uma reconstituída (constituída através de uma nova união informal da mãe) e uma uniparental (com apenas a presença da mãe no lar, sem união estável).

Esta pesquisa tem como referenciais básicos a Teoria dos Sistemas Ecológicos (Bronfenbrenner, 1979/1996; 1986; 1999; Bronfenbrenner & Morris, 1998) e a Teoria da Resiliência (Cowan e cols., 1996; Masten, 2001; Masten & Garmezy, 1985; Rutter, 1985, 1987, 1993, 1996; Werner & Smith, 1982, 1992; Zimmerman & Arunkumar, 1994). A revisão bibliográfica inicia introduzindo estas duas teorias, passando, em seguida para uma análise dos temas específicos: vulnerabilidade e resiliência familiar, famílias, práticas educativas, paternidade e apoio social/conjugal.

1.1 Teoria dos sistemas ecológicos

A Teoria dos Sistemas Ecológicos tem, na figura de Urie Bronfenbrenner, seu principal autor, um pesquisador ainda muito atuante no campo da psicologia do desenvolvimento. Há quatro décadas, Bronfenbrenner vem trabalhando em um modelo científico apropriado para estudar o desenvolvimento, fato que contribui para que esta teoria esteja em constante evolução (Bronfenbrenner, 1999). Duas fases distintas são destacadas pelo autor durante esta jornada: a primeira, que culmina com a publicação do livro *Ecology of Human Development* em 1979, traduzido e publicado no Brasil em 1996 (Bronfenbrenner, 1979/1996), no qual Bronfenbrenner descreve o *modelo ecológico*, e a segunda, composta por uma série de trabalhos que questionam e acrescentam novos conceitos ao modelo original (Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998). A principal crítica de Bronfenbrenner com relação ao modelo original é que este atribuía uma ampla ênfase ao papel do ambiente durante o desenvolvimento, conferindo menor atenção aos processos individuais. Atualmente, o autor atribui ao processo individual uma posição central, que recebe maior destaque. Assim, nesta nova versão, as diferentes formas de interação mãe-criança (e entre as pessoas de uma maneira geral) não são mais tratadas simplesmente como uma função do ambiente, mas como uma função do processo de desenvolvimento, que é definido em termos da relação entre o ambiente e as características da pessoa (Bronfenbrenner, 1999). Neste novo modelo, ainda em evolução, Bronfenbrenner propõe uma recombinação dos principais componentes do modelo ecológico com novos elementos em relações mais

dinâmicas e interativas, passando a denominá-lo como *modelo bioecológico* (Bronfenbrenner & Morris, 1998). A seguir, serão descritos os principais componentes deste novo modelo e outros aspectos da teoria ecológica que serão abordados nesta tese.

O *modelo bioecológico* propõe que o desenvolvimento humano seja estudado através da interação de quatro núcleos inter-relacionados: o *processo*, a *pessoa*, o *contexto* e o *tempo* (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O processo é destacado como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento. O desenvolvimento é visto através de processos de interação recíproca progressivamente mais complexa de um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução, com as pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Estas formas de interação no ambiente imediato são denominadas, no modelo bioecológico, como *processos proximais*.

Bronfenbrenner (1999) sublinha a importância da presença simultânea de cinco aspectos na sua definição de processo proximal: (1) Para que o desenvolvimento ocorra, é necessário que a pessoa esteja engajada em uma atividade; (2) Para ser efetiva, a interação deve acontecer em uma base relativamente regular, através de períodos estendidos de tempo, não sendo possível ocorrer efetivamente durante atividades meramente ocasionais; (3) As atividades devem ser progressivamente mais complexas, por isso a necessidade de um período estável de tempo; (4) Para que os processos proximais sejam efetivos, deve haver reciprocidade nas relações interpessoais; e, (5) Finalmente, para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1999).

De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais que produzem o desenvolvimento variam sistematicamente como uma função conjunta das características da pessoa, do ambiente (tanto imediato como mais remoto) onde eles ocorrem, da natureza dos resultados evolutivos, das mudanças e continuidades sociais que ocorrem ao longo do tempo, durante o período histórico em que a pessoa viveu.

Com relação à natureza dos resultados evolutivos, Bronfenbrenner e Morris (1998) afirmam que os processos proximais podem produzir dois tipos de efeitos: (1) competência, que se refere à aquisição e ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidade para conduzir e direcionar seu próprio comportamento através de situações e domínios evolutivos, tanto isoladamente como através de uma combinação entre eles (intelectual, físico, sócio-emocional, motivacional e artístico); e, (2) disfunção, que se refere à manifestação recorrente de dificuldades em manter o controle e a integração

do comportamento através de situações e diferentes domínios do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Ambos os resultados dependem da natureza do ambiente onde eles ocorrem. Quando ocorre disfunção, o seu impacto no desenvolvimento da pessoa será maior em ambientes desfavoráveis ou desorganizados, pois nestes ambientes as manifestações de disfunção são mais freqüentes e mais severas (Bronfenbrenner, 1999). Da mesma forma, quando ocorre competência, o seu impacto no desenvolvimento da pessoa será maior em ambientes mais favoráveis ou estáveis, já que nestes ambientes as manifestações de competência ocorrem com mais freqüência e intensidade (Bronfenbrenner, 1999).

Durante suas reformulações do modelo bioecológico, contudo, Bronfenbrenner ainda não havia mencionado quais diferenças nos processos proximais contribuíam para resultados distintos, como competência e disfunção. Baseados nesta questão, Bronfenbrenner e Evans (2000) introduziram um novo construto com o objetivo de elucidar tais diferenças. Os autores passaram a utilizar o termo *exposição* para referir-se à experiência de contato entre a pessoa em desenvolvimento e os processos proximais nos quais ela se engaja. De acordo com eles, a exposição aos processos proximais pode variar ao longo de cinco dimensões: (1) duração do período de contato; (2) freqüência do contato ao longo do tempo; (3) interrupção, ou seja, se a exposição acontece em uma base regular ou é freqüentemente interrompida; (4) “*timing*” da interação, ou seja, o tempo da interação deve variar de acordo com a necessidade e capacidade de tolerância da pessoa em desenvolvimento, como por exemplo, no caso da interação da mãe com seu bebê, a responsividade materna deve ser muito alta quando o bebê é pequeno, na medida em que ele vai crescendo, contudo, já é capaz de tolerar os períodos de ausência da mãe; e, finalmente, (5) intensidade e vigor do contato, ou seja, quando a exposição ao processo proximal é breve e não acontece em uma base regular, resultados evolutivos disruptivos são mais prováveis de ocorrer (Bronfenbrenner & Evans, 2000). A partir da introdução deste novo conceito, os resultados evolutivos em um determinado estágio do desenvolvimento passam a ser vistos como uma função conjunta do processo, das características da pessoa, da natureza do ambiente imediato no qual ela vive e do vigor e freqüência do intervalo de tempo durante o qual ela foi exposta ao processo proximal e ao ambiente onde ele aconteceu (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

De acordo com Bronfenbrenner e Evans (2000), esta reformulação, apesar de explicitar algumas diferenças entre os processos que produzem competência e aqueles que produzem disfunção, não esgota a multiplicidade de fatores que influenciam no desenvolvimento. Conforme questionam os autores, a exposição à interação

progressivamente mais complexa das pessoas, objetos e símbolos ao longo de períodos extensos de tempo, necessariamente, produziriam um pai mais competente? E a herança genética, não faz diferença? (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Assim, os autores chamam a atenção para a inclusão de uma nova medida nos delineamentos de pesquisa, os fatores genéticos, pois eles podem contribuir não somente para analisar os resultados evolutivos, mas para compreender todos os componentes do modelo bioecológico.

O segundo componente do modelo bioecológico é a pessoa. A pessoa é analisada através de suas características determinadas biopsicologicamente e aquelas construídas na sua interação com o ambiente (Bronfenbrenner & Morris, 1998). No modelo bioecológico, as características da pessoa são vistas tanto como produtoras, como produtos do desenvolvimento, pois constituem um dos elementos que influenciam a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais e, ao mesmo tempo, são resultado da interação conjunta destes elementos - processo, pessoa, contexto e tempo (Bronfenbrenner, 1999). Assim, no modelo bioecológico, o desenvolvimento está relacionado com estabilidade e mudança nas características biopsicológicas da pessoa durante o seu ciclo de vida (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Bronfenbrenner e Morris (1998) distinguem três grupos de características pessoais atuantes no desenvolvimento, devido à sua capacidade para influenciar os processos proximais: características de *disposição*, de *recurso* e de *demandas*. O primeiro grupo de características refere-se às *disposições* comportamentais ativas. No modelo bioecológico, as características mais prováveis de influenciar o desenvolvimento constituem *disposições* comportamentais ativas, que tanto podem colocar os processos proximais em movimento e sustentar sua operação, como interferir ativamente, colocando obstáculos ou mesmo impedindo que tais processos ocorram (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Estas disposições são denominadas, respectivamente, como características generativas e características inibidoras (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

As características generativas envolvem orientações ativas, como curiosidade, tendência para engajar-se em atividades individuais ou com terceiros, resposta à iniciativa de outros e auto-eficácia. Bronfenbrenner e Morris (1998) destacam três formas dinâmicas de orientação ativa no ciclo de vida: a primeira, e mais precoce manifestação destas, está relacionada com a responsividade seletiva aos aspectos do ambiente físico e social; a segunda, com a tendência para engajar-se em atividades progressivamente mais complexas, como elaborar, reestruturar e, até mesmo, criar novas feições para o seu ambiente; e, a terceira está relacionada com a capacidade da criança para conceitualizar suas experiências quando se torna mais velha, ou seja elaborar crenças de controle sobre si mesma e sobre o

ambiente. As características inibidoras, por outro lado, representam a dificuldade da pessoa em manter o controle sobre suas emoções e comportamentos (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Elas incluem características como impulsividade, explosividade, apatia, desatenção, irresponsabilidade, insegurança e timidez excessiva (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O segundo grupo de características refere-se aos *recursos* bioecológicos. Estes recursos não envolvem disposições seletivas para a ação, mas constituem deficiências ou dotes psicológicos que influenciam a capacidade da pessoa para engajar-se efetivamente nos processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998). As deficiências representam as condições que limitam ou inibem a integridade funcional do organismo, tais como, defeitos genéticos, baixo peso no nascimento, deficiência física ou mental. Os dotes estão relacionados com as capacidades, conhecimentos, habilidades e experiências que, pelo fato de evoluírem durante o curso de vida, ampliam os domínios nos quais os processos proximais podem operar construtivamente (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Finalmente, o terceiro grupo refere-se às características de demanda. Estas constituem atributos pessoais capazes de requerer ou impedir reações do ambiente social, inibindo ou favorecendo a operação dos processos proximais no crescimento psicológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Estas características incluem aspectos como aparência física atrativa *versus* não atrativa e hiperatividade *versus* passividade (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

As características demográficas como idade, gênero e etnia também influenciam os processos proximais e seus efeitos no desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), a combinação de todas estas características em cada pessoa produzirá diferenças na direção e força dos processos proximais e seus efeitos no desenvolvimento.

O terceiro componente do modelo bioecológico, o contexto, é analisado através da interação de quatro níveis ambientais, denominados como microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), estes sistemas estão organizados como um encaixe de estruturas concêntricas, cada uma contendo a outra, compondo o que ele denomina de meio-ambiente ecológico.

O microssistema é definido como um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento nos ambientes que ela frequenta e estabelece relações face a face (Bronfenbrenner, 1979/1996). O termo experienciado é enfatizado para indicar a maneira como a pessoa percebe e confere um significado à influência do ambiente, que vai além de suas características objetivas. É no contexto dos microssistemas que operam os processos proximais, produzindo e

sustentando o desenvolvimento, mas a sua eficácia em implementar o desenvolvimento depende da estrutura e do conteúdo dos mesmos (Bronfenbrenner & Morris, 1998). As interações dentro do microsistema ocorrem com os aspectos físicos, sociais e simbólicos do ambiente e são permeadas pelas características de disposição, recurso e de demanda das pessoas envolvidas (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O mesossistema consiste no conjunto de microsistemas que uma pessoa frequenta e nas suas inter-relações (Bronfenbrenner, 1979/1996). Ele é ampliado sempre que uma pessoa passa a frequentar um novo ambiente. Os processos que operam nos diferentes ambientes frequentados pela pessoa são interdependentes, influenciando-se mutuamente (Bronfenbrenner, 1986). Assim, a interação de uma pessoa em determinado lugar, por exemplo, no trabalho, é influenciada e também sofre influência de sua interação dentro de outro ambiente, como a família.

O exossistema envolve os ambientes que a pessoa não frequenta como um participante ativo, mas que desempenham uma influência indireta sobre o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979/1996). Bronfenbrenner (1986) identifica três exossistemas muito importantes para o desenvolvimento da criança devido à sua influência nos processos familiares: o trabalho dos pais, a sua rede de apoio social e a comunidade em que a família está inserida.

O macrosistema é composto pelo padrão global de ideologias, crenças, valores, religiões, formas de governo, culturas e subculturas presentes no cotidiano das pessoas que influenciam seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979/1996). Assim, a cultura na qual os pais foram educados, os valores e as crenças transmitidos por suas famílias de origem, bem como a sociedade atual onde eles vivem, interferem na maneira como eles educam seus filhos.

Finalmente, o quarto componente do modelo bioecológico, o tempo, permite examinar a influência para o desenvolvimento humano de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo de vida (Bronfenbrenner, 1986). O tempo é analisado em três níveis do modelo bioecológico: microtempo, mesotempo e macrotempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O microtempo refere-se à continuidade e descontinuidade observadas dentro dos episódios de processo proximal. O modelo bioecológico condiciona a efetividade dos processos proximais à ocorrência de uma interação recíproca progressivamente mais complexa em uma base de tempo relativamente regular, não podendo este funcionar efetivamente em ambientes instáveis e imprevisíveis (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Em um nível mais elevado, o mesotempo refere-se à periodicidade dos episódios de processo proximal através de intervalos de tempo maiores,

como dias e semanas, pois os efeitos cumulativos destes processos produzem resultados significativos no desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O macrotempo focaliza as expectativas e eventos em mudança dentro da sociedade ampliada, tanto dentro como através das gerações, e a maneira como estes eventos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo de vida (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Assim, a análise do tempo dentro destes três níveis deve focalizar a pessoa em relação aos acontecimentos de sua vida, desde os mais próximos até os mais distantes, como grandes acontecimentos históricos, por exemplo. Bronfenbrenner e Morris (1998) ressaltam que as mudanças que ocorrem através do tempo nas quatro propriedades do modelo bioecológico não são apenas produtos, mas também produtores da mudança histórica, devido a interação e a atividade destas propriedades.

A Teoria dos Sistemas Ecológicos enfatiza a importância de um fenômeno de transição que ocorre dentro do espaço ecológico, que é ao mesmo tempo um produto e um produtor da mudança evolutiva: a transição ecológica (Bronfenbrenner, 1979/1996). A transição ecológica ocorre sempre que a posição da pessoa no meio ambiente é alterada em função de uma mudança de papel, ambiente ou ambos. Duas formas de transição são distinguidas no curso do desenvolvimento: (a) a normativa, ou seja, aquela que é esperada e experienciada pela grande maioria das pessoas, como a adolescência, o casamento, a maternidade e a paternidade; e, (b) a não-normativa, que está associada com eventos não esperados, como a morte de uma pessoa querida, uma doença crônica na família, uma mudança de cidade e o divórcio (Cowan, 1991). As transições normativas e não-normativas que ocorrem ao longo do ciclo de vida são entendidas como processos que resultam em uma reorganização qualitativa, tanto em nível psicológico como comportamental (Bronfenbrenner, 1986; Cowan, 1991). Elas geram mudanças na percepção que a pessoa tem de si mesma e dos outros, bem como nas relações que estabelece com outros significativos. A importância das transições para o desenvolvimento será discutida com maior ênfase na seção sobre vulnerabilidade e resiliência familiar.

A Teoria dos Sistemas Ecológicos, através do modelo bioecológico, é um referencial fundamental para o estudo do desenvolvimento dentro do contexto. Como é possível observar, a partir do que foi brevemente exposto acima, este referencial procura integrar aspectos individuais e ambientais, contemplando os fatores relacionados com o fenômeno a ser investigado. Deste modo, ele se constitui em uma abordagem através da qual se pode compreender o desenvolvimento em situações atípicas, privilegiando aspectos de resiliência, vulnerabilidade, risco e proteção. Estes aspectos serão abordados a seguir.

1.2 Resiliência, vulnerabilidade, risco e proteção

A partir de agora, serão introduzidos os conceitos de resiliência, vulnerabilidade, risco e proteção na visão dos principais teóricos sobre o assunto. Alguns destes conceitos e termos específicos relacionados com eles são originados da Psicopatologia do Desenvolvimento. Assim, eles serão explicitados de acordo com a definição adotada nesta área. Cabe salientar que estes conceitos e termos serão apresentados didaticamente, por este motivo, eles serão definidos separadamente. No entanto, a compreensão destes fenômenos em uma situação específica requer uma visão dinâmica da interação dos mesmos, conforme será explicitado com maior ênfase no final desta seção.

Resiliência refere-se ao fenômeno caracterizado por resultados positivos na presença de sérias ameaças à adaptação ou ao desenvolvimento da pessoa (Masten, 2001). Na visão de Masten, a resiliência parece ser um fenômeno simples e comum, que resulta, em muitos casos, da operação de sistemas básicos de adaptação humana. Se estes sistemas estão protegidos e em bom funcionamento conjunto, o desenvolvimento é positivo, mesmo na presença de adversidade. Por outro lado, se estes sistemas são prejudicados em decorrência da exposição a um fator de risco, ou mesmo anteriormente à presença dele, o potencial para desenvolver problemas no desenvolvimento posterior é maior. Neste sentido, a autora afirma que a grande surpresa nas pesquisas sobre resiliência é “a simplicidade do fenômeno” (p. 227).

De acordo com Masten (2001), resiliência é um construto inferencial e contextual, que envolve duas dimensões: a presença dos processos de adaptação e dos fatores de risco. Com relação à primeira, a literatura aponta controvérsias entre os pesquisadores que definem resiliência a partir do conceito de adaptação. A segunda, por outro lado, revela a existência de um consenso entre os teóricos do assunto de que sua presença é imprescindível para a pesquisa em resiliência (Cowan e cols, 1996; Rutter, 1996).

A primeira dimensão mencionada por Masten (2001) refere-se à presença dos processos de adaptação. Alguns pesquisadores definem adaptação, baseados nas tarefas evolutivas esperadas para o ser humano, ao longo de seu desenvolvimento e nas expectativas culturais, que variam de acordo com o contexto histórico-político-social-econômico no qual ele está inserido. Nesta perspectiva, a adaptação que pode ser mensurada através de variáveis como competência social e acadêmica, por exemplo (Elder, 1998; Masten & Coatsworth, 1995; Waters & Sroufe, 1983). Outros pesquisadores, principalmente no campo da prevenção de psicopatologia e abuso de substâncias, focalizam a adaptação na ausência de psicopatologia ou no baixo nível dos sintomas (Conrad & Hammen, 1993). Outros, ainda, incluem estes dois tipos de critérios

(Greenberg, Lengua, Coie & Pinderhughes, 1999). De acordo com Masten (2001), o critério utilizado para definir adaptação nos estudos sobre resiliência determinará as variáveis a serem incluídas nas pesquisas.

O critério utilizado para definir adaptação nesta tese está baseado na perspectiva ecológica do desenvolvimento. Segundo esta perspectiva, o desenvolvimento ocorre através de processos de interação recíproca da pessoa com outras pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato, denominados como processos proximais. Conforme mencionado anteriormente, dois tipos de efeitos podem resultar dos processos proximais: competência, que se refere à aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidade para conduzir e direcionar seu próprio comportamento, e disfunção, que se refere à manifestação recorrente de dificuldades em manter o controle e a integração do comportamento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Baseada nestes dois tipos de efeitos que podem resultar dos processos proximais, a definição de adaptação adotada nesta tese envolve tanto a presença de habilidades e características que favoreçam a competência como a ausência de processos que produzem disfunção. Entre estes últimos processos, encontram-se os sintomas psicopatológicos. A partir desta definição, pretende-se analisar a adaptação de acordo com o comportamento expresso pela pessoa em um determinado momento de sua vida baseado nas expectativas que a situação demanda e nas tarefas evolutivas esperadas para a pessoa naquele momento. Para isto, serão consideradas as características e habilidades apresentadas pela pessoa, como a auto-estima, a auto-eficácia e a empatia, bem como as dificuldades para manter o controle e a integração do comportamento, como a presença de sintomas de psicopatologia, delinquência, abuso de substâncias, etc.

O conceito de adaptação também está presente na definição de resiliência de outros autores. Para Rutter (1996), a resiliência está relacionada com variações individuais em resposta aos fatores de risco. O autor enfatiza a noção de processo, uma vez que a capacidade para adaptação depende tanto da intensidade do risco, quanto da sua interação com outros fatores. Para Cowan e colaboradores (1996), resiliência refere-se ao processo que, embora opere na presença de fatores de risco, produz resultados positivos tão bons ou melhores do que os obtidos na ausência deles. Na visão destes autores, pessoas resilientes são aquelas que não só evitam conseqüências negativas associadas com o risco, mas demonstram respostas adaptadas na presença deles.

A segunda dimensão mencionada por Masten (2001) refere-se à presença de fatores de risco. Para os teóricos do assunto, o entendimento dos processos de resiliência e vulnerabilidade está intimamente relacionado com a compreensão da noção de risco.

Dentro da Psicopatologia do Desenvolvimento, o conceito de risco tem suas origens na epidemiologia, cujo foco consiste em estudar padrões de doença em determinadas populações e fatores que influenciam estes padrões (Masten & Garmezy, 1985). Nesta área, as pesquisas têm como objetivo procurar respostas para questões como: que pessoas desenvolvem doenças e que pessoas não desenvolvem, por que motivos elas desenvolvem doenças e o que pode ser feito para diminuir a incidência destas. Tais questões tornaram-se um desafio para os pesquisadores em Psicopatologia do Desenvolvimento, que focalizaram seus esforços no sentido de estabelecer diagnósticos precisos e identificar fatores de risco e proteção associados com susceptibilidade para desenvolver doenças. Estes pesquisadores procuram compreender os mecanismos básicos pelos quais estes fatores modificam a ocorrência de determinada doença com o objetivo de propor intervenções que reduzam a sua incidência, baseada na interação risco/proteção (Masten & Garmezy, 1985).

Para a Psicopatologia do Desenvolvimento, a presença de fatores de risco presume a existência de uma probabilidade estatística em uma determinada população para o desenvolvimento de alguma desordem (Masten & Garmezy, 1985). Deste modo, o risco tem um potencial para predispor pessoas e populações a resultados negativos específicos. Um resultado negativo ou indesejado refere-se à manifestação de uma doença ou algum comportamento desadaptado, sua severidade, duração, frequência e intensidade dos sintomas (Cowan e cols, 1996). No entanto, somente a partir do resultado provocado em determinada pessoa pode-se afirmar se o fator de risco teve ou não efeito sobre ela.

De acordo com Masten e Garmezy (1985), os fatores de risco podem estar presentes tanto em características individuais como ambientais. Entre os fatores de risco individuais, encontram-se características como sexo, fatores genéticos, habilidades sociais, intelectuais e características psicológicas. Entre os fatores de risco ambientais encontram-se o baixo nível sócio-econômico, eventos de vida estressantes, características familiares e ausência de apoio social (Masten & Garmezy, 1985).

Tradicionalmente, o risco era concebido unicamente em termos estáticos, como um fator que predisponha a um resultado negativo (Cowan e cols., 1996). Deste modo, a simples presença de um fator de risco já era suficiente para se prever conseqüências indesejáveis. A pobreza, por exemplo, era considerada um fator de risco relacionado com conseqüências negativas para famílias e crianças. Atualmente, uma visão mais dinâmica sobre o risco emerge, atribuindo a ele uma conotação de processo (Cowan e cols., 1996). Desta forma, o risco passa a ser percebido como uma variável vinculada diretamente ao resultado provocado. Esta visão proporciona o entendimento de como a variável risco causa determinado resultado em uma pessoa e em outra não, ou ainda, como a mesma

variável provoca resultados diferentes para a mesma pessoa em momentos diferentes do seu desenvolvimento (Cowan e cols., 1996). Neste sentido, a pobreza pode desempenhar um papel de risco para determinadas famílias e para outras não, dependendo da existência de fatores que moderem seus efeitos.

O baixo nível sócio-econômico é uma das variáveis sócio-demográficas mais investigadas em pesquisas sobre fatores de risco (Luthar, 1991). De acordo com Garmezy e Masten (1994), o baixo nível sócio-econômico constitui uma forma de adversidade crônica. Para os autores, uma adversidade crônica manifesta-se lenta e gradualmente e sua intensidade pode variar de moderada à alta, porém, sua duração é longa. Outros exemplos são: desvantagens biológicas e físicas, problemas familiares intensos e características individuais. A adversidade crônica difere da aguda, cuja manifestação é repentina e rápida, de severa intensidade, com efeitos avassaladores. Uma pessoa que é acometida por um evento deste tipo (por exemplo, a morte de um dos pais) pode permanecer imobilizada em função da falta de recursos imediatos para lidar com a situação (Garmezy & Masten, 1994).

Um evento agudo, entretanto, pode se tornar um fator de risco crônico (Garmezy & Masten, 1994). Se, por exemplo, a morte de um dos pais resultar em cuidados inadequados para a criança, pode trazer danos para o seu desenvolvimento em longo prazo. Quando eventos agudos não se tornam crônicos, a tendência é que seus efeitos declinem com o passar do tempo, não trazendo prejuízos ao desenvolvimento. Esta constitui uma das diferenças entre o evento agudo e o crônico. A adversidade crônica é caracterizada pela possibilidade de trazer efeitos cumulativos para o desenvolvimento (Garmezy & Masten, 1994).

Estudos sobre fatores de risco identificaram variáveis constituindo adversidades crônicas em nível familiar, cujos efeitos cumulativos demonstraram estar significativamente associados com o desenvolvimento de alguma patologia infantil, tais como: (1) discórdia conjugal severa; (2) baixo nível sócio-econômico; (3) famílias numerosas; (4) criminalidade paterna; (5) doença mental materna; (6) institucionalização da criança (Garmezy & Masten, 1994; Rutter, 1987, 1993, 1996). Segundo estas pesquisas, a probabilidade de uma criança que vivencia apenas um destes fatores apresentar algum problema é baixa (Garmezy & Masten, 1994). Contudo, a probabilidade dela apresentar problemas vivenciando mais de um fator aumenta, e, no caso de três ou mais fatores, o risco para apresentar alguma doença mental é ainda mais significativo (Garmezy & Masten, 1994). É importante ressaltar, no entanto, que, para que esta probabilidade se

concretize, é necessária uma predisposição individual para o desenvolvimento de alguma doença, ou seja, para que o risco tenha efeito, a pessoa precisa estar fragilizada diante dele.

Vulnerabilidade refere-se a uma predisposição individual para apresentar resultados negativos no desenvolvimento (Masten & Garmezy, 1985). Ela está relacionada com uma predisposição para desenvolver uma desordem específica ou com uma susceptibilidade geral ao *stress*. A vulnerabilidade aumenta a probabilidade de um resultado negativo ocorrer na presença de um fator de risco. Contudo, ela opera somente na presença dele, ou seja, sem o risco, ela não tem efeito (Cowan e cols., 1996).

Vários fatores estão relacionados com a vulnerabilidade. Características inatas ou adquiridas durante a gestação e primeira infância (vulnerabilidade primária) e características desenvolvidas a partir das interações posteriores da criança com o ambiente (vulnerabilidade secundária) contribuem para a predisposição a apresentar algum problema no desenvolvimento (Masten & Garmezy, 1985). Fatores externos também podem desencadear vulnerabilidade, quando, por exemplo, práticas educativas ineficazes tornam a criança vulnerável para desenvolver problemas de comportamento na presença de altos níveis de *stress* familiar (Cowan e cols., 1996). Alguns aspectos da vulnerabilidade podem ser observados através de mensuração (características pessoais, como ansiedade e temperamento), outros, entretanto, podem ser observados somente em resposta ao *stress* (reações somáticas, por exemplo; Masten & Garmezy, 1985).

Risco e vulnerabilidade são processos relacionados com resultados negativos ou indesejados. O risco pode ser identificado tanto em nível individual como em nível ambiental. A vulnerabilidade, por outro lado, está relacionada com uma característica pessoal, inata ou adquirida. Contudo, somente na interação com os eventos de vida é que podem ser observadas, tanto as influências do risco, como as manifestações da vulnerabilidade (Cowan e cols., 1996). Cabe destacar que, apesar das semelhanças entre estes dois conceitos, eles diferem em um aspecto essencial: o risco está associado com uma probabilidade estatística presente em grupos e populações, a vulnerabilidade, por outro lado, está relacionada, estritamente, à pessoa e às suas predisposições a respostas ou conseqüências negativas.

Várias pesquisas em Psicopatologia do Desenvolvimento demonstram que, apesar da influência do risco, algumas pessoas parecem superar os desafios impostos por ele, não sendo vulneráveis (Rutter, 1985, 1987, 1993, 1996; Werner & Smith, 1992; Zimmerman & Arunkumar, 1994). Estas pessoas foram consideradas pelos teóricos do assunto, inicialmente, como invulneráveis (Masten & Garmezy, 1985). Atualmente, pesquisadores têm se referido a elas como resilientes (Cowan e cols., 1996; Rutter, 1987, 1993).

De acordo com Masten e Garmezy (1985), a invulnerabilidade ou resistência ao *stress* está relacionada com uma grande probabilidade de adaptação bem sucedida apesar da influência do risco, resultando em uma baixa susceptibilidade ao impacto de futuros estressores. No entanto, Rutter (1993) afirma que a invulnerabilidade denota uma idéia de resistência absoluta ao *stress*, quando a realidade demonstra que ninguém, na verdade, apresenta esta condição. Segundo este autor, o termo também sugere que pode ser aplicado em todas as condições de risco, entretanto, sabe-se que a capacidade para adaptação varia de acordo com cada situação, podendo ser alterada, tanto em função de características e habilidades individuais, como de aspectos do contexto.

Zimmerman e Arunkumar (1994) argumentam que a resiliência não pode ser vista como uma característica fixa, que, uma vez desenvolvida, não se altera mais. De acordo com estes autores, resiliência e invulnerabilidade não são termos equivalentes: resiliência está relacionada com a capacidade para superar as adversidades, não significando que a pessoa saia da crise ilesa, conforme sugere a invulnerabilidade. Neste sentido, o termo resiliência parece ser mais adequado para referir-se à adaptação em situações de *stress*.

De acordo com Masten e Garmezy (1985), a resiliência pode ser tanto ameaçada pelos eventos de vida estressantes como reforçada por eles. As circunstâncias mais favoráveis para promover resiliência não estão relacionadas com a ausência de *stress*, mas com desafios graduais que reforçam as habilidades pessoais, as estratégias de *coping* e as características pessoais. Para estes autores, o sucesso durante a negociação com os eventos de vida estressantes parece desempenhar um efeito inoculador, reforçando a resistência ao *stress*.

Cabe salientar que, uma vez que uma pessoa apresente resiliência em determinado momento de sua vida, não quer dizer que ela continuará apresentando ao longo de seu desenvolvimento (Rutter, 1993). A reação aos eventos estressantes pode variar durante o ciclo de vida, dependendo do momento que a pessoa está vivendo, da intensidade dos fatores de risco e da disponibilidade dos fatores de proteção. Assim, uma pessoa pode apresentar uma resposta adaptada frente a um fator de risco em determinada situação, e, em outra, ser vulnerável.

Da mesma forma, alguns autores afirmam que a resiliência pode ser aplicada em diferentes domínios do desenvolvimento: social, emocional e acadêmico (Hutz, Koller & Bandeira, 1996; Rutter, 1996). De acordo com esta visão, uma pessoa pode estar resiliente em alguma área de seu desenvolvimento, como por exemplo, a acadêmica, e, ao mesmo tempo, estar apresentando dificuldades no relacionamento interpessoal em função da

exposição a algum fator de risco. Neste sentido, o fato de uma pessoa estar resiliente em determinada área de seu desenvolvimento não implica que ela esteja resiliente nas demais.

O interesse dos pesquisadores pela resiliência provém de estudos com crianças em situação de risco que demonstraram respostas adaptadas, ao contrário do esperado, devido às suas condições de vida. Werner e Smith (1982), por exemplo, observaram que, crianças que nasceram com baixo peso, cujas mães tiveram complicações no parto, apresentavam uma grande probabilidade para desenvolver problemas posteriores. Entretanto, foram observados problemas físicos e psicológicos somente nas crianças que viviam em condições adversas, como pobreza crônica, instabilidade familiar e problemas de saúde mental materna. Segundo os autores, as crianças que cresciam em um ambiente mais estruturado apresentaram pouco ou nenhum problema decorrente das complicações em seu nascimento, sugerindo que alguns aspectos do ambiente as protegeram.

Rutter (1993) ressalta a importância de atentar para os aspectos que, apesar de não estarem diretamente relacionados com resultados positivos, contribuem para o incremento da resiliência, reforçando a capacidade individual para lidar com as adversidades. Estes aspectos são denominados como fatores de proteção. Fatores de proteção são características que diminuem a probabilidade de um resultado negativo ou indesejado acontecer na presença de um fator de risco, reduzindo a sua incidência e a sua severidade (Cowan e cols., 1996). Eles são considerados como a contraparte positiva na interação com o risco, pois estão relacionados com características individuais ou ambientais que desempenham uma função de proteção (Masten & Garmezy, 1985). Tais fatores possuem um efeito catalítico, na medida em que modificam os efeitos do risco através da sua interação com ele (Rutter, 1993).

Garmezy e Masten (1994), revisando uma extensa literatura sobre desenvolvimento infantil, identificaram três grupos de fatores de proteção: (1) características individuais, como auto-estima, inteligência, capacidade para resolver problemas e competência social; (2) coesão familiar e apoio afetivo transmitido pelas pessoas da família, através de um vínculo positivo com os cuidadores; e, (3) apoio social externo, provido por outras pessoas significativas, como escola, igreja e grupos de ajuda. O conjunto destes fatores, em situações de *stress*, serve como um recurso que auxilia a pessoa a interagir com os eventos de vida e a conseguir bons resultados, evitando conseqüências negativas (Garmezy & Masten, 1994).

Garmezy, Masten e Tellegen (1984) propõem três modelos de interação risco/proteção para descrever o impacto do *stress* e das características pessoais na qualidade da adaptação: (1) o modelo compensatório; (2) o modelo inoculador; e, (3) o

modelo dos fatores de proteção, ou imunidade *versus* vulnerabilidade. De acordo com os autores, estes modelos de resiliência não são mutuamente excludentes, podendo coexistir em uma mesma situação.

No primeiro modelo, um fator compensatório consiste numa variável que neutraliza a exposição ao risco. Esta variável não interage com o fator de risco, mas exerce uma influência direta no resultado. Assim, o fator de risco e o fator compensatório influenciam na predição do resultado (Garmezy e cols., 1984). Neste modelo, por exemplo, tanto o *stress* (fator de risco) como a auto-estima (fator compensatório) interferem na competência social (resultado). A auto-estima é uma variável que compensa a exposição ao risco, contribuindo para a adaptação. Uma pessoa com baixa auto-estima tende a sofrer mais o impacto do *stress* do que uma pessoa com auto-estima elevada.

No segundo modelo, o inoculador, o fator de risco exerce um papel de reforçador da capacidade para adaptação. Quando o risco é encarado como desafio e este é enfrentado com sucesso, ele ajuda a preparar a pessoa para os próximos, aumentando o repertório de estratégias e habilidades eficazes para lidar com situações estressantes (Garmezy e cols., 1984).

O terceiro modelo, o dos fatores de proteção, propõe uma interação de fatores de risco e de proteção, no qual os últimos reduzem o impacto dos primeiros. Aqui o fator de proteção interage com o fator de risco (Garmezy e cols., 1984). Neste modelo, por exemplo, a assertividade (fator de proteção) interage com a influência negativa do grupo (fator de risco) na prevenção do uso de drogas (resultado).

É importante salientar, mais uma vez, que o estudo da resiliência requer uma compreensão dinâmica e interacional de vários fatores. Resiliência refere-se a comportamentos adaptados em resposta a fatores de risco. Deste modo, para falarmos em resiliência, a condição de risco deve ser imprescindível, pois não é possível afirmar que uma pessoa está sendo resiliente, se o risco não estiver presente, ou seja, se não estiver em jogo a habilidade da pessoa para enfrentar a situação. O mesmo acontece com a vulnerabilidade. Sem a presença do risco, a vulnerabilidade não se manifesta. Uma pessoa pode ter uma predisposição para o desenvolvimento de alguma patologia e esta nunca se manifestar, a não ser que seja desencadeada por alguma situação estressante. Por outro lado, é necessário estar ciente de que um fator de risco tem o potencial para atuar como tal, contudo, dependendo da existência de fatores mediadores, ele pode não atuar como risco. Por exemplo, a pobreza é considerada pela literatura como um fator de risco potencial para o desenvolvimento das pessoas, no entanto, se puderem contar com fatores de proteção, como coesão familiar e rede de apoio social, elas podem não apresentar conseqüências

negativas. Assim, neste caso, a pobreza não atuou como risco, apesar de existir uma alta probabilidade para tal. Por outro lado, se uma pessoa desencadeou alguma doença ou consequência negativa pela exposição a este fator de risco, como, por exemplo, a depressão, pode-se dizer que a pobreza contribuiu para desencadear este problema, desempenhando, assim, um papel de risco. Em ambos os casos, é necessário levar em consideração a existência de outros fatores, tanto de risco como de proteção, pois eles estarão certamente contribuindo para o resultado.

Como é possível observar, para analisar os processos de resiliência e vulnerabilidade, é necessário examinar fatores de risco e proteção em interação. Conforme mencionado ao longo da exposição teórica, vários fatores contribuem para que uma pessoa esteja resiliente ou vulnerável em determinada situação, como a incidência de vários fatores de risco, as predisposições para o desenvolvimento de alguma doença ou consequências negativas, as características e habilidades pessoais, a coesão familiar e o apoio social. Contudo, é necessário analisar, também, a maneira como a pessoa percebe e enfrenta a situação estressante, decorrente dos processos proximais ocorridos entre ela e o ambiente, bem como a influência do contexto e do tempo em que ela está vivendo. Somente a partir de uma análise criteriosa de todos estes aspectos pode-se afirmar se a pessoa está sendo resiliente ou vulnerável frente a um evento estressante em determinado momento de sua vida.

Os conceitos de resiliência e vulnerabilidade têm sido utilizados, recentemente, em pesquisas sobre famílias. Eles serão discutidos a seguir.

1.3 Vulnerabilidade e resiliência familiar

A resiliência tem sido diversamente utilizada na literatura sobre família. Ela é definida de maneira similar à encontrada na literatura em que o foco é a pessoa, baseando-se em critérios como adaptação, risco e proteção. No entanto, o seu nível de análise é diferente, uma vez que a resiliência em famílias envolve a habilidade do sistema familiar como um todo. Neste sentido, o conceito de adaptação neste nível refere-se à habilidade da família para enfrentar as transições normativas e não-normativas do seu ciclo de vida, produzindo processos proximais entre seus membros que gerem competência, e não disfunção. Entre os processos que geram competência, pode-se citar a utilização de indução de disciplina durante a socialização dos filhos. Entre os processos que geram disfunção, pode-se mencionar a presença de abuso e maus tratos na relação entre pais e filhos. Deste modo, a partir dos efeitos que os processos proximais produzem nos membros da família pode-se fazer inferências sobre a adaptação deste sistema.

Para Walsh (1996), a pesquisa em resiliência na família deve procurar identificar e implementar os processos-chave que habilitam as famílias não só a lidarem eficientemente com situações de crise ou estresse permanente, como a saírem delas fortalecidas, não importando se a fonte de estresse é interna ou externa à família. Uma vez que a família esteja fortalecida como unidade funcional, ela contribui para a resiliência de todos os seus membros. Esta autora enfatiza que o sistema familiar deve ser analisado em interação com o contexto no qual está inserido, relacionando-o com os seus recursos e problemas a serem enfrentados. Os desafios podem variar desde as transições normativas do ciclo de vida até as não-normativas. A maneira como a família interage com as adversidades é fundamental para a adaptação de cada membro e do sistema como um todo. Neste sentido, Walsh (1996) define a resiliência familiar como uma “resiliência relacional” (p. 262).

Para Hawley e DeHaan (1996), a resiliência familiar envolve a trajetória da família no sentido de sua adaptação e prosperidade diante de situações de estresse, tanto no presente como ao longo do tempo. Para estas autoras, famílias resilientes respondem de maneira positiva a estas condições de risco de maneira singular, dependendo do contexto no qual estão inseridas, do seu nível de desenvolvimento e da interação dos fatores de risco e proteção. As autoras distinguem duas unidades de análise na interseção resiliência e família. Em alguns casos a resiliência pode ser vista como um processo decorrente da interação das adversidades com as habilidades individuais, com a família servindo como um fator de proteção ou de risco. Em outros casos pode ser encarada como um processo decorrente da interação das adversidades com uma qualidade sistêmica, compartilhada pela família como um todo (Hawley & DeHaan, 1996).

O pertencimento a uma família pode ser considerado um fator de proteção ou de risco. Em alguns casos, a família pode ser vista como um fator de proteção para a resiliência. Várias características estão relacionadas com resiliência, como por exemplo, o vínculo positivo entre a criança e seus pais (ou cuidadores), a ausência de divórcio e de discórdia conjugal severa e o enfrentamento positivo de problemas (Hawley & DeHaan, 1996). Famílias que apresentam coesão, aconchego e estabilidade, nas quais as relações pais-filhos são permeadas por afeto, equilíbrio de poder, cuidados adequados e disciplina consistente são mais prováveis de terem filhos resilientes (Hawley & DeHaan, 1996).

Por outro lado, a família pode ser vista como um fator de risco. Famílias numerosas, discórdia conjugal, doença mental de um dos pais e habilidades parentais limitadas são fatores associados com psicopatologia e com comportamento delinqüente em crianças e adolescentes (Hawley & DeHaan, 1996).

A resiliência também pode ser vista como uma habilidade compartilhada pela família como um todo (Hawley & DeHaan, 1996). Ela pode ser entendida em termos de valores e atitudes, como uma qualidade dinâmica através da qual as famílias focalizam seus esforços para lidar com as adversidades e conseguir adaptação, evitando resultados negativos. A literatura sobre resiliência identifica vários fatores relacionados com ela no âmbito familiar: compromisso mútuo, comunicação aberta entre seus membros, coesão, adaptabilidade, espiritualidade, relacionamento, tempo de permanência juntos e eficácia (Hawley & DeHaan, 1996). Ela também é entendida como um fator dependente do contexto, ou seja, a capacidade de uma família adaptar-se em determinada situação depende da interação de seus esforços e potencialidades com as demandas do ambiente.

Conforme vem sendo mencionado até agora, analisar a resiliência dentro das famílias requer um exame cuidadoso dos vários fatores que interferem neste processo, entre eles, os aspectos de risco e proteção, tanto internos como externos à família. A resiliência em famílias pode ser inferida a partir da habilidade da família para enfrentar as transições normativas e não-normativas do seu ciclo de vida, produzindo processos proximais entre seus membros que gerem competência. Se, durante a interação com os fatores de risco, a família consegue se manter coesa, com cada membro desempenhando seu papel com competência, pode-se inferir que a família está apresentando resiliência, contribuindo para a resiliência individual de seus membros. Se, pelo contrário, existem distorções nestes papéis, como, por exemplo, violência doméstica na relação entre pais e filhos, pode-se dizer que a família está sendo vulnerável. Cabe ressaltar que existe a possibilidade dos pais estarem desempenhando com competência seus papéis na educação dos filhos, e, ao mesmo tempo, estarem apresentando algum problema no seu desenvolvimento, como, por exemplo, uma doença mental. Neste caso, pode-se supor que eles estão sendo vulneráveis, mas que isto não está impedindo que eles possam cumprir sua função na educação dos filhos. Deste modo, apesar da resiliência estar presente no grupo familiar, ela não é um aspecto compartilhado por todos os seus membros. Este fato está relacionado com a questão dinâmica que envolve a resiliência, pois a capacidade para adaptação não abrange, necessariamente, todas as áreas do desenvolvimento, podendo variar, também, de acordo com o momento de vida da pessoa.

Existem algumas evidências na literatura para a hipótese de que há continuidade na adaptação ao longo do tempo e através das transições. De acordo com estas evidências, algumas pessoas e famílias são, geralmente, vulneráveis, outras são, frequentemente, resilientes (Cowan, 1991). Entretanto, alguns autores argumentam que é necessário identificar os fatores de risco que aumentam a probabilidade de uma disfunção durante as

transições e os fatores de proteção que reduzem a severidade dos resultados negativos (Hetherington, 1989; Rutter, 1987).

Cowan (1991) hipotetiza que as transições ampliam processos que já estavam ativos antes delas. Assim, a maneira como as pessoas lidam com as transições atuais é um reflexo de como elas as enfrentavam no passado, repetindo um ciclo que se estabelece precocemente. Cowan (1991) afirma que existe uma forte evidência empírica demonstrando que a adaptação precoce está relacionada com adaptação posterior, e, ainda, que o ciclo da não adaptação é transmitido através de três ou quatro gerações.

Patterson e Capaldi (1991) investigaram a hipótese do ciclo de adaptação ser transmitido intergeracionalmente, examinando a correlação entre o traço de personalidade anti-social em pais e mães e as práticas educativas recebidas na infância. Os autores confirmaram sua hipótese, argumentando que práticas educativas ineficazes contribuem para o desenvolvimento de um traço de personalidade anti-social que, futuramente, compromete a habilidade paterna e materna para educar de maneira efetiva os filhos (Patterson & Capaldi, 1991).

A noção da continuidade na vulnerabilidade e resiliência constitui apenas um dos aspectos necessários para o entendimento de fatores de risco e proteção que influenciam as transições (Cowan, 1991). As transições também dependem de fatores como: (1) a natureza da demanda pessoal e social durante as transições; (2) os recursos pessoais e sociais; e, (3) o significado da transição para a pessoa e sua família (Cowan, 1991).

Com relação às demandas, quanto menos habilidades a transição requer e quanto menores os obstáculos existentes no ambiente, mais fluida ela se torna. Não se sabe, entretanto, por que algumas transições são, geralmente, mais difíceis do que outras (Cowan, 1991). Com relação aos recursos, tanto as características pessoais quanto o apoio social são importantes fatores de proteção para o sucesso das transições (Cowan, 1991). Finalmente, o significado que as pessoas atribuem para as transições determina o quão estressante elas se tornam e como as pessoas reagirão frente a elas (Cowan, 1991).

Não existe um consenso na literatura sobre quais transições, em nível familiar, são consideradas normativas e não-normativas. Atualmente, o divórcio parece ser um ponto de interseção nesta classificação. Para determinadas famílias, ele é encarado como um evento normal e esperado, para outras, entretanto, ele é visto como algo inesperado (Cowan, 1991). Neste sentido, Elder (1991) enfatiza a importância dos fatores de risco e proteção serem analisados sempre com relação ao tempo em que as transições estão acontecendo para cada pessoa. A viuvez, por exemplo, certamente traz riscos diferenciados quando acontece aos vinte ou aos setenta anos. Da mesma forma, elas devem ser também

analisadas com relação ao contexto histórico em que estão inseridas, pois facilita a compreensão do que pode ser normativo e não-normativo tanto do ponto de vista pessoal quanto social (Baumrind, 1991; Cowan, 1991).

A importância de estudos sobre resiliência familiar reside na identificação de fatores que habilitam as pessoas a lidarem efetivamente com os processos de transições normativas e não-normativas, superando os eventos de vida estressantes. A identificação destes fatores possibilita fortalecer a família como uma unidade funcional, cuja força contribui para o desenvolvimento da resiliência de todos os seus membros (Walsh, 1996).

Até este momento foram discutidos os aspectos teóricos que serviram como ponto de partida para a elaboração desta tese: a teoria dos sistemas ecológicos e os processos de resiliência e vulnerabilidade. A seguir, serão abordados os temas específicos que serão estudados nesta pesquisa: famílias, práticas educativas, paternidade e apoio social/conjugal.

1.4 Famílias

A família é, na maioria das vezes, o primeiro ambiente freqüentado pelas crianças, no qual inicia-se o processo de socialização. Ela transmite, além do sustento biológico, cuidados adequados, afeto, padrões, valores e normas de conduta que são incorporadas pela prole durante o desenvolvimento de sua personalidade (Zamberlan, Camargo & Biasoli-Alves, 1997). Através da interação com os pais no grupo familiar a criança aprende padrões de relacionamento e desenvolve características e habilidades importantes para a convivência em outros ambientes. Deste modo, a família exerce um papel fundamental para o desenvolvimento psicológico saudável de crianças e adolescentes (Gomes Szymanski, 1994).

Dentro da família, a transição para a parentalidade (maternidade e paternidade) requer que os pais avancem uma geração e se tornem os cuidadores da geração mais jovem (Carter & McGoldrick, 1995). Tornar-se mãe ou pai envolve mudanças significativas no desenvolvimento, implicando um reajustamento em várias dimensões (Corrêa, 2000). A parentalidade exige também uma reorganização dos papéis familiares, através da qual o casal passa a assumir tarefas e responsabilidades com relação ao desenvolvimento da criança, desempenhando, assim, as funções materna e paterna.

O processo de socialização dentro do contexto familiar, antes focalizado na relação pais-criança, tem sido analisado, recentemente, de forma mais abrangente, focalizando a família como um sistema social (Parke & Buriel, 1998). Para compreender a natureza das relações familiares é necessário reconhecer a interdependência dos papéis e das funções de

todos os membros que compõem este sistema. A mútua influência entre os seus membros ocorre tanto de forma direta como indireta. A relação entre os pais e a criança é influenciada pela relação conjugal, e vice-versa. Assim, diferentes níveis de análise podem contribuir para o entendimento das relações, tanto o individual como o dos subsistemas (conjugal, filial, mãe-criança, pai-criança, etc.; Parke & Buriel, 1998).

A Teoria dos Sistemas Ecológicos proposta por Bronfenbrenner (1979/1996, 1986; Bronfenbrenner & Morris, 1998) amplia este enfoque, ao propor a análise do microssistema familiar em relação a outros sistemas que o influenciam tanto direta como indiretamente, bem como em relação à cultura na qual ele está inserido. Assim, a análise do desenvolvimento de uma criança dentro do microssistema familiar deve incluir a análise de sua interação no mesossistema, como a creche, a escola, a família extensa e os vizinhos. Da mesma forma, também deve incluir uma análise da influência do exossistema, como o trabalho de seus pais, a sua rede de apoio social e a comunidade, e do macrosistema, como questões culturais e econômicas, valores e padrões de conduta transmitidos intergeracionalmente e pela sociedade (Bronfenbrenner, 1979/1996).

No microssistema familiar, durante o processo de socialização de uma criança, inicia-se o desenvolvimento de díades (Bronfenbrenner, 1979/1996). Uma díade é formada sempre que pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam (Bronfenbrenner, 1979/1996). É possível estabelecer várias díades ao longo do desenvolvimento, elas estão presentes sempre que duas pessoas estão se relacionando. As díades exercem uma influência importante para o desenvolvimento, na medida em que se constituem num contexto propício para ele, possibilitando, também, a formação de redes de relacionamento (Bronfenbrenner, 1979/1996). As díades podem assumir três formas funcionais para fomentar o desenvolvimento psicológico: díades observacionais, díades de atividade conjunta e díades primárias (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Para Bronfenbrenner (1979/1996), uma díade observacional ocorre quando uma pessoa está prestando atenção à atividade de outra, que reconhece o interesse demonstrado. Por exemplo, quando uma criança observa atentamente a sua mãe enquanto ela prepara uma refeição e faz comentários ocasionais para a criança. Este tipo de díade proporciona aprendizagem observacional e pode evoluir facilmente para a seguinte forma diádica: a díade de atividade conjunta.

Uma díade de atividade conjunta é aquela em que os dois participantes se percebem realizando alguma atividade compartilhada (Bronfenbrenner, 1979/1996). Por exemplo, quando a mãe e a criança estão engajados na tarefa de montar um quebra-cabeça, a criança separa as peças e a mãe ajuda a montar. A tarefa não precisa ser necessariamente a mesma,

pode ser uma complementar. Este tipo de díade apresenta excelentes condições para o desenvolvimento. O poder evolutivo desta díade deriva do fato dela se intensificar e apresentar certas características comuns a todas as díades: reciprocidade, equilíbrio de poder e afeto (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Em qualquer relação diádica, o que uma pessoa faz influencia a outra e vice-versa, caracterizando a reciprocidade (Bronfenbrenner, 1979/1996). Assim, uma pessoa deve coordenar suas atividades com as da outra, e esta coordenação não só favorece a aquisição de habilidades interativas, como também estimula a evolução de um conceito de interdependência (Bronfenbrenner, 1979/1996). Contudo, mesmo que os processos diádicos sejam recíprocos, um dos participantes pode ser mais influente do que o outro. A extensão em que, numa relação diádica, A é mais influente que B, é conhecida como equilíbrio de poder (Bronfenbrenner, 1979/1996). Para uma criança pequena, a participação em uma díade oferece a oportunidade de aprender a lidar com relações de poder. De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), uma situação ótima para o desenvolvimento é aquela em que o equilíbrio de poder gradualmente se altera em favor da pessoa em desenvolvimento. Aqui começa o desenvolvimento da autonomia. Além destas duas características, existe outra que desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento: o afeto. Quanto mais positivas e calorosas forem as relações de uma díade, maior a probabilidade de ocorrerem os processos evolutivos (Bronfenbrenner, 1979/1996). Da mesma forma, elas facilitam a formação do terceiro tipo de díade: a díade primária.

Uma díade primária é aquela que continua a existir para ambos os participantes, mesmo quando não estão juntos, significando que suas figuras tornaram-se representadas mentalmente (Bronfenbrenner, 1979/1996). Estas díades exercem uma poderosa influência na motivação para a aprendizagem e no curso do desenvolvimento, pois é mais provável que uma criança adquira habilidades, conhecimentos e valores de uma pessoa com a qual estabeleceu uma díade primária, do que com outra, que só existe para a criança quando estão juntas fisicamente (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Desta forma, observa-se que as relações estabelecidas dentro da família são fundamentais para o desenvolvimento psicológico e social da criança, pois servem como uma base para a formação de novos vínculos ao longo do ciclo de vida. Quando ocorrem problemas durante a formação destes laços com a família, é possível que traga danos à saúde da criança. Se, na relação que se estabelece entre os pais e a criança, reciprocidade, equilíbrio de poder e afeto não estão presentes, prejudica não só o desenvolvimento da

criança, como também, pode comprometer as relações posteriores que ela virá a estabelecer com outras pessoas.

A construção da família e dos papéis desempenhados dentro deste contexto vem, historicamente, modificando-se através dos tempos, exigindo uma constante adaptação de seus membros a novas funções. Tais mudanças são decorrentes, em grande parte, de transformações sócio-econômicas e da pluralidade atual nas configurações familiares (Carter & McGoldrick, 1995).

O papel feminino sempre foi central no funcionamento da família. A identidade da mulher era determinada, primariamente, por suas funções como mãe e esposa, permanecendo a mulher dedicada, quase que exclusivamente, para a criação, a proteção, a educação e a transmissão de afeto aos filhos (Carter & McGoldrick, 1995; Zamberlan e cols., 1997). As transformações ocorridas no contexto sócio-cultural, entretanto, contribuíram para uma reformulação do papel feminino dentro da sociedade como um todo. A necessidade de uma identidade pessoal, paralela ao papel de mãe e esposa, bem como as questões sócio-econômicas, ingressaram a mulher no mercado de trabalho. Em decorrência disso, o papel paterno, que antes estava mais relacionado com a imposição de disciplina, a transmissão de valores morais e a provisão de recursos, passa a ser mais participativo e cooperativo, mais envolvido com a educação dos filhos (Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth & Lamb, 2000; Zamberlan e cols., 1997).

Da mesma forma, o aumento do número de divórcios, de famílias reconstituídas e de famílias uniparentais indica que muitas crianças estão crescendo e se desenvolvendo sem a presença de um dos pais no lar e/ou na presença de uma mãe ou pai substitutos. Estes dois aspectos divergentes - a participação ativa do pai na educação dos filhos e a ausência do mesmo na família - remetem a uma reflexão sobre a configuração atual dos papéis materno e paterno e sobre a influência da família contemporânea para o desenvolvimento das crianças.

Em pesquisas com famílias de baixa renda, Szymanski (1992, 1997) observa a existência de um modelo idealizado de família, presente nos discursos dos participantes quando realizavam uma autocrítica de seu modo de viver. Este modelo foi denominado pela autora como família “pensada”, e o modo de vida cotidiano destas famílias foi denominado família “vivida” (Szymanski, 1992).

A família “pensada” tinha como modelo a família nuclear burguesa, composta por pai, mãe e filhos biológicos, cuja união deveria ser estável e indissolúvel. A estrutura almejada por estas famílias era a patriarcal, com a expectativa de que o pai fosse o provedor material, a mãe a provedora afetiva e, os filhos, os objetos principais de cuidados.

A família “vívuda”, por outro lado, apresentou-se numa multiplicidade de formas, mostrando as mais variadas estruturas e modos de relação, mas com uma proposta de ligação afetiva duradoura, incluindo uma relação de cuidado entre os adultos e destes para com as crianças e os idosos. A família “vívuda” não era valorizada, por não estar de acordo com o modelo nuclear, considerada por estas famílias como a única estrutura familiar capaz de prover as condições adequadas para o desenvolvimento de uma criança (Gomes Szymanski, 1994).

Szymanski (1992) observa, dentro das famílias de baixa renda com uma estrutura matrifocal (modelo organizado em torno da mulher quando não há um companheiro), uma mudança de parceiros, de forma que o núcleo familiar é organizado em torno da mulher, não se desfazendo com a saída do homem. Os homens, nestas famílias, entraram, saíram, formaram outras famílias e o núcleo continuou sob a responsabilidade da mãe. Szymanski (1992) relata que as pessoas ficavam divididas entre este modo de viver e o modelo idealizado de família, de certa forma imposto pela sociedade e, quanto mais este modelo se distanciava da sua realidade, mais intenso era o sentimento de estar longe de “como deveriam ser” (p. 8).

Esse sentimento está calcado na responsabilidade social e psicológica atribuída à família pelo desenvolvimento saudável da criança e na culpa que recai sobre ela quando este desenvolvimento apresenta falhas (Gomes Szymanski, 1994). Neste sentido, a família passa a ser responsabilizada pelo comportamento das crianças devido à sua “desestruturação”, pois o modelo de estrutura considerado ideal é o da família nuclear e tudo o que foge a ele passa a ser percebido como uma “desestrutura” (Gomes Szymanski, 1994, p. 35).

Da mesma forma, De Antoni e Koller (2000) também observaram a presença de um modelo idealizado de família em dois grupos de meninas adolescentes que sofreram maus tratos no microsistema familiar. Estas adolescentes descrevem a família a partir de sua estrutura (configuração familiar), dos papéis desempenhados pelos seus membros e das inter-relações estabelecidas neste contexto. O modelo de família descrito como ideal pelo primeiro grupo está baseado na presença de laços afetivos e na flexibilidade entre os papéis familiares. Por outro lado, o modelo descrito pelo segundo grupo baseia-se na família nuclear burguesa, na qual o laço consanguíneo e a existência de uma relação hierárquica entre pais e filhos são considerados fatores importantes. Em ambos os grupos, as autoras observaram que a realidade destas adolescentes contrapôs-se à visão idealizada de família, sugerindo que esta idealização pudesse estar atuando como uma forma de autoproteção do

sofrimento advindo da confrontação com a realidade, marcada pelo abandono e pela violência (De Antoni & Koller, 2000).

Estudos sobre a influência da família para o desenvolvimento de crianças e adolescentes têm contemplado configurações familiares diferenciadas (Hetherington, 1989, 1991; Hetherington e cols., 1989; Patterson & Capaldi, 1991; Santrock, Warshak, Lindbergh & Meadows, 1982). Algumas pesquisas sobre desenvolvimento infantil e adolescente em famílias uniparentais e reconstituídas demonstram a influência destas configurações para o desenvolvimento. De acordo com Hetherington (1991), os efeitos do divórcio e de viver em famílias uniparentais são, em geral, mais desastrosos para os meninos do que para as meninas. Meninos que vivem em famílias uniparentais, cujos pais são divorciados, em contraste com as meninas, apresentam mais problemas de comportamento e de relacionamento interpessoal tanto em casa quanto na escola. Isto pode ser atribuído ao fato de que os pais, no período que antecede ao divórcio, brigam muito mais na frente dos filhos do que das filhas (Hetherington, 1991). Da mesma forma, os meninos parecem ser menos hábeis do que as meninas para procurarem apoio em outros adultos ou no grupo de pares (Hetherington, 1991).

O recasamento, por outro lado, parece trazer problemas emocionais e de comportamento para as meninas (Santrock e cols., 1982). Enquanto os meninos tendem a apresentar problemas após o divórcio, as meninas apresentam mais problemas com um novo casamento. Os filhos que, freqüentemente, estão mais envolvidos em uma relação conflituosa com suas mães, podem ter menos a perder e mais a ganhar com a chegada de um padrasto afetivo. Em contraste, as filhas que, freqüentemente, estão envolvidas em uma relação próxima com suas mães, podem perceber a chegada de um padrasto como intrusiva (Hetherington, 1991).

A qualidade do relacionamento entre pais e filhos é um importante mediador das reações dos filhos ao divórcio e ao recasamento (Hetherington e cols., 1989). Dados indicam que, após o divórcio, os pais tendem a ser menos consistentes com relação às práticas educativas. Durante a transição para o divórcio, um pai ou uma mãe estressados podem ter dificuldades em atender às demandas de uma criança carente. Além disso, os pais se tornam menos exigentes, menos comunicativos, mais permissivos, punitivos e com dificuldades em apoiar seus filhos. Estas dificuldades com relação às práticas educativas podem desaparecer depois da adaptação ao divórcio e/ou recasamento, como também podem persistir e se intensificar com a entrada dos filhos na adolescência (Hetherington e cols., 1989).

Padrastos tendem a desempenhar um papel mais passivo durante as práticas educativas dos seus enteados, podendo apresentar mais dificuldades em monitorá-los. Contudo, se os padrastos se engajam em práticas educativas eficazes, podem exercer uma função protetora durante o desenvolvimento dos seus enteados homens (Hetherington, 1991).

De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), a incompatibilidade na relação entre marido e mulher e a conseqüente separação parece perturbar a relação entre pais e filhos, prejudicando a capacidade dos primeiros para desempenhar com competência suas funções socializadoras. Os efeitos do divórcio sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes atuam, principalmente, sobre as três condições básicas para um desenvolvimento efetivo, descritas por Bronfenbrenner: a relação afetiva, a reciprocidade e o equilíbrio de poder.

O impacto do divórcio na relação pais-criança proporciona o aumento da intensidade dos sentimentos negativos, tanto nos pais quanto na criança, devido à situação que se criou. Da mesma forma, o nível de reciprocidade na relação diminui e o equilíbrio de poder se torna difícil, pois os filhos já não atendem mais aos pedidos dos pais (Bronfenbrenner, 1979/1996). No entanto, a presença de um adulto com quem os pais tenham um relacionamento positivo contribui para que eles possam funcionar mais efetivamente nas interações com seus filhos. Assim, o ex-marido, um parente ou uma amiga podem ser capazes de oferecer apoio à mãe divorciada em seu papel de educadora, mesmo não estando presentes no mesmo ambiente que a criança.

Apesar da maioria das pesquisas sobre o impacto do divórcio e do recasamento no desenvolvimento de pais e filhos demonstrar conseqüências negativas associadas com estas transições familiares, alguns autores apontam resultados opostos (Hetherington, Bridges & Insabella, 1998; Silverstein & Auerbach, 1999). As pesquisas de Silverstein e Auerbach (1999) com famílias compostas por casais homossexuais, famílias divorciadas, reconstituídas e nunca-casadas demonstram que uma grande variedade de estruturas familiares pode contribuir para o desenvolvimento das crianças. Estes autores afirmam que as crianças necessitam de, pelo menos, um cuidador adulto responsivo com o qual elas possam estabelecer um forte vínculo emocional e desenvolver um relacionamento consistente. Os autores ressaltam que, em função do desgaste físico e emocional relacionado com a parentagem, uma estrutura familiar que inclua a presença de mais de um adulto é mais provável de contribuir para resultados positivos no desenvolvimento da criança.

No entanto, Silverstein e Auerbach (1999) afirmam que nem o sexo do adulto, nem a consangüinidade são descritas como variáveis significativas relacionadas com resultados

positivos no desenvolvimento. Assim, um, nenhum ou ambos cuidadores podem ser o pai ou a mãe biológica da criança. A estabilidade do vínculo emocional e a qualidade do relacionamento são os fatores mais importantes para o desenvolvimento positivo. Da mesma forma, os autores afirmam que as pesquisas com famílias compostas por casais homossexuais têm demonstrado que as crianças educadas nestes lares são capazes de desenvolver orientação sexual e de gênero tanto quanto as educadas em lares heterossexuais.

Embora as crianças de famílias divorciadas estejam em maior risco para apresentar problemas no seu desenvolvimento, do que as de famílias não-divorciadas, Hetherington e colaboradores (1998), ao revisar uma extensa literatura sobre famílias divorciadas, ressaltam que a maioria das crianças de famílias divorciadas não apresentam problemas decorrentes desta transição familiar. As autoras argumentam que a reação dos filhos ao divórcio depende de fatores como: (a) vulnerabilidade individual; (b) composição familiar; (c) fatores de risco, incluindo o baixo nível sócio-econômico; (d) *stress* parental; e, (e) processos familiares.

Algumas características pessoais dos pais e dos filhos podem influenciar suas reações às transições familiares, tornando-os vulneráveis para desenvolver problemas frente a elas. Como exemplo, pode-se citar idade, gênero, etnia, personalidade anti-social, entre outras (Hetherington e cols., 1998).

Com relação à composição familiar, Hetherington e colaboradores (1998) afirmam que, apesar da configuração nuclear estar relacionada com melhores resultados no desenvolvimento de crianças e adolescentes, a ausência do pai não produz, necessariamente, resultados negativos. A reação da criança à ausência paterna depende de fatores como a disponibilidade de ambos os pais para manterem um relacionamento com ela, a qualidade das relações familiares e o gênero da criança.

O baixo nível sócio-econômico parece ser uma variável vinculada indiretamente com problemas de comportamento em crianças de famílias divorciadas (Hetherington e cols., 1998). Mesmo quando o salário é controlado, as crianças de famílias divorciadas continuam apresentando mais problemas do que as de famílias nucleares. No entanto, Hetherington e colaboradores (1998) argumentam que esta relação parece ser mediada pelo nível de risco apresentado pela pessoa: personalidades anti-sociais estão em maior risco não somente para a instabilidade profissional, problemas econômicos, eventos de vida estressantes como também para o divórcio, problemas conjugais e parentagem ineficaz.

Eventos de vida estressantes, como o baixo nível sócio-econômico e os desafios associados com o divórcio e o recasamento aumentam o *stress* parental, produzindo,

ocasionalmente, depressão, ansiedade, irritabilidade e comportamentos anti-sociais. Estes problemas interferem na capacidade dos pais para desempenhar com competência suas funções parentais, ocasionando problemas de comportamento nos filhos (Hetherington e cols., 1998).

Apesar das características individuais, da composição familiar, do baixo nível sócio-econômico e do *stress* parental interferirem nas reações dos filhos ao divórcio e recasamento, Hetherington e colaboradores (1998) ressaltam que os processos familiares são os fatores mais importantes para a adaptação dos filhos a estas transições. Relações familiares disfuncionais, como conflitos, negatividade, falta de apoio e parentagem ineficaz potencializam os efeitos do divórcio e do recasamento no ajustamento da criança. Os autores afirmam que, se os pais divorciados se engajam em práticas educativas eficazes, se o relacionamento familiar é harmonioso e se existe coesão, a adaptação da criança ao divórcio é consideravelmente melhor, e as diferenças entre o ajustamento das crianças em famílias divorciadas e não-divorciadas diminuem.

Hetherington e colaboradores (1998) afirmam que o divórcio e o recasamento aumentam a probabilidade de pais e crianças enfrentarem outros fatores de risco relacionados a eles. Estes fatores de risco estão intimamente relacionados, interagindo, e podem ser mediados por uma série de fatores mediadores. Neste sentido, a interação dos fatores de risco com os recursos disponíveis na família influenciam os processos familiares, determinando a influência das transições que ocorrem neste sistema para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Bronfenbrenner (1979/1996) ressalta que a qualidade do relacionamento em uma díade depende da existência e natureza de outros relacionamentos com outras pessoas, capazes de funcionar como uma rede de apoio sócio-afetivo. Desta forma, a rede de apoio dos pais pode desempenhar um papel mediador durante as transições familiares.

Cabe salientar, também, que cada família enfrenta estas transições de maneira particular. Assim, é necessário analisar estas transições conforme elas são percebidas pelas pessoas envolvidas e o momento em que elas ocorreram, além de analisar os recursos disponíveis nas famílias para que elas enfrentem a situação.

Como vem sendo discutido até agora, a reciprocidade, o equilíbrio de poder e o afeto na interação de pais e filhos dentro do microsistema familiar são fundamentais para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes. A maneira como os pais interagem e educam seus filhos irá refletir na maneira como eles enfrentarão as demandas do ambiente, sendo vulneráveis ou resilientes. A seguir, serão analisadas algumas práticas educativas dentro do processo de socialização e sua influência para o desenvolvimento.

1.5 Práticas educativas e socialização

Socialização é o processo através do qual as crianças adquirem comportamentos, habilidades, motivações e valores característicos e apropriados para a sua cultura (Newcombe, 1999). A família é, geralmente, o ambiente no qual a criança passa a maior parte de sua infância. Neste sentido, ela é considerada como o agente primário e mais poderoso de socialização, que tem como objetivo moldar a personalidade e o comportamento social da criança, através da transmissão de padrões e normas de conduta apropriadas para a convivência em sociedade (Newcombe, 1999).

O processo de socialização envolve padrões diversificados de interação de pais e filhos nos quais eles utilizam diversas estratégias disciplinares para orientar o comportamento das crianças. Estes aspectos estão organizados na literatura em duas dimensões distintas: as práticas parentais e os estilos parentais. As práticas parentais referem-se às estratégias utilizadas pelos pais para atingir objetivos específicos em diferentes domínios (acadêmico, social, afetivo) sob determinadas circunstâncias e contextos (Hart, Nelson, Robinson, Olsen & McNeilly-Choque, 1998). Como exemplo, pode-se citar a punição e a recompensa. O estilo parental refere-se ao padrão global de características da interação pais-filhos em diversas situações que criam um clima emocional no qual o comportamento parental é expresso (Darling & Steinberg, 1993). Entre estas características, pode-se mencionar a responsividade e a autoridade. Ao utilizar a punição, por exemplo, os pais podem fazê-lo de maneira impositiva, caracterizando um estilo parental autoritário. Neste sentido, a qualidade da interação pais-filhos é considerada um aspecto essencial do estilo parental, que atua como um contexto no qual as práticas educativas são utilizadas.

Pesquisas sobre práticas educativas e estilos parentais têm sido realizadas há várias décadas. Durante muito tempo a esfera dos estilos parentais foi dominada por uma polarização entre o padrão autoritário (conservador), que colocava a obediência em primeiro plano, e o padrão liberal (permissivo), baseado na premissa psicanalítica de que a restrição parental era responsável pela ansiedade infantil (Baumrind, 1997). Estes modelos monopolizaram as pesquisas sobre socialização até pouco mais de trinta anos, quando Baumrind (1966) propôs uma integração destes dois extremos, desenvolvendo um terceiro padrão, denominado autoritativo¹.

¹ Devido à falta de consenso entre os pesquisadores para a tradução do termo *authoritative*, optamos por manter a denominação utilizada por Pacheco, Teixeira e Gomes (1999) e Alvarenga (2000).

Os estudos de Baumrind (1966, 1971) sobre os estilos parentais reformularam a antiga visão de controle, definido em termos de rigidez e punição física, atribuindo a ele uma nova conotação. Na sua concepção, o controle está relacionado com exigências e expectativas de maturidade impostas pelos pais através de confrontações diretas, supervisão e disciplina consistente (Baumrind, 1997). Esta nova visão possibilitou uma diferenciação qualitativa da autoridade parental, caracterizada pela combinação entre diferentes níveis de controle e aspectos como afetividade e comunicação, que resultou em uma categorização de três estilos parentais: o autoritativo, o autoritário e o permissivo (Baumrind, 1966, 1971; Baumrind & Black, 1967).

Posteriormente, Maccoby e Martin (1983) reestruturaram a tipologia dos estilos parentais de Baumrind (1966, 1971), propondo duas dimensões ortogonais cuja combinação resulta em quatro estilos parentais: exigência e responsividade. A exigência refere-se aos comportamentos parentais que requerem supervisão e disciplina. A responsividade refere-se aos comportamentos de apoio e aquiescência, que favorecem a individualidade e a auto-afirmação dos filhos. Os quatro estilos parentais emergentes deste modelo são: o autoritativo, o autoritário, o indulgente e o negligente. A diferença básica entre a tipologia proposta por Baumrind e a proposta por Maccoby e Martin reside na separação do estilo permissivo em dois: o indulgente e o negligente. Para os autores, esta diferenciação permitiu distinguir, nas famílias que fazem poucas demandas de controle, uma variação no seu nível de responsividade.

O estilo autoritativo resulta da combinação entre controle e responsividade em altos níveis (Baumrind, 1997; Glasgow, Dornbusch, Troyler, Steinberg & Ritter, 1997). Pais autoritativos estabelecem regras para o comportamento de seus filhos que são consistentemente enfatizadas. Eles monitoram a sua conduta, corrigindo atitudes negativas e gratificando atitudes positivas. A disciplina é imposta de forma indutiva e a comunicação entre pais e filhos é clara e aberta, baseada no respeito mútuo. São pais que têm altas expectativas em relação ao comportamento dos filhos em termos de responsabilidade e maturidade. Além disso, são afetuosos na interação com eles, responsivos às suas necessidades e, freqüentemente, solicitam sua opinião quando conveniente, encorajando a tomada de decisões, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento de suas habilidades (Baumrind, 1966).

O estilo autoritário resulta da combinação entre altos níveis de controle e baixa responsividade (Baumrind, 1997; Glasgow e cols., 1997). Pais autoritários são rígidos e autocráticos. Eles impõem altos níveis de exigência, estabelecendo regras estritas, independente de qualquer participação da criança. Tendem a enfatizar a obediência através

do respeito pela autoridade e pela ordem. Frequentemente utilizam a punição como forma de controle do comportamento. Não valorizam o diálogo e a autonomia, reagindo com rejeição e baixa responsividade aos questionamentos e opiniões da criança (Baumrind, 1966).

O estilo indulgente resulta da combinação entre baixo controle e alta responsividade (Baumrind, 1997; Glasgow e cols., 1997). Pais indulgentes, em oposição aos autoritários, não estabelecem regras nem limites para a criança, estabelecendo poucas demandas de responsabilidade e maturidade. São excessivamente tolerantes, permitindo que a criança monitore seu próprio comportamento. São afetivos, comunicativos e receptivos com seus filhos, tendendo a satisfazer qualquer demanda que a criança apresente (Baumrind, 1966).

O estilo negligente, por outro lado, resulta da combinação entre controle e responsividade em baixos níveis (Glasgow e cols., 1997). Pais negligentes não são nem afetivos nem exigentes. Demonstrem pouco envolvimento com a tarefa de socialização da criança, não monitorando seu comportamento. Tendem a manter seus filhos à distância, respondendo somente às suas necessidades básicas. Ao passo que os pais indulgentes estão envolvidos com seus filhos, os pais negligentes estão, frequentemente, centrados em seus próprios interesses (Glasgow e cols., 1997).

Vários estudos demonstram influências dos estilos parentais sobre o desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes. Em crianças, o estilo autoritativo está relacionado com competência social, assertividade e comportamento independente (Baumrind, 1966; Baumrind & Black, 1967). Em adolescentes, o estilo autoritativo encontra-se associado com melhores níveis de adaptação psicológica (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994), competência social (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991), auto-estima (Baumrind, 1991), desempenho acadêmico, auto-confiança e menores níveis de problemas de comportamento, ansiedade e depressão (Steinberg, Mounts, Lamborn & Dornbusch, 1991). O contrário acontece com o estilo negligente, que está relacionado com maiores níveis de problemas de comportamento (Steinberg e cols., 1994). Adolescentes de famílias indulgentes evidenciam um forte senso de auto-confiança, porém, apresentam menor engajamento escolar e maior frequência de abuso de substâncias (Lamborn e cols., 1991). Por outro lado, adolescentes de famílias autoritárias demonstram auto-conceito inferior ao dos seus pares, mas apresentam bons escores em medidas de obediência e conformidade com padrões adultos (Lamborn e cols., 1991). Em geral, adolescentes de famílias não autoritativas tendem a atribuir a responsabilidade de suas

realizações e desempenho a causas externas ou à sua baixa habilidade (Glasgow e cols., 1997).

A interação de pais e filhos e as práticas educativas utilizadas durante o processo de socialização também foram abordadas por Hoffman (1960, 1975, 1979, 1991, 1994) em suas pesquisas sobre o desenvolvimento moral. Para Hoffman (1979), a moralidade é amplamente influenciada pelas práticas educativas que os pais utilizam com seus filhos. De acordo com o autor, a internalização de padrões morais influencia a motivação para adequar desejos pessoais aos requerimentos de uma situação específica, sendo que este tipo de conflito acontece, originalmente, na infância, quando a criança é confrontada com padrões morais através da disciplina imposta pelos pais.

As pesquisas de Hoffman (1960, 1975, 1979) sobre a influência das práticas disciplinares para o desenvolvimento moral revelam tendências opostas com relação à internalização de padrões morais. Segundo o autor, uma orientação moral caracterizada pela independência de sanções externas e culpa está associada com o uso freqüente de disciplina indutiva, ao passo que uma orientação moral baseada no medo de sanções externas e punição está associada com técnicas disciplinares com componentes altamente coercitivos.

Para Hoffman (1975), a disciplina indutiva envolve práticas educativas que comunicam à criança o desejo dos pais de que ela modifique seu comportamento, induzindo-a a obedecer. Esta estratégia disciplinar caracteriza-se por direcionar a atenção da criança para as conseqüências de seu comportamento para as outras pessoas (ao invés das conseqüências punitivas para ela mesma) e para as demandas lógicas da situação (Hoffman, 1975). Estas práticas proporcionam à criança uma compreensão das implicações de seus atos, permitindo autonomia para que esta informação seja utilizada como base para monitorar seu comportamento. Práticas deste tipo envolvem explicações sobre as conseqüências do comportamento da criança, explicações a respeito de regras, princípios e valores, advertências morais, apelos ao orgulho da criança a ao amor que ela sente pela mãe, explicações sobre as possíveis implicações ruins ou dolorosas das ações da criança sobre os outros e sobre o seu relacionamento com as outras pessoas (Grusec & Lytton, 1988). De acordo com Hoffman, estas estratégias disciplinares favorecem a internalização moral.

As práticas coercitivas, por outro lado, caracterizam-se pela aplicação direta da força e do poder dos pais (Hoffman, 1975). Elas incluem punição física, privação de privilégios ou ameaça destas atitudes, compelindo a criança a adequar seu comportamento às reações punitivas dos pais. Estas práticas contribuem para que o controle do

comportamento seja baseado na ameaça de sanções externas, intensificando a percepção do tipo de padrão moral como externo, favorecendo a perpetuação do senso de oposição entre os desejos infantis e estes padrões. Além disso, também podem provocar emoções intensas, como hostilidade, medo e ansiedade, interferindo na capacidade da criança para ajustar seu comportamento à situação (Hoffman, 1975).

De acordo com Grusec e Lytton (1988), práticas coercitivas, como a punição, condicionam a inibição daqueles comportamentos infantis reprimidos pelos pais. As sanções negativas tendem a eliciar sentimentos negativos nas crianças, inibindo a produção dos comportamentos devido à ansiedade gerada pela punição ou por sua ameaça. Os autores distinguem duas formas de punição: a coerção e a ameaça do rompimento do vínculo afetivo entre a criança e os pais. Esta segunda forma de punição perturba o sentimento de segurança da criança com relação aos sentimentos parentais, gerando ansiedade. Segundo os autores, a utilização indiscriminada de ambas as formas de punição traz inúmeros prejuízos ao desenvolvimento psicológico da criança. Crianças cujas mães utilizam práticas disciplinares coercitivas tendem a usar métodos coercitivos na resolução de conflito com seus pares, sendo menos aceitas por eles (Hart, Ladd & Burleson, 1990). Da mesma forma, a coerção parental, a falta de responsividade e o controle excessivo estão relacionados com várias formas de agressão infantil (Hart e cols., 1998).

Por outro lado, a punição utilizada como decorrência de uma consequência natural de um mau comportamento, acompanhada de explicações lógicas e adequadas à situação, pode minimizar os sentimentos negativos na criança, reduzindo a probabilidade de resultados indesejados no seu desenvolvimento (Grusec & Lytton, 1988). As estratégias coercitivas podem adquirir um caráter menos coercitivo quando se tornam qualificadas, ou seja, quando existe uma explicação que visa a justificar ou legitimar a solicitação da mudança de comportamento por motivos não centrados no poder dos pais, como, por exemplo, baseada no bem-estar da criança ou em normas sociais (Hoffman, 1979). Deste modo, o uso ocasional de disciplina coercitiva por pais que utilizam, freqüentemente, disciplina indutiva, em certas circunstâncias, também pode contribuir para a internalização moral (Hoffman, 1979).

Da mesma forma que a punição, a inconsistência no manejo dos pais é descrita como um fator de risco para o desenvolvimento psicológico da criança. De acordo com Grusec e Lytton (1988), a inconsistência pode manifestar-se de duas formas distintas: (1) através de uma tendência dos pais a, algumas vezes, punirem e, outras vezes, reforçarem o mesmo tipo de comportamento da criança, sem que exista um motivo adequado; e/ou, (2) quando um dos pais pune e o outro reforça o mesmo comportamento. Estas inconsistências

no manejo com a criança, quando muito acentuadas, podem contribuir para o desenvolvimento da delinquência (Grusec & Lytton, 1988).

O uso de reforçadores ou recompensas também é referido por alguns autores como uma prática disciplinar (Grusec & Lytton, 1988; Newcombe, 1999). Dois tipos de recompensas são destacados por Grusec e Lytton: as materiais e as psicológicas. As recompensas materiais incluem objetos e privilégios, e as psicológicas referem-se a elogios, demonstração de afeto, admiração e aprovação. De acordo com os autores, as recompensas sociais, quando não utilizadas indiscriminadamente, tendem a promover responsabilidade e internalização de padrões morais, ao passo que as materiais parecem estar relacionadas com baixo índice de internalização.

O afeto parental é descrito como uma variável importante para a eficácia das práticas educativas utilizadas pelos pais. O afeto torna a criança mais receptiva à disciplina, favorecendo a obediência e a aceitação de normas (Hoffman, 1979; Pappalardo & Maccoby, 1985). Além disso, torna a criança emocionalmente mais segura para compreender as necessidades dos outros, contribuindo para o desenvolvimento moral (Hoffman, 1979), a empatia e o comportamento pró-social (Waters, Wippman & Sroufe, 1979). A extrema falta de afeto e/ou rejeição parental, por outro lado, geram conseqüências negativas para a adaptação psicológica da criança, contribuindo para o desenvolvimento da delinquência e da agressão, especialmente quando associadas com punição severa (Grusec & Lytton, 1988).

A interação pais-filhos, os estilos parentais e as práticas educativas têm sido objeto de inúmeras pesquisas nacionais atualmente. Algumas destas pesquisas abordam a relação entre práticas educativas e problemas de comportamento na infância (Alvarenga, 2000), entre estilos parentais e habilidades sociais na adolescência (Pacheco, Teixeira & Gomes, 1999) e entre estilos parentais e adaptação psicológica em adolescentes adotados (Reppold, 2001). De uma maneira geral, o interesse destas pesquisas reside em identificar aspectos de risco e proteção presentes na interação pais-filhos com o objetivo de propor intervenções que visem ao desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes.

Vários fatores influenciam na determinação das práticas educativas utilizadas pelos pais, entre eles, características e aspectos relacionados aos pais e à criança, eventos de vida estressantes, a experiência dos pais em suas famílias de origem e o apoio conjugal (Belsky, 1984; Bolger, Thomas & Eckenrode, 1997; Simons & Johnson, 1996). Entre os aspectos relacionados aos pais, alguns foram identificados como fatores de risco para a parentalidade, como o traço de personalidade anti-social, abuso de substâncias, doença mental, dificuldades cognitivas e baixo nível de informação (Bolger e cols., 1997; Simons

& Johnson, 1996). Pais que manifestaram, em suas infâncias e adolescências, comportamentos delinquentes, como atos violentos, abuso de substâncias, tráfico de drogas e promiscuidade sexual, apresentam maior probabilidade de utilizar práticas educativas ineficazes por serem incapazes de proporcionar à criança a satisfação de suas necessidades físicas e emocionais. A depressão também é um fator que influencia na qualidade da parentagem, pois está relacionada com baixo interesse nas atividades e maior irritabilidade (Simons & Johnson, 1996). Pais com dificuldades cognitivas podem não ser capazes de reconhecer as necessidades da criança, nem protegê-la de perigos existentes no ambiente. Da mesma forma, podem reagir aos comportamentos normais de seus filhos com disciplina severa por desconhecerem as fases de desenvolvimento (Bolger e cols., 1997). Por outro lado, características como sensibilidade, maturidade e empatia tendem a contribuir para o vínculo entre pais e filhos, constituindo um fator de proteção para a parentagem responsiva (Belsky, 1984).

Entre as características da criança, o temperamento tem sido descrito como a mais determinante, recebendo maior atenção por parte dos pesquisadores (Belsky, 1984). A quantidade e a qualidade do cuidado parental parece ser mediada pela percepção das mães sobre a facilidade ou dificuldade de cuidar da criança.

O impacto dos eventos de vida estressantes sobre a personalidade e o estado emocional dos pais é considerado um fator de risco para parentagem eficaz (Simons & Johnson, 1996). A dificuldade financeira reduz o envolvimento parental e aumenta a probabilidade de utilização de disciplina severa (Simons, Lorenz, Conger & Wu, 1992). Da mesma forma, o desemprego e a dificuldade para ingressar no mercado de trabalho estão relacionados com maus tratos na infância (Steinberg, Catalano & Dooley, 1981).

A experiência dos pais em suas famílias de origem também está relacionada com a qualidade da parentagem (Simons & Johnson, 1996). Alguns estudos indicam que pais que receberam educação severa e/ou foram vítimas de maus tratos na infância estão em maior risco para repetir esta experiência com seus próprios filhos (Belsky, 1984; Patterson & Capaldi, 1991; Simons, Whitbeck, Conger & Chyi-In, 1991). A repetição destes padrões de comportamento aprendidos e transmitidos através das gerações é denominada na literatura como “transmissão intergeracional” (Kashani & Allan, 1998, p. 8) ou “multigeracionalidade” (Caminha, 1999, p. 45).

De acordo com Simons e Johnson (1996), a influência das experiências parentais na infância para as práticas educativas pode ocorrer tanto através de seu impacto na personalidade e/ou estado emocional dos pais, quanto através da aprendizagem da experiência. Crianças que receberam educação severa ou foram negligenciadas estão em

maior risco para desenvolver características anti-sociais, o que vem a se constituir em um fator de risco para a parentagem eficaz (Simons & Johnson, 1996). Da mesma forma, esta experiência também produz um efeito negativo no seu bem-estar emocional. Pais pouco envolvidos emocionalmente com a educação dos filhos tendem a dispensar práticas que reforcem características e comportamentos positivos dos filhos, colocando-os em risco para desenvolver baixa auto-estima e sentimentos de ineficácia, contribuindo para o desenvolvimento da depressão (Simons & Johnson, 1996).

Apesar da influência sobre as características de personalidade e bem-estar emocional dos pais ser mais evidente, também existe a hipótese da aprendizagem e repetição da experiência vivida na infância (Simons & Johnson, 1996). Pais que receberam educação severa na sua infância apresentam grande probabilidade de utilizar práticas educativas similares com seus próprios filhos, mesmo quando são controlados os efeitos das características de personalidade e do bem-estar emocional. Este fato sugere que as crianças aprendem práticas de educação que utilizarão futuramente com seus filhos.

Simons e colaboradores (1991) identificaram algumas possibilidades da transmissão intergeracional da parentalidade severa. Primeiro, pais que foram expostos a altos níveis de disciplina coercitiva na infância podem desenvolver uma filosofia de prática educativa que favorece a severidade e a disciplina física, justificando sua maneira de criar ou educar a criança. Segundo, a parentalidade severa pode resultar na aprendizagem de uma série de práticas disciplinares agressivas que serão utilizadas no futuro de uma maneira automática e impensada, com pouca consciência da existência de práticas alternativas ou preocupação em justificá-las. Terceiro, a personalidade hostil e agressiva também contribui para a parentalidade severa, uma vez que os pais tendem a utilizar comportamentos agressivos para com as pessoas em geral, incluindo os próprios filhos. Finalmente, os autores postulam uma correlação entre classe social e parentalidade severa, sendo que a disciplina física e o maltrato infantil são mais comuns em classes sociais baixas. Deste modo, a disciplina severa é passada de uma geração para outra devido ao fato dos pais estarem vivendo na mesma classe social com os mesmos estressores e estilos de vida de seus pais. De acordo com os autores, estas quatro hipóteses não são mutuamente excludentes. Pais que acreditam na legitimidade da disciplina severa ou que têm personalidades hostis apresentam maior probabilidade de utilizar a disciplina física em sua prática educativa. Da mesma forma, pais que receberam educação severa em suas infâncias têm maior probabilidade de acreditar na disciplina física.

Cabe ressaltar, contudo, que o ciclo de violência dentro da família pode ser rompido devido à existência de fatores mediadores, como a rede de apoio social e a

resiliência infantil (Bolger e cols., 1997; Kashani & Allan, 1998). Em um estudo sobre abuso intrafamiliar, Egeland, Jacobvitz e Sroufe (1988) identificaram alguns fatores que contribuíram para que o ciclo de violência fosse interrompido por mães maltratadas em suas infâncias: a presença de um adulto não-abusador que tenha fornecido apoio à mãe durante a sua infância, a manutenção de um relacionamento estável com um companheiro na vida adulta que forneça apoio e bem-estar emocional e a participação em alguma forma de psicoterapia durante algum tempo em sua vida. Estes fatores contribuíram para que estas mães estabelecessem relacionamentos saudáveis na vida adulta, protegendo seus filhos da repetição do ciclo de violência.

Observa-se que os efeitos das influências negativas sobre o comportamento dos pais podem ser mediados por fatores de proteção, como o apoio social. O apoio social é considerado um importante fator de proteção para as famílias, contribuindo para o desempenho de práticas educativas eficazes (Belsky, 1984; Bolger e cols., 1997; Simons & Johnson, 1996). Este aspecto será abordado posteriormente, na seção sobre o apoio social.

Diversos aspectos influenciam na determinação das práticas educativas a serem utilizadas pelos pais, podendo atuar como um fator de risco ou de proteção para o desenvolvimento de seus filhos. A participação efetiva do pai na educação de crianças e adolescentes vem sendo destacada, atualmente, como um importante fator de proteção para a resiliência (Tamis-LeMonda & Cabrera, 1999). Os efeitos do envolvimento paterno para o desenvolvimento das crianças serão discutidos a seguir.

1.6 Paternidade

As mudanças sociais ocorridas durante os últimos anos exigiram do pai uma participação mais efetiva com relação aos cuidados infantis. Em decorrência disso, pesquisas atuais vêm preocupando-se em estudar novas concepções de paternidade e sua influência no desenvolvimento das crianças (Cabrera e cols., 2000; Lewis & Dessen, 1999; Silverstein & Auerbach, 1999; Tamis-LeMonda & Cabrera, 1999).

A diversidade das configurações familiares - famílias nucleares, reconstituídas e uniparentais - revela a necessidade de rever os papéis materno e paterno dentro das famílias. Tamis-LeMonda e Cabrera (1999) distinguem o pai biológico do pai social. O pai biológico é aquele que identifica a criança como sendo sua filha. O pai social é aquele que demonstra características que fazem dele parecer um pai para a criança, preenchendo as expectativas e obrigações que este papel demanda. O pai social pode ser alguém da família da criança (avô, tio), pode ser um padrasto, ou ainda alguém que tenha uma relação muito próxima com a mãe, como um amigo, por exemplo (Tamis-LeMonda & Cabrera, 1999).

Neste sentido, observa-se que a paternidade pode ser um aspecto presente na maioria das famílias, mesmo quando o pai biológico está ausente, e identificar aspectos que caracterizam a paternidade é fundamental para entender a sua influência no desenvolvimento das crianças.

Os estudos sobre paternidade identificam três grandes áreas de pesquisa: (1) as dimensões do envolvimento paterno; (2) os resultados do envolvimento paterno no desenvolvimento da criança; e, (3) os diferentes tipos de influência do pai no desenvolvimento da criança (Cabrera e cols., 2000; Tamis-LeMonda & Cabrera, 1999). O envolvimento paterno tem sido pesquisado sob três aspectos: (1) interação, que se refere à experiência de contato direto entre o pai e a criança através de atividades como cuidado, brincar e lazer; (2) acessibilidade, através da participação do pai em tarefas que tenham implicação para a criança, como trabalho doméstico; e, (3) responsabilidade, que inclui a participação do pai nos arranjos da rotina da criança, incluindo a provisão de recursos financeiros e o planejamento para o seu futuro (Lamb, Pleck, Charnov & Levine, 1987, em Tamis-LeMonda & Cabrera, 1999).

Estes aspectos são importantes para o estabelecimento de uma relação positiva entre o pai e a criança. A interação e a acessibilidade paternas estão relacionadas com o desenvolvimento de uma relação de apego segura entre ambos, contribuindo para a auto-estima, para um senso de segurança e para o desenvolvimento cognitivo da criança (Tamis-LeMonda & Cabrera, 1999). A responsabilidade paterna, especificamente na forma de recursos financeiros, está relacionada com a prevenção de comportamentos desadaptados, como delinquência e baixo desempenho acadêmico (Tamis-LeMonda & Cabrera, 1999).

Os resultados do envolvimento paterno no desenvolvimento da criança são inúmeros. Nas crianças pequenas, o investimento emocional paterno, o apego pai-criança e a provisão de recursos estão relacionados com o bem-estar, o desenvolvimento cognitivo e a competência social (McDonald & Parke, 1984). Durante os anos escolares, o envolvimento paterno está relacionado com o sucesso escolar (Gill, Reynolds & Pai, 1995). Na adolescência, altos níveis de envolvimento e intimidade com o pai protegem o adolescente de comportamentos delinquentes (Tamis-LeMonda & Cabrera, 1999).

De acordo com Silverstein e Auerbach (1999), o envolvimento paterno na educação dos filhos pode ocorrer em vários tipos de configuração familiar. Não é somente dentro do contexto do casamento que ele é capaz de ocorrer. Nas famílias nucleares, somente quando os pais se beneficiam com as trocas decorrentes da alternância de papéis, o envolvimento paterno é mais elevado. Por exemplo, quando a mãe trabalha, contribuindo com as despesas do lar, o pai tende a se envolver mais com a educação dos filhos, auxiliando a

mãe no cuidado com os mesmos. Por outro lado, quando a mãe não trabalha, delegando a provisão de recursos exclusivamente ao pai, o envolvimento paterno tende a ser baixo. Da mesma forma, em famílias nas quais o pai não está presente, o envolvimento paterno pode variar. De acordo com os autores, os pais podem estar ausentes mesmo quando moram no mesmo lar que os filhos. Em contrapartida, eles podem se fazer presentes quando não moram no mesmo lar.

Vários fatores contribuem para o envolvimento paterno, entre eles, as características da criança e do pai, a sua experiência na família de origem, o nível sócio-econômico e o apoio social/conjugal (Belsky, 1984). Diferentes crianças demandam diferentes comportamentos paternos, que podem ser reforçados ou não pela criança. A responsividade paterna é influenciada por aspectos como gênero, temperamento, afetividade, humor, entre outros (Belsky, 1984).

Entre as características do pai, a saúde mental pode influenciar diretamente a relação dele com a criança. Depressão, *stress* e outras características de personalidade estão relacionadas com a qualidade do apego e da interação de ambos (Belsky, 1984, 1996). O grau de instrução do pai também interfere na interação dele com a criança. Pais que receberam mais educação costumam brincar e ensinar mais os filhos do que pais que receberam menos educação (Tamis-LeMonda & Cabrera, 1999).

A experiência do pai enquanto criança e suas expectativas sobre a paternidade influenciam o seu envolvimento com a criança (Belsky, 1984; Tamis-LeMonda & Cabrera, 1999). Pais que tiveram, durante as suas infâncias, experiências positivas com seus próprios pais, podem se identificar com estes modelos e reproduzi-los (Belsky, 1984). Da mesma forma, pais cujas experiências em suas famílias de origem não foram positivas, podem vir a repetir esta experiência com seus filhos (Patterson & Capaldi, 1991; Simons e cols., 1991). Por outro lado, pais que não tiveram experiências felizes, podem, através de um processo compensatório, motivarem-se a ser os pais que gostariam de ter tido em suas infâncias (Belsky, 1984).

O envolvimento paterno pode ser influenciado pelo nível sócio-econômico da família e pelas ideologias e crenças a respeito do papel paterno (Silverstein & Auerbach, 1999; Tamis-LeMonda & Cabrera, 1999). O nível sócio-econômico afeta diretamente a capacidade dos pais para proporcionarem os recursos necessários para o desenvolvimento das crianças, podendo repercutir também no relacionamento entre os pais e entre eles e a criança (Nunes, 1994). Da mesma forma, as ideologias sócio-culturais e as expectativas a respeito da função paterna influenciam a visão dos pais com relação ao seu papel na

educação dos filhos e, conseqüentemente, o investimento que eles fazem durante a interação com as crianças.

Uma relação positiva com a mãe da criança e o apoio que ela oferece também contribui para o envolvimento paterno (Tamis-LeMonda & Cabrera, 1999). Este aspecto será abordado posteriormente, na seção sobre o apoio social.

Como vem sendo discutido até agora, o papel das práticas educativas e da paternidade é fundamental para a adaptação de crianças e adolescentes. Vários fatores contribuem para o desempenho de práticas eficazes e para o envolvimento paterno. O apoio social e conjugal é destacado pela literatura como um importante fator de proteção para a resiliência dentro das famílias. Este aspecto será abordado a seguir.

1.7 Apoio social e conjugal

Uma das mais importantes dimensões do desenvolvimento humano e do bem-estar psicológico é o apoio social e afetivo provido por pessoas significativas (Brito & Koller, 1999). O apoio social refere-se ao conjunto de sistemas e de pessoas significativas que compõem a rede de relacionamentos de uma pessoa (Brito & Koller, 1999). É um construto complexo, que engloba três componentes: (1) um modelo de apoio; (2) um modelo de apoio proveniente de relacionamentos significativos; e, (3) interações de apoio (Pierce, Sarason, Sarason, Joseph & Henderson, 1996).

O primeiro componente, o modelo de apoio, está relacionado com a percepção de uma pessoa sobre a disponibilidade do ambiente social para lhe proporcionar ajuda quando necessário (Pierce e cols., 1996). Este modelo é similar ao modelo de funcionamento interno descrito por Bowlby (1989), no qual as pessoas desenvolvem expectativas sobre os sentimentos e comportamentos de outros que lhes são significativos. Crianças cujas interações com seus pais foram positivas, nas quais suas necessidades foram satisfeitas, desenvolvem altas expectativas de receber apoio do ambiente. Por outro lado, crianças cujas interações não foram positivas e que não tiveram suas necessidades atendidas, desenvolvem uma percepção generalizada de que o ambiente é incapaz de lhe fornecer apoio quando necessário (Pierce e cols., 1996).

O apoio que os pais fornecem à criança durante o seu processo de socialização possibilita a aprendizagem de padrões de comportamento de ajuda, servindo como um modelo no qual a criança pode basear-se tanto para proporcioná-la quanto para buscá-la. Da mesma forma, interações positivas entre pais e filhos promovem o desenvolvimento de habilidades e estratégias de enfrentamento que contribuem para a sua adaptação em situações de *stress* (Pierce e cols., 1996).

Além de um modelo de apoio, as pessoas também desenvolvem um modelo de apoio proveniente de relacionamentos significativos, que envolve expectativas sobre o comportamento destas pessoas em relação a si (Pierce e cols., 1996). Este modelo difere do primeiro modelo descrito, que é mais generalizado, entretanto, está diretamente relacionado com ele. O modelo de apoio proveniente de relacionamentos significativos exerce um papel fundamental para a interpretação do significado das relações de ajuda que ocorrem no contexto dos relacionamentos próximos (Pierce e cols., 1996).

O terceiro componente, as interações de apoio, envolve trocas entre pelo menos duas pessoas com relação a comportamentos de ajuda (Pierce e cols., 1996). Este aspecto está baseado na noção de reciprocidade, na qual uma pessoa pode ser tanto uma fonte de apoio como um receptor dele. Quatro aspectos estão relacionados com estas interações: os comportamentos de apoio, a capacidade para procurar, para fornecer e para receber apoio (Pierce e cols., 1996).

Com relação aos comportamentos de apoio, a literatura distingue duas formas: o apoio emocional, através de comportamentos que comunicam o quanto a pessoa está preocupada em aliviar o sofrimento alheio e o quanto ela está envolvida afetivamente, e o apoio instrumental, através de comportamentos que visam a prover assistência ao necessitado (Pierce e cols., 1996). A procura de apoio está relacionada com características individuais, como habilidades sociais e a capacidade para confiança. Ela pode acontecer tanto de forma direta, através de um pedido explícito de ajuda, como indireta, através da comunicação não-verbal de sentimentos de angústia que eliciam comportamentos de apoio (Pierce e cols., 1996).

A capacidade para fornecer apoio envolve várias tarefas, entre elas, a percepção de que a pessoa necessita de ajuda, a avaliação dos recursos que esta pessoa dispõe para enfrentar o problema, a avaliação de seus recursos para fornecer ajuda e, somente então, propiciar o apoio necessário (Pierce e cols., 1996). Da mesma forma, a capacidade para receber ajuda consiste, inicialmente, no reconhecimento de que uma pessoa está manifestando um comportamento de apoio, visando a facilitar a interação do outro com o problema no sentido de resolvê-lo. Após este reconhecimento, a pessoa pode avaliar o tipo de ajuda que está sendo oferecido e decidir se irá aceitá-la ou não (Pierce e cols., 1996). A natureza das interações de ajuda depende tanto do modelo de apoio que a pessoa desenvolveu, como da qualidade do relacionamento entre o provedor e o receptor de ajuda.

O casamento pode ser uma poderosa fonte de apoio social. O apoio conjugal, definido como a extensão na qual a pessoa recebe altos níveis de aconchego, encorajamento e assistência da parte de seu parceiro, é visto como um tipo de apoio social

(Simons & Johnson, 1996). Este tipo de apoio desempenha um papel fundamental para a adaptação e bem-estar subjetivo. Dentro do casamento, os cônjuges são, freqüentemente, as pessoas mais procuradas para fornecer apoio em momentos de *stress*, sendo também as mais capacitadas para propiciar todas as formas de apoio (Beach, Fincham, Katz & Bradbury, 1996).

Existe uma hipótese, pouco testada empiricamente, de uma relação entre o nível de satisfação no casamento e o apoio conjugal (Acitelli, 1996). Se esta hipótese está correta, então a percepção sobre a disponibilidade do parceiro para fornecer apoio deveria estar relacionada com o nível de satisfação conjugal. Acitelli enfatiza a necessidade das pesquisas incluírem ambos componentes do casal, com o objetivo de analisar a congruência entre a percepção de cada membro sobre o apoio recebido e fornecido e seu nível de satisfação no casamento. De acordo com a autora, vários fatores estão relacionados com a percepção destes aspectos no casamento, entre eles, as diferenças relativas ao gênero. Homens e mulheres experenciam o casamento de maneira diferente. As mulheres, mais do que os homens, desenvolvem um senso de bem-estar relacionado com as qualidades do casamento. Assim, a concepção sobre o apoio e a satisfação conjugal é diferente para maridos e esposas. As esposas tendem a valorizar mais a influência do apoio para a satisfação conjugal (Acitelli, 1996).

O nível de satisfação com o casamento e o apoio conjugal são fatores relacionados com a qualidade da parentagem (Simons & Johnson, 1996). O apoio proveniente de uma relação satisfatória com o cônjuge influencia o tipo de prática educativa a ser utilizada por mães e pais de várias maneiras. O aconselhamento e a assistência que o companheiro fornece com relação às tarefas e responsabilidades pertinentes à educação contribuem para que os pais possam desempenhar suas funções com mais competência. Alguns estudos demonstraram a influência direta do apoio conjugal sobre as práticas educativas (Simons & Johnson, 1996; Simons, Lorenz, Wu & Conger, 1993). O apoio conjugal também influencia a qualidade da parentagem indiretamente, através do impacto no bem-estar emocional do companheiro. Expressões de carinho e cuidado vindas do parceiro são extremamente gratificantes e reforçam atitudes competentes dos pais em relação à criança (Simons & Johnson, 1996).

Da mesma forma, o apoio conjugal contribui para o envolvimento paterno (Tamis-LeMonda & Cabrera, 1999). A qualidade da relação conjugal é um fator que contribui tanto para a relação do pai com a criança, como da mãe com a criança (Belsky, 1984, 1996; Cox, Owen, Lewis & Henderson, 1989). O grau de satisfação dentro da relação conjugal

auxilia o desenvolvimento de uma relação de apego segura entre pais e filhos e uma atitude positiva dos pais em relação às crianças (Belsky, 1996; Cox e cols., 1989).

O apoio recebido fora do contexto do casamento, através de relacionamentos com parentes, amigos e vizinhos, também contribui para as práticas educativas (Simons & Johnson, 1996). O relacionamento dos pais com suas famílias de origem, outros membros da família e amigos também é importante para a sua relação com a criança. Um estudo demonstrou que os pais que receberam mais apoio emocional de suas famílias tiveram filhos mais seguros do que os que não receberam (Belsky, 1996). Contudo, este tipo de apoio parece ser secundário ao apoio conjugal.

Belsky (1984) afirma que a ajuda recebida de outras pessoas da rede de apoio não é tão significativa quanto o apoio recebido dentro do casamento. Apesar de não existirem explicações empíricas específicas para esta afirmação, Simons e Johnson (1996) argumentam que, ao contrário de maridos e esposas, amigos, parentes e vizinhos não estão disponíveis diariamente no mesmo ambiente em que os pais estão educando seus filhos. Assim, não são capazes de prover assistência durante a interação diária deles. Da mesma forma, o impacto do apoio social sobre o bem estar emocional dos pais parece ser menos significativo do que o apoio conjugal. Contudo, apesar destas diferenças, o apoio social pode exercer uma função protetora para as práticas educativas (Simons & Johnson, 1996).

A interação afetiva dos pais com a criança, o equilíbrio de poder e a reciprocidade na relação, bem como o desempenho de práticas educativas eficazes e a participação paterna ativa na educação da criança constituem recursos importantes para a adaptação de crianças e adolescentes. Da mesma forma, o apoio social e conjugal, proporcionado tanto na forma emocional quanto instrumental, contribui para que os pais possam desempenhar com competência seu papel de socializadores. Estes aspectos contribuem para a resiliência da família e de seus membros.

A partir da revisão teórica destes temas, esta tese se propôs a investigar os processos de resiliência e vulnerabilidade em famílias que vivem em situação de risco, condição determinada pela pobreza e pela violência existente na comunidade onde vivem. Para abordar este tema, esta tese procurou responder a duas questões chaves: (1) Como a comunidade é percebida pelas famílias? Como a pobreza e a violência são vivenciadas pelas famílias? (2) Qual a influência dos fatores de risco existentes na comunidade para a vulnerabilidade e resiliência familiar? Que outros aspectos influenciam estes processos dentro da família?

Baseada nestas questões, a tese foi dividida em dois estudos. O primeiro estudo teve como objetivo analisar o contexto no qual vivem as famílias, descrevendo o ambiente

a partir do método de inserção ecológica da equipe de pesquisa na comunidade. O segundo estudo teve como objetivo analisar os processos de vulnerabilidade e resiliência familiar através de estudos de casos com três famílias, nos quais foram abordados diversos aspectos, como práticas educativas, parentalidade, experiência dos pais em suas famílias de origem e apoio social. Considerações teórico-metodológicas a respeito destes métodos serão mencionadas, respectivamente, ao longo destes estudos.

Cabe salientar, contudo, que, apesar dos dois estudos serem apresentados separadamente nesta tese, eles são interdependentes e, na prática, ocorreram simultaneamente. A inserção ecológica na comunidade ocorreu ao longo de todo o processo de pesquisa, desde o primeiro contato com as famílias nas escolas até as entrevistas realizadas com elas na comunidade, ao longo de quatro anos, conforme será explicitado posteriormente. A caracterização do ambiente onde vivem as famílias e a elaboração dos estudos de caso só foram possíveis em decorrência da inserção ecológica. Da mesma forma, a inserção ecológica foi baseada, principalmente, na interação da equipe de pesquisa com as famílias e a comunidade.

A seguir, serão apresentados, respectivamente, os Estudos I e II.

CAPÍTULO II

ESTUDO I

Inserção Ecológica na Comunidade e Descrição do Contexto

Este estudo teve como objetivo descrever o contexto no qual vivem as famílias que participaram desta tese, analisando os fatores de risco e proteção existentes no ambiente. Ele está dividido em cinco partes. Na primeira parte, são feitas algumas considerações teórico-metodológicas a respeito do método utilizado neste estudo – a inserção ecológica. Nesta seção, são abordadas algumas questões teóricas sobre metodologia em psicologia do desenvolvimento, destacando a adequação do modelo bioecológico para a realização de investigações científicas com famílias em situação de risco. A partir destas considerações, é apresentada a operacionalização da inserção ecológica neste estudo. Na segunda parte, é feito um breve histórico da inserção da equipe de pesquisa na comunidade, realizada durante os anos de Mestrado e Doutorado. Na terceira parte, são apresentadas as famílias que participaram deste estudo, bem como os instrumentos e os procedimentos adotados durante a coleta de dados. Na quarta parte, é realizada uma descrição detalhada das vilas e das casas das famílias estudadas, do ponto de vista da equipe de pesquisa. Finalmente, na quinta parte, são apresentados os recursos de proteção e os fatores de risco existentes na comunidade, a partir do relato das famílias. O relato da inserção ecológica na comunidade será descrito na primeira pessoa do plural – nós – por se tratar de um processo compartilhado por toda a equipe de pesquisa.

2.1 Considerações teórico-metodológicas

Estudos brasileiros sobre famílias têm sido realizados em diferentes referenciais teóricos através de várias metodologias (De Antoni, 2002; Falceto, 1997; Wagner, Ferreira & Rodrigues, 1998; Wagner, Halpern & Bornholdt, 1999; Wagner, Ribeiro, Arteché & Bomholdt, 1999). No entanto, recentemente, algumas pesquisas com famílias em situação de risco têm optado por uma abordagem qualitativa dos processos familiares, visto que esta metodologia proporciona uma maior aproximação dos fenômenos investigados (Bastos, 2001; De Antoni, Medeiros, Hoppe & Koller, 1999; Szymanski, 1992; Yunes, 2001). Esta proposta permite a compreensão do fenômeno em relação às variáveis vinculadas a ele direta ou indiretamente, possibilitando uma visão contextualizada do mesmo.

Muitos estudos têm sido realizados tomando como base teórico-metodológica o modelo bioecológico de desenvolvimento, proposto por Urie Bronfenbrenner. Este modelo,

através de sua proposta de interação dos seus principais componentes – processo, pessoa, contexto e tempo – constitui um referencial adequado para a realização de pesquisas sobre o desenvolvimento-no-contexto, pois permite incluir vários níveis de análise, possibilitando examinar a influência do ambiente para o desenvolvimento das pessoas. Neste sentido, Bronfenbrenner e Evans (2000) lançam um desafio científico para ser realizado no século XXI: desenvolver delineamentos de pesquisa baseados neste modelo para investigar os efeitos do caos atualmente vivenciado pelas sociedades e identificar fatores que possam minimizar os seus efeitos. De acordo com os autores, o caos refere-se ao aumento significativo dos fatores de risco presentes nas famílias e na sociedade como um todo, como a violência e a pobreza, que interferem no desenvolvimento e adaptação das pessoas. Segundo o modelo bioecológico, o caos se faz presente nos vários sistemas ambientais. Sistemas caóticos são caracterizados por atividade frenética, falta de estrutura, imprevisibilidade nas atividades diárias e níveis exacerbados de estimulação ambiental. O caos pode interferir no desenvolvimento e manutenção dos processos proximais que levam à competência, como também pode produzir processos que geram disfunção. Por exemplo, famílias que vivenciam eventos de vida estressantes, como desemprego dos pais, doença crônica ou divórcio, podem apresentar disfunção nos processos proximais entre pais e filhos, gerando baixa responsividade parental às necessidades infantis (Bronfenbrenner & Evans, 2000). A parentagem não-responsiva, em decorrência, está relacionada com angústia psicológica e outros resultados negativos em crianças. Deste modo, Bronfenbrenner e Evans acreditam que o caminho para a evolução da ciência do desenvolvimento neste novo milênio consiste em recriar a pesquisa em desenvolvimento social, adequando teorias e métodos à evolução da sociedade, desenvolvendo estratégias para lidar com os efeitos atuais do caos que integra a vida das pessoas. Assim, novos métodos de pesquisa precisam ser criados e formas mais rigorosas de investigação propostas para identificar e avaliar aspectos evolutivos relacionados ao contexto, tempo, processo e características das pessoas envolvidas nos fenômenos psicológicos a serem estudados.

De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), a análise da influência destes aspectos sobre o desenvolvimento humano só é possível quando se emprega um modelo teórico que permite a sua observação. A proposta bioecológica de investigação por observação naturalística privilegia a inserção ecológica do pesquisador no ambiente a ser estudado. Neste sentido, formas de investigar este ambiente e os fenômenos nele presentes (processo, pessoa, contexto e tempo) requerem o estabelecimento de critérios rigorosos de coleta e análise de dados. Uma vez que estes achados têm implicações importantes tanto para a

ciência quanto para a política pública, é importante que o modelo teórico seja metodologicamente rigoroso, proporcionando a comprovação da validade e permitindo a emergência de resultados contrários às hipóteses originais do pesquisador, contribuindo assim, para o avanço da ciência (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Uma abordagem ecológica ao estudo do desenvolvimento humano requer uma reorientação da visão convencional da relação adequada entre a ciência e a política pública (Bronfenbrenner, 1979/1996). A posição tradicional é de que a política social, sempre que possível, deve basear-se no conhecimento científico. A linha de pensamento ecológica leva a uma tese contrária: para a evolução da pesquisa em desenvolvimento humano, a ciência básica precisa basear-se na política pública, ainda mais do que a política pública deve basear-se na ciência básica. O conhecimento e a análise da política social são essenciais para o progresso da pesquisa evolutiva, pois alertam o investigador para aqueles aspectos do ambiente que são críticos para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da pessoa. Deste modo, o modelo teórico deve, necessariamente, incluir um nível de macrossistema envolvendo padrões generalizados de ideologia e estrutura institucional característicos de uma determinada cultura ou subcultura, conforme a proposta da abordagem ecológica do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Ao analisar algumas pesquisas em psicologia do desenvolvimento, Bronfenbrenner (1979/1996) afirma que, de uma maneira geral, os métodos empregados por elas não atribuem a atenção necessária ao papel do ambiente sobre os processos evolutivos. A teoria científica afirma que o desenvolvimento ocorre a partir da interação da pessoa com o ambiente, contudo, a maior parte do trabalho empírico não confere ao ambiente uma ênfase adequada, negligenciando a interação dos dois. Deste modo, o que se encontra é uma acentuada assimetria entre a teoria e a prática, com estudos focalizando as propriedades da pessoa e, somente, uma breve caracterização do ambiente onde ela é encontrada (Bronfenbrenner, 1979/1996). Embora esta crítica tenha ocorrido na década de setenta, não houve, até o presente momento, uma mudança significativa nos estudos sobre desenvolvimento humano nesta direção.

Algumas abordagens incluem investigações do ambiente, mas, segundo Bronfenbrenner (1979/1996), os métodos empregados por elas estão longe de atingir os requisitos de um modelo ecológico de pesquisa. De acordo com o autor, alguns experimentos na área da psicologia da aprendizagem social são excelentemente planejados, porém, ignoram aspectos importantes ao delimitar o conceito de ambiente a um único ambiente imediato contendo a pessoa: o microsistema. Além disso, não prestam atenção ao comportamento da pessoa em mais de um ambiente ou à maneira pela qual as relações

interambientais podem afetar o que acontece dentro deles, não reconhecendo que os eventos fora do ambiente imediato influenciam o comportamento e desenvolvimento da pessoa dentro daquele ambiente. Por outro lado, outros estudos, na área da antropologia, são excessivamente subjetivos, produzindo interpretações de influências causais altamente inferenciais. Desta forma, Bronfenbrenner ressalta que a metodologia de pesquisa em psicologia corre o risco de ficar presa entre “um rochedo e um lugar macio” (p. 16). O rochedo é o rigor, e o lugar macio, a relevância (Bronfenbrenner, 1979/1996). A ênfase no rigor conduziu experimentos bem planejados, mas geralmente de alcance limitado. Esta limitação deriva-se do fato de que muitos experimentos envolvem situações pouco familiares, artificiais e temporárias, e requerem comportamentos incomuns, difíceis de generalizar para outros ambientes. A impossibilidade de generalização dos resultados, a partir de estudos como estes, leva Bronfenbrenner a afirmar que “grande parte da psicologia do desenvolvimento, conforme existe atualmente, é a ciência do comportamento desconhecido da criança em situações desconhecidas com adultos desconhecidos pelos períodos de tempo mais breves possíveis” (p. 16).

Por algum tempo, estudiosos mantiveram posições divergentes com relação a esta questão, colocando métodos experimentais e naturalistas em oposição, atendo-se a procurar razões científicas para defender a superioridade de um método sobre o outro (Bronfenbrenner, 1979/1996). Uma posição diferenciada é sustentada por Bronfenbrenner, que vai além da discussão destas divergências, ressaltando que o que carece nos procedimentos metodológicos é uma orientação ecológica. A incompatibilidade entre estas duas correntes metodológicas é rejeitada por ele, pois argumenta que o método experimental não só é inestimável para a verificação de hipóteses, como é igualmente aplicável à sua descoberta, sendo um instrumento poderoso para a pesquisa sobre o desenvolvimento-no-contexto. Da mesma forma, o autor afirma que métodos naturalistas, como a descrição etnográfica, estudos de caso e observação naturalística são igualmente inestimáveis ao progresso científico.

A preocupação com a cientificidade dos métodos de pesquisa sobre o desenvolvimento-no-contexto levou Bronfenbrenner (1979/1996) a refletir sobre um construto extremamente importante para a pesquisa ecológica: a validade ecológica. O autor utiliza este termo para referir-se à “extensão em que o meio ambiente experienciado pelos sujeitos em uma investigação científica tem as propriedades supostas ou presumidas pelo investigador” (p. 24). Com este conceito o autor quer ressaltar a importância de levar em consideração a maneira pela qual a situação de pesquisa foi percebida e interpretada pelos participantes do estudo, evitando a possibilidade de interpretações errôneas pelo

pesquisador. Outro aspecto importante destacado por Bronfenbrenner para a pesquisa ecológica é a necessidade de inclusão do maior número possível de contrastes ecológicos (características de ambientes diversificados) e variáveis relacionadas com o fenômeno investigado, diferentemente do clássico experimento de laboratório, onde se focaliza uma única variável e tenta-se controlar por exclusão todas as outras. A importância deste aspecto reside na possibilidade de generalização para além da situação ecológica específica, evitando, também, possíveis erros de interpretação (Bronfenbrenner, 1979/1996).

A noção de validade ecológica apresentada por Bronfenbrenner (1979/1996) não atribui ao ambiente no qual é realizada a pesquisa uma conotação válida ou inválida. De acordo com o autor, dependendo do problema de pesquisa, o laboratório pode ser um ambiente totalmente apropriado para uma investigação e certos ambientes da vida real podem ser altamente inadequados, ou vice-versa. Mais importante do que isto é atribuir ao experimento uma orientação ecológica, através de uma análise das características dos ambientes que influenciam na direção dos resultados (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Baseado nas limitações teórico-metodológicas mencionadas acima para estudar o fenômeno do desenvolvimento-no-contexto e com o objetivo de corrigir tais deficiências, Bronfenbrenner e seus colaboradores (Bronfenbrenner, 1979/1996; Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998) sugerem a operacionalização do modelo bioecológico como uma proposta metodológica. No entanto, até o presente momento, os autores não descreveram um método específico para estudar o desenvolvimento, mas apontam alguns aspectos para serem considerados na pesquisa evolutiva.

Inicialmente, é necessária uma adequação entre a teoria e o método a ser utilizado. De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), uma teoria, para ser boa, deve ser prática. Os autores afirmam que, em ciência, uma boa teoria é aquela que pode ser traduzida em delineamentos de pesquisa que correspondam às propriedades conceituais da mesma. Na falta destes delineamentos de pesquisa, ou pior, na aplicação de delineamentos que falham em corresponder ou, até mesmo, violam as propriedades conceituais da teoria, a ciência não pode progredir. Bronfenbrenner e seus colaboradores vêm trabalhando sistematicamente na reformulação do modelo bioecológico a fim de que ele possa ser traduzido em delineamentos que correspondam à sua estrutura teórica subjacente (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner & Evans, 2000).

Outro aspecto destacado por Bronfenbrenner e Morris (1998) é a importância de fazer ciência de maneira a descobrir fatos, e não simplesmente verificá-los. Deste modo, a

função de um delineamento de pesquisa não deve ser a de testar hipóteses para significância estatística, mas, antes, desenvolver hipóteses de poder e precisão suficientemente explanatórias para serem submetidas ao teste empírico. As características apropriadas para um delineamento de pesquisa na área do desenvolvimento neste caráter de descobrimento ainda não estão claramente definidas, pois, comparada com as ciências físicas e naturais, a ciência do desenvolvimento ainda está em sua fase inicial. Contudo, os autores afirmam que o delineamento deve incluir formulações teóricas progressivamente mais diferenciadas e análises de dados correspondentes, com os resultados determinando o próximo passo dentro do mesmo. Assim, o delineamento deve gerar novas hipóteses, e não simplesmente confirmá-las ou não. Neste processo gerador, a importância das implicações derivadas do modelo teórico está em prover uma estrutura para expor os achados de pesquisa emergentes de maneira a revelar precisamente o tipo de interdependência existente entre os resultados. O interesse científico não deve centrar-se sobre os aspectos já identificados pela teoria, mas sobre aqueles que produzem novas formulações teóricas. De acordo com os autores, a estratégia para investigações evolutivas, em caráter de descobrimento, envolve um processo interativo de confrontações sucessivas entre a teoria e os dados com o objetivo de formular hipóteses suscetíveis à avaliação científica no modo de verificação. Os autores reconhecem que não é fácil fazer pesquisa desta maneira, contudo, o modelo bioecológico representa, através de sua estrutura teórico-metodológica, um esforço para suprir esta necessidade científica.

No modelo bioecológico, um delineamento de pesquisa deve estar adequado à estrutura teórica subjacente e privilegiar o desenvolvimento de hipóteses para serem submetidas ao teste empírico (Bronfenbrenner & Morris, 1998). A teoria ecológica requer que um delineamento de pesquisa inclua os seus quatro componentes – o processo, a pessoa, o contexto e o tempo – demonstrando a interdependência deles. Deste modo, o pesquisador deve estar atento à dinâmica interação destes quatro elementos, pois os resultados evolutivos decorrentes do processo proximal variam em função das características da pessoa, do contexto, das mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do tempo. Além disso, é necessário observar o fenômeno investigado do ponto de vista de todos os participantes envolvidos, pois o processo proximal é bidirecional, ou seja, as relações interpessoais que acontecem dentro dele são recíprocas. Da mesma forma, os autores ressaltam que as interações dos quatro componentes do modelo devem ser baseadas teoricamente e que, se for possível, sua direção e forma sejam especificadas em formato de hipóteses. Tal fato contribui para que as discrepâncias entre as expectativas teóricas e a realidade observada sejam facilmente reconhecidas e proporcionem uma base para o

próximo passo na procura de novas hipóteses que mereçam ser avaliadas tanto em nível teórico quanto empírico (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Como é possível observar nos estudos mais recentes do modelo bioecológico, o processo proximal ocupa uma posição central, cujos resultados dependem da interação com seus demais componentes. Neste sentido, convém retomar um importante aspecto contido na sua definição: o processo proximal envolve uma “transferência de energia entre um ser humano em desenvolvimento e as pessoas, objetos e símbolos existentes no ambiente imediato” (Bronfenbrenner & Evans, 2000, p. 118). Esta transferência de energia pode ser tanto unidirecional quanto bidirecional, ou seja, da pessoa em desenvolvimento para aspectos do ambiente, destes aspectos para a pessoa em desenvolvimento, ou em ambas as direções, separada ou simultaneamente (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Segundo os autores, um delineamento de pesquisa deve, necessariamente, focalizar estes processos, contemplando a transferência de energia que ocorre no ambiente imediato.

A partir desta definição é possível fazer algumas inferências. Em qualquer delineamento de pesquisa é prevista a interação do pesquisador com os participantes da mesma. Na pesquisa qualitativa, principalmente, pode-se dizer que a interação do investigador com os participantes gera uma “transferência de energia”, produzindo, assim, processos proximais em ambos (Bronfenbrenner & Evans, 2000, p. 118). Por não ser efêmera nem ocasional, ocorrer em uma base estável através de períodos de tempo, é possível afirmar que a interação do pesquisador com os participantes, os objetos e os símbolos existentes no ambiente de pesquisa constituem processos proximais. Assim, neste tipo de pesquisa, o investigador faz parte do processo proximal, assumindo um papel essencial enquanto gerenciador desta energia. Neste sentido, em determinados delineamentos, o processo proximal, além de constituir o foco da pesquisa, adquire uma função de viabilizar a sua realização, revelando-se um procedimento através do qual o pesquisador conduz a investigação.

A partir dos aspectos mencionados por Bronfenbrenner e seus colaboradores (Bronfenbrenner, 1979/1996; Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998) com relação à proposta de operacionalização do modelo bioecológico, este estudo propõe uma metodologia para a pesquisa do desenvolvimento-no-contexto: a Inserção Ecológica. Este método privilegia a inserção do pesquisador no ambiente de pesquisa com o objetivo de estabelecer proximidade com seu objeto de estudo, para, assim, analisar o fenômeno e todos os aspectos relacionados a ele, direta ou indiretamente.

Neste estudo, a inserção ecológica da equipe de pesquisa na comunidade abrangeu o acompanhamento das famílias ao longo de quatro anos, e incluiu visitas frequentes, observação, conversas informais e entrevistas. Os procedimentos metodológicos relacionados com a seleção dos participantes, a observação, as visitas e as entrevistas serão descritos com maiores detalhes na terceira parte deste capítulo.

A inserção na comunidade foi baseada no modelo bioecológico do desenvolvimento e envolveu a sistematização dos quatro aspectos da teoria pela equipe de pesquisa: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. O processo proximal, ocorrido através da interação de pesquisadores, participantes, objetos e símbolos presentes no ambiente imediato, se constituiu na base de toda a investigação. Além da interação dos investigadores com as famílias e a comunidade, o processo também envolveu a triangulação de informações, percepções e sentimentos dentro da equipe, na qual as experiências individuais e os aspectos observados no ambiente foram compartilhados e discutidos de acordo com o significado atribuído aos mesmos por cada integrante, possibilitando uma análise dos processos proximais dentro da própria equipe. A presença do processo proximal nesta pesquisa foi observada a partir dos cinco critérios descritos por Bronfenbrenner (1999):

(1) Para que o processo proximal ocorra, é necessário que a pessoa esteja engajada em uma atividade – nesta pesquisa, pesquisadores e participantes encontraram-se engajados nas tarefas de visitas, conversas informais e entrevistas formais.

(2) Para ser efetiva, a interação deve acontecer em uma base relativamente regular, através de períodos estendidos de tempo, não sendo possível ocorrer efetivamente durante atividades meramente ocasionais – nesta pesquisa, as visitas, as conversas informais e as entrevistas foram realizadas nas casas dos participantes, com a sua autorização, sendo que eles pareciam estar sempre disponíveis para se engajarem nestas tarefas.

(3) As atividades devem ser progressivamente mais complexas, por isso a necessidade de um período estável de tempo – nesta pesquisa, as conversas informais e as entrevistas progrediram nos temas a serem abordados e sempre tiveram duração igual ou superior a uma hora.

(4) Para que os processos proximais sejam efetivos, deve haver reciprocidade nas relações interpessoais – nesta pesquisa, a interação da equipe de pesquisa com os participantes foi a base de todo o processo, assim, as entrevistas ocorreram na forma de conversa, sendo que a equipe esteve sempre disponível para responder às perguntas dos participantes e fornecer apoio, quando necessário.

(5) Finalmente, para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento – nesta pesquisa, os temas abordados nas conversas informais e nas entrevistas despertavam o interesse dos participantes, pois estavam relacionados com suas histórias de vida.

Ao longo de todo o processo de pesquisa, diversos processos proximais aconteceram, tanto para os participantes da pesquisa, que, ao falarem sobre suas experiências de vida, tiveram a possibilidade de refletir e aprender com elas, como para a equipe de pesquisa, que, ao interagir com as famílias e a comunidade onde vivem, conseguiu captar unidades de sentido importantes para responder às questões de pesquisa e desenvolver novas hipóteses teóricas. Estes processos proximais, contudo, só se tornaram possíveis em decorrência da inserção ecológica da equipe de pesquisa no ambiente onde vivem as famílias, ou seja, presença constante, significativa e estável. A equipe precisou tornar-se parte do ambiente para adquirir a condição de inserida ecologicamente no contexto da pesquisa.

A pessoa envolveu a presença física do pesquisador e de sua equipe de pesquisa na comunidade e dentro das famílias. O ambiente foi percebido e analisado tanto a partir das características pessoais de cada participante da equipe como a partir da percepção das famílias, sendo valorizada a experiência pessoal de cada pessoa dentro da comunidade.

O contexto foi analisado através da participação da equipe de pesquisa em alguns ambientes e a partir dos relatos das famílias sobre os mesmos. Foi atribuída uma atenção especial à percepção das famílias sobre o ambiente em que vivem, pois, de acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), é necessário examinar o ambiente conforme ele é percebido e experienciado pelas pessoas, não somente conforme ele poderia existir na realidade objetiva. Os quatro níveis ambientais foram incluídos na análise: o micro, o meso, o exo e o macrossistema. O micro e o mesossistema foram capturados e analisados através da vivência da equipe dentro das famílias, das escolas, das vilas, do bairro no qual está inserida a comunidade e dos relatos das famílias sobre estes e outros ambientes freqüentados por elas, como centros de saúde, áreas de lazer e casas de familiares. O exossistema foi analisado através dos relatos das famílias sobre a sua percepção dos ambientes não freqüentados por elas, mas que desempenham uma influência sobre suas vidas, como a Prefeitura e o orçamento participativo. O macrossistema foi analisado através da percepção da equipe sobre os modos de vida das famílias, seus valores, crenças, da influência dos aspectos sócio-econômicos-culturais e do relato delas (famílias) sobre estes aspectos.

O tempo envolveu o acompanhamento longitudinal das famílias dentro da comunidade, o que permitiu analisar mudanças e continuidades ocorridas nos níveis do micro, meso e macrotempo. O microtempo permitiu analisar continuidade e descontinuidade dentro dos episódios de processo proximal através da interação pai/mãe/criança, conforme relatado pelas famílias. O mesotempo permitiu analisar a periodicidade dos episódios de processo proximal através de intervalos de tempo maiores, como dias e semanas, que foram inferidos a partir do relato das famílias de suas rotinas. O macrotempo permitiu focalizar as expectativas e eventos em mudança dentro da sociedade ampliada, como trocas de prefeito e governador, as mudanças ocorridas no ambiente físico, como a reforma da comunidade, e a história intergeracional das famílias, permeada por seus relatos.

A partir da inserção ecológica da equipe de pesquisa nesta comunidade foi possível descrever o ambiente onde vivem as famílias, ilustrando os aspectos de risco e proteção existentes no local. Os dados obtidos por meio da inserção ecológica serão apresentados nos próximos tópicos. Inicialmente, será feito um breve histórico da trajetória da equipe de pesquisa na comunidade. Em seguida, serão apresentadas as famílias que participaram deste estudo e os procedimentos adotados durante as visitas, conversas informais e entrevistas. Posteriormente, é realizada uma descrição do ambiente físico das vilas e das casas das famílias, e, finalmente, é apresentada uma visão dos fatores de proteção e de risco existentes na comunidade, baseada nos relatos das famílias.

2.2 A inserção da equipe na comunidade: Breve histórico

Antes de proceder ao relato da trajetória da equipe de pesquisa na comunidade, convém mencionar algumas considerações sobre a denominação do local de moradia das famílias. O ambiente onde vivem as famílias deste estudo é denominado por elas como vilas. Na cidade de Porto Alegre, locais que abrigam agrupamentos de famílias de baixo nível sócio-econômico, tanto na periferia como em bairros centrais, são conhecidos, popularmente, como vilas. Outro termo também utilizado para caracterizá-las é favela. De acordo com o Dicionário Aurélio, vila é definida como uma “povoação de categoria superior à de aldeia ou arraial e inferior à de cidade” (Ferreira, 1977). Vila também é denominada como um “conjunto de pequenas casas parecidas, dispostas de um modo que formam rua ou praça interior; avenida” (Ferreira, 1977). Favela refere-se a um “conjunto de habitações populares toscamente construídas (geralmente em morros)” (Ferreira, 1977).

Com relação ao local de moradia destas famílias, a definição de vila ilustra algumas de suas características. As casas são pequenas e semelhantes entre si, contudo, a disposição

formando uma praça ou rua interior não é um aspecto universal, presente em todas as vilas, pois nem sempre as casas estão organizadas linearmente, mas dispostas aleatoriamente. Da mesma forma, a definição de favela também pode ser utilizada para fazer menção ao local. Apesar de não ser uma característica universal, em algumas vilas, as casas são muito precárias, construídas toscamente, muitas vezes faltando saneamento, banheiro, piso, entre outros aspectos. Neste sentido, observa-se que a caracterização do ambiente no qual vivem estas famílias relaciona-se, em parte, com o conceito de vila, e, em parte, com o de favela. Assim, optamos por designar o ambiente como vila, já que é a denominação que os próprios moradores utilizam. Chamaremos as vilas que fazem parte da comunidade estudada nesta pesquisa, cujos nomes próprios serão omitidos, como Vilas A, B e C.

Nossa trajetória dentro destas vilas iniciou-se há seis anos atrás, por ocasião do Mestrado, quando uma líder comunitária, que conhecia o trabalho realizado pelo CEP-Rua com populações que vivem em situação de risco, nos procurou para uma intervenção na sua comunidade. A líder comunitária era moradora de uma das vilas e estava preocupada com a violência existente no ambiente, pois, segundo ela, *“muitos moradores estavam envolvidos com o tráfico de drogas, roubos e assaltos, expondo crianças e adultos a estas situações.”* Assim, veio solicitar algum tipo de intervenção com as crianças da vila, já que estavam crescendo em meio à violência do local.

A demanda da líder comunitária veio na direção da nossa, pois, na época, estávamos selecionando a amostra de crianças para a pesquisa de Mestrado, na qual o critério era a situação de risco. Inicialmente, a condição de risco foi determinada pelo baixo nível sócio-econômico das famílias, ou seja, renda familiar abaixo de três salários mínimos². Contudo, após o contato com a líder comunitária, verificou-se que a violência existente na comunidade também consistia em um fator de risco em potencial. Assim, ambas as condições foram consideradas para o critério de risco, passando a ser incluídas as crianças que apresentavam tais requisitos. Três projetos no CEP-Rua pretendiam pesquisar resiliência com populações de risco em diferentes domínios: resiliência acadêmica (Mayer, 1998), resiliência emocional (Hoppe, 1998) e resiliência social (Ceconello, 1999), sob o enfoque ecológico. Estes projetos estavam vinculados com um projeto longitudinal maior, no qual os dados seriam integrados no final (Koller, Hutz, Bandeira, Mayer, Hoppe & Ceconello, 1995). Assim, os participantes seriam os mesmos nos três estudos e a coleta de dados ocorreria simultaneamente nas três equipes de pesquisa. Crianças entre seis e dez anos participaram dos trabalhos, sendo que dois projetos envolveram também suas famílias (Ceconello, 1999; Hoppe, 1998). Optamos por iniciar a pesquisa com as crianças no seu

² Valor do salário mínimo em maio de 1996: R\$ 112,00.

mesossistema, trabalhando com elas nas escolas onde estudavam e, a partir daí, estender o trabalho até seu microsistema familiar. Assim, estaríamos entrando estrategicamente na comunidade através das escolas, pois ir direto à comunidade poderia causar constrangimento ou desconfiança nas famílias. Além disso, poderíamos encontrar resistência, principalmente nas famílias cujos membros estavam envolvidos com a criminalidade. Com relação a esta questão, Bronfenbrenner (1979/1996) chama a atenção para a importância da existência de vínculos apoiadores entre os ambientes que compõem o mesossistema de uma pessoa, salientando que a condição mais favorável para o desenvolvimento é aquela em que o mesossistema encontra-se fortemente vinculado. Além disso, o autor destaca também a importância de canais abertos de comunicação entre os ambientes do mesossistema. Assim, a inter-relação escola-família se constitui em um aspecto que favorece tanto o desempenho da criança na escola como seu relacionamento na família.

Neste sentido, optamos por, inicialmente, integrar-nos à comunidade escolar e começar o trabalho com as crianças, e, a partir daí, incluir suas famílias, reforçando o vínculo escola-família. Elegemos duas escolas localizadas nas proximidades das vilas A, B e C e entramos em contato com as diretoras, em parceria com a líder comunitária, pedindo autorização para a realização da pesquisa. As duas escolas aceitaram prontamente ceder o espaço para a coleta de dados, reconhecendo a importância do trabalho, pois encontravam dificuldades em trabalhar com algumas crianças das vilas. Após um contato com as famílias das crianças para solicitar o consentimento informado, durante uma reunião de entrega de boletins, iniciamos o trabalho com as crianças.

Nosso projeto era trabalhar com a resiliência social das crianças, analisando quatro fatores de proteção em nível individual e diádico: a competência social, a empatia, a representação mental da relação de apego na criança e o relacionamento mãe-criança a partir da percepção das mães (Cecconello, 1999). Para isso, entrevistamos as crianças e as suas mães, pois segundo Bronfenbrenner (1979/1996), quando o relacionamento dentro de uma díade está sendo avaliado, é necessário levar em consideração os dois pólos, ou seja, analisá-lo do ponto de vista de ambos participantes da díade. O enfoque do trabalho foi quantitativo. Trabalhamos com um total de 100 crianças que foram selecionadas de acordo com o critério de situação de risco, determinado tanto pelo local de moradia (vilas onde o nível de violência era alto) como pelo baixo nível sócio-econômico (renda familiar abaixo de três salários mínimos). Em uma segunda etapa do trabalho, algumas mães foram convidadas para uma entrevista através de bilhetes, escritos por nossa equipe, nos cadernos das crianças. A escolha de mães foi aleatória, no entanto, várias mães foram chamadas,

mas nem todas compareceram. As que compareceram na escola foram convidadas para participar da pesquisa e questionadas quanto à possibilidade das entrevistas serem realizadas em suas casas. Um total de trinta mães participou desta etapa, sendo que destas, doze residiam nas Vilas A, B e C. As demais não residiam nas vilas, mas também viviam em situação de risco devido ao baixo nível sócio-econômico. A partir daí começamos nossa inserção nesta comunidade.

O conceito de comunidade é abordado por Garbarino e Barry (1997) como um nicho ecológico no qual as famílias vivem, sendo um dos principais ambientes onde as condições de vida podem influenciar seu funcionamento, tanto de maneira positiva, como de maneira negativa. O contexto sócio-econômico, no qual a comunidade está inserida, desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento das famílias e seus membros. Assim, a pobreza e a violência presentes no cotidiano das famílias estudadas influenciam amplamente seus modos de vida e sua capacidade para lidar com estes fatores de risco.

As doze famílias foram visitadas no mínimo duas vezes por nossa equipe, ao longo de dois anos. Nossa inserção na comunidade envolveu muita cautela, pois estávamos entrando em um local onde o risco era grande e nossa presença era estranha e indesejada por muitos moradores. Tal fato levou a adoção de certas atitudes em relação a nós mesmos e aos moradores. Geralmente não entrávamos nas vilas sozinhos, era comum estarmos acompanhados de, pelo menos, outra pessoa da equipe. Procurávamos nos apresentar o mais simples possível, com calça jeans e camiseta, levando somente o estritamente necessário, como um gravador, uma caneta e um bloco de notas. Quando chegávamos nas vilas, logo nos dirigíamos a alguém que estivesse por perto para perguntar pelas famílias pelas quais estávamos procurando e esclarecer o que estávamos fazendo, para não levantar suspeita de investigação de tráfico de drogas ou algo semelhante. Mesmo assim, nossa presença era imediatamente identificada como estranha à comunidade, e despertava muita desconfiança dos moradores, o que percebíamos através de sua movimentação, questionamentos e de seus olhares atentos.

O início do trabalho não foi fácil. Muitas mães marcavam o dia e o horário para a visita, mas esqueciam, e, quando chegávamos, ou elas não estavam em casa, ou estavam, mas não podiam nos atender. Algumas vezes surgiam imprevistos (como por exemplo, as mães serem chamadas na escola) e elas tinham que sair. Outras vezes surgia trabalho (muitas eram faxineiras) e elas tinham que aproveitar a oportunidade. Com algumas mães tivemos que marcar a entrevista em horários alternativos ao seu trabalho, como dias de folga ou após o seu expediente. Com outras tivemos que marcar no horário do meio-dia, a pedido delas, pois era quando acordavam. Algumas mães nos receberam cordialmente,

outras, apesar de concordarem com a pesquisa, não demonstravam, inicialmente, muito interesse pelo nosso trabalho, confundindo nosso papel enquanto pesquisadoras. Estas mães, freqüentemente, aproveitavam nossa presença para perguntar por trabalho e pedir roupas e alimentos para a família. Em uma ocasião, uma mãe não nos convidou para entrar em sua casa, recebendo-nos e respondendo à entrevista na rua, na frente da casa. Com estas mães foi mais difícil estabelecer uma relação de confiança, apesar disso, não impossibilitou a continuidade do trabalho. Apenas uma mãe teve de ser excluída da amostra de pesquisa devido à falta de informações na entrevista e à impossibilidade dela de marcar um novo encontro para a continuação da mesma, sendo substituída por outra mãe que também morava na vila. Estes fatos contribuíram para nossa adaptação às rotinas das famílias e da comunidade, uma vez que tanto o funcionamento das famílias quanto as condições de vida da comunidade são permeados pelas questões econômicas e pela violência.

Garbarino e Barry (1997) afirmam que a privação econômica e a desigualdade social são as principais causas da violência na sociedade. A desigualdade social é o fator que mais contribui para as diferenças com relação à violência existente entre camadas sociais distintas, pois os índices de violência na família aumentam na medida em que a pobreza se torna mais evidente. Este fato coloca o baixo nível sócio-econômico em uma posição de destaque, pois ele potencializa o empobrecimento social. De acordo com os autores, o empobrecimento social está relacionado com a ausência de recursos sociais na vida de uma pessoa, que se traduz na falta de apoio social e outros fatores de proteção, refletindo nas famílias um sentimento de vergonha pela rejeição da sociedade devido a fazer parte de um segmento social excluído. Alguns autores referem-se ao empobrecimento social como miséria afetiva (Hutz e cols., 1996; Nunes, 1994). A miséria afetiva, decorrente da miséria econômica, afeta diretamente a capacidade das famílias para lidarem com as situações adversas. Quando elas conseguem enfrentar adequadamente as adversidades do ambiente, mostrando-se coesas na superação dos problemas, elas se tornam resilientes. Por outro lado, quando são incapazes de lidar com os fatores de risco, podem se tornar vulneráveis e desencadear comportamentos não desejados, como a violência doméstica e o envolvimento com a criminalidade (Hawley & DeHaan, 1996; Walsh, 1996). Desta forma, repetem o ciclo de violência desencadeado pela sociedade.

Ao longo de nossas visitas às famílias, presenciamos algumas manifestações do risco existente na comunidade. Em uma visita a uma família na Vila A, um morador, que era vizinho da mãe com quem estávamos conversando, permaneceu durante quase todo o tempo da entrevista entrando e saindo da casa, como se quisesse flagrar algum assunto de seu interesse. Em outra ocasião, na casa de uma família vizinha à primeira, este mesmo

morador teve exatamente o mesmo comportamento. Posteriormente, conversando com outra mãe, ela afirmou que ele era traficante e que possivelmente estava com medo que nós estivéssemos investigando o envolvimento dos moradores com o tráfico, pois *“aquele lado da vila era um forte ponto de tráfico, realizado inclusive com envolvimento de policiais”* (sic³). Discutindo o fato com a equipe de pesquisa, nos questionamos se a passividade daquela mãe com relação à interferência do suposto traficante não seria fruto de uma submissão ao seu controle, decorrente de uma possível dependência, quer financeira ou de outra espécie. Deste modo, esta dependência em relação aos traficantes, por motivos de segurança ou de sobrevivência, tornaria as famílias vulneráveis à sua influência, limitando novas oportunidades para a busca de recursos para lidar com seus problemas. Por outro lado, observamos que as famílias que não dependiam dos traficantes, evitavam ter contato com aquelas envolvidas com eles, procurando esquivar-se de conflitos. Brodsky (1996) observou um fato semelhante em seu estudo com famílias de mães solteiras em comunidades de risco, na qual as relações entre as famílias não envolvidas com o tráfico e as envolvidas eram superficiais e cultivadas exclusivamente por motivo de segurança.

Durante uma visita à outra família na Vila B, observamos o possível envolvimento de moradores com furtos. Uma vizinha da mãe que estávamos entrevistando chegou na sua casa trazendo várias toalhas de banho e roupas de cama novas, ainda na embalagem. Ela dizia que havia recém comprado na loja e estava trazendo para mostrar à vizinha. As roupas estavam com o alarme eletrônico da loja, ou seja, eram, provavelmente, furtadas.

Em outra ocasião, presenciamos uma briga entre vizinhos na Vila C, na qual tivemos que interferir para que não chegasse a agressão física. Estávamos conversando com uma mãe, quando um homem começou a se aproximar da casa falando palavras obscenas sobre ela em tom alto. A mãe, que estava com seu bebê de quatro meses no colo, dirigiu-se até a porta e começou a defender-se das acusações, agredindo verbalmente o homem. Este, irritado, andava de um lado para o outro, repetindo as acusações em tom cada vez mais alto, batendo com força na parede da casa. A mãe largou a criança no chão, foi até uma gaveta e pegou uma faca, ameaçando matar o homem. Nesse momento interferimos, pedindo que ela largasse a faca e não levasse a sério as acusações, pois a sua vida e a de seus filhos eram mais importantes. Foi então que o homem foi embora, ainda gritando com a mãe, e ela, aos poucos, foi se acalmando. Após este episódio, sentimos um imenso alívio pela discussão ter acabado bem, porém, o medo de estar dentro das vilas começou a se tornar muito mais presente, por haveremos presenciado um episódio de muita violência.

³ Segundo informações colhidas (sic).

O tráfico de drogas, a criminalidade e a agressividade nas relações com a vizinhança caracterizam o mesossistema como um ambiente de alto risco, no qual a violência assume cada vez mais maior proporção. Garbarino e Barry (1997) afirmam que a compreensão dos efeitos do ambiente sobre o funcionamento familiar requer uma análise de vários aspectos. O alto nível de carência das famílias pode levar à inibição de comportamentos de ajuda entre elas, impossibilitando o estabelecimento de redes de apoio social. A ausência de modelos positivos na comunidade, aliada à presença de modelos negativos, pode reforçar comportamentos inadequados, como tráfico de drogas e a criminalidade. Da mesma forma, os valores e as atitudes de uma família que apresenta algum nível de risco para determinado comportamento são reforçados pelo *stress* causado pelo empobrecimento social, aumentando a vulnerabilidade da família para engajar-se em comportamentos desadaptados. Assim, o empobrecimento social destas famílias faz com que elas busquem recursos que nem sempre são os mais adequados. A submissão de algumas famílias desta comunidade ao controle dos traficantes, muitas vezes, passa a ser uma questão de sobrevivência, já que a ausência deles pode resultar na ausência de provisão de recursos, proteção e segurança. A carência de recursos financeiros, entre outros fatores, e a disponibilidade de acesso fácil ao dinheiro através do tráfico e da criminalidade, contribuem para que esta seja a alternativa de escolha de algumas famílias para solucionar o problema.

A reação das famílias desta tese frente à violência existente na comunidade variava de acordo com seus modos de vida. Em algumas famílias, percebeu-se uma preocupação em proteger seus filhos da influência negativa do meio. Algumas mães eram extremamente cuidadosas com seus filhos, não permitindo que eles circulassem pela vizinhança nem brincassem com outras crianças da vila. Elas mantinham seus filhos constantemente sob supervisão. Suas casas estavam sempre com as portas trancadas. O cuidado com o risco existente fora da comunidade também foi percebido. Algumas mães organizavam-se para mandar seus filhos juntos para a escola, devido ao perigo para atravessar a rua. Assim, uma mãe reunia as crianças, levava até a esquina da escola, atravessava a rua com as crianças e voltava para a casa. Outras mães, contudo, deixavam seus filhos soltos na rua até tarde da noite, sem supervisão, e eles eram assistidos pelas pessoas que moravam na vila.

Com relação a esta questão, Garbarino e Barry (1997) identificam diferenças quanto à influência da comunidade em famílias que vivem em ambientes de alto risco. Os autores observam que algumas famílias estabelecem esforços para proteger-se do risco existente no ambiente, utilizando recursos próprios e da comunidade, buscando apoio tanto em pessoas próximas como nos serviços sociais disponíveis. Por outro lado, algumas

famílias abstêm-se de buscar proteção, não procurando apoio, seja por falta de uma rede social ou por acomodação frente à situação. Os autores afirmam que as primeiras são menos vulneráveis aos efeitos negativos da comunidade.

Além da violência na comunidade, identificamos outros fatores de risco nas famílias. A precariedade das suas moradias foi um fator que logo se destacou, pois a falta de condições adequadas de higiene e saneamento, como esgoto a céu aberto, telhados quebrados, ausência de pisos ou assoalhos, torna as famílias mais vulneráveis para o desenvolvimento de doenças. Além disso, observamos a presença de fatores como violência doméstica, desemprego, famílias numerosas, mães coabitando com diversos companheiros, mães e crianças infectadas com o vírus HIV, crianças subnutridas, presença de doenças físicas e mentais, como diabetes, hipertensão, alcoolismo e depressão.

De acordo com Garbarino e Barry (1997), o alto nível de risco dentro das famílias aumenta sua vulnerabilidade. Os autores afirmam que as famílias vulneráveis tendem a agrupar-se, formando pequenos nichos, favorecendo não só a incidência de problemas de saúde mental, como a incapacidade das famílias para lidarem adequadamente com o risco existente no ambiente. Bronfenbrenner (1986) afirma que a incidência de problemas de saúde mental é um aspecto que depende tanto da vulnerabilidade familiar quanto do contexto no qual as famílias estão inseridas, sendo, portanto, um efeito tanto individual como ecológico. Neste sentido, pode-se dizer que a comunidade desempenha um papel mais influente para as famílias de alto risco do que para as de baixo risco.

Com o passar do tempo, observou-se, na maioria das famílias, um grande interesse pela presença de um profissional disposto a escutar suas histórias de vida, seus problemas, suas dúvidas. As mães, comumente, referiam-se a nós como “*doutoras*” e verbalizavam o quanto se sentiam honradas com a nossa visita, pois sabiam que nem todas as famílias da vila seriam visitadas. No dia marcado para a entrevista, muitas mães preparavam suas casas, limpando-as e comprando algo para oferecer, como refrigerante ou café. Em algumas famílias, no dia da visita, todos os integrantes permaneciam em casa para nos receber, participando da entrevista. Contudo, em certas ocasiões, a realização da entrevista se tornava difícil devido à interferência do barulho dos filhos. Quando as entrevistas eram feitas na rua devido ao calor do verão, era comum outras pessoas da vila se aproximarem e ficarem observando. Estes fatos denotam uma carência de serviços e contatos formais disponíveis dentro da comunidade, um aspecto também observado por Hoppe (1998), mais uma vez reforçando o empobrecimento social destas famílias. A ausência de tais serviços impede as famílias de estabelecerem redes de apoio com profissionais especializados da área da saúde e educação, das quais poderiam se beneficiar.

Garbarino e Barry (1997) destacam a importância dos recursos sociais disponíveis para comunidades de baixo nível sócio-econômico, uma vez que seus recursos pessoais são empobrecidos pela sua condição. De acordo com os autores, o apoio social é um conceito que opera não somente no nível da comunidade, mas também em nível macrossistêmico. Neste sentido, ressaltam a necessidade de medidas políticas e sociais que viabilizem o acesso de comunidades carentes à educação, saúde e cultura, reduzindo seu empobrecimento social.

A importância das redes de apoio social em comunidades é mencionada por vários autores. O apoio social contribui para a resiliência familiar, na medida em que afeta o relacionamento entre pais e filhos e as práticas educativas utilizadas, através de seu impacto no bem-estar emocional dos pais (Belsky, 1984; Simons & Johnson, 1996; Simons e cols., 1993). Além disso, é destacado como um fator de proteção para o abuso e a negligência, uma vez que estas situações podem ser identificadas e até mesmo inibidas em seu estágio inicial, quando os pais estão envolvidos em redes de apoio com familiares, amigos e vizinhos (Belsky, 1993; Garbarino & Barry, 1997). A ausência de uma rede de apoio, por outro lado, contribui para o isolamento social das famílias, aumentando o risco para a violência doméstica.

Garbarino e Barry (1997) afirmam que o isolamento social das famílias é o preço pago pela sua privacidade em relação à sociedade. Até a criação dos Conselhos Tutelares e do Estatuto da Criança e do Adolescente, a sociedade não possuía acesso às famílias, a menos que seus serviços fossem procurados por elas. De acordo com os autores, a parentalidade é um papel exercido no microsistema familiar, contudo, não deixa de ser uma função social, pois os pais ou cuidadores necessitam de informações sobre o desenvolvimento infantil e adolescente e sobre práticas de educação. A privacidade das famílias em relação aos serviços que poderiam desempenhar este papel de orientação contribui para que, no momento em que ocorrem distorções nas funções parentais, estas dificilmente cheguem ao conhecimento público. Conforme resalta Rosário (1999), ainda persiste a concepção de que as situações ocorridas em ambiente privado não dizem respeito aos que não participam diretamente daquelas relações. No entanto, sabemos que muitos casos de abuso e negligência ocorrem em nível familiar, e, se a responsabilidade pública sobre a saúde física e mental destas famílias não for reconhecida, a sociedade estará condenando muitas crianças e adolescentes a serem violentados. Garbarino e Kostelny (1993) afirmam que o desafio das autoridades para lidar com comunidades de alto risco reside em criar um ambiente capaz de auxiliar a família a manter sua integridade, através

do estabelecimento de redes de apoio, tanto formais, com os serviços oferecidos pela comunidade, como informais, pela interação com a vizinhança.

Ao final de dois anos, o trabalho com as crianças e com suas mães nas escolas e na comunidade foi encerrado. No entanto, para nós, permaneceu uma lacuna. Os resultados da Dissertação de Mestrado demonstraram, de uma maneira geral, que as crianças mais competentes socialmente eram mais empáticas e tinham melhor representação mental da relação de apego do que seus pares menos competentes. Da mesma forma, as crianças que tinham melhor representação mental da relação de apego eram aquelas cujo relacionamento com suas mães apresentava mais indicadores de proteção do que de risco na interação (Cecconello, 1999). Estes resultados instigaram a investigar mais profundamente que aspectos dentro da família e das relações estabelecidas entre seus membros contribuem para a adaptação ou superação da criança ao risco existente no ambiente. Assim, com o início do Doutorado, um novo projeto de pesquisa foi proposto, em complementação ao trabalho realizado no Mestrado, passando dos níveis individual e diádico para um nível familiar, de sistemas envolvendo mais de duas pessoas (sistemas N+2; Bronfenbrenner, 1979/1996).

Cabe destacar que, até esta etapa da pesquisa, o trabalho gerou a publicação de três artigos científicos sobre desenvolvimento em situação de risco (Cecconello & Koller, 1999, 2000; Cecconello, Krum & Koller, 2000) e impulsionou a formação de um projeto de extensão comunitária para trabalhar com capacitação de professores e educadores sociais, o Núcleo de Estudos e Capacitação em Desenvolvimento Humano – NECADEH. O NECADEH está vinculado ao CEP-Rua/UFRGS e foi fundado por três psicólogas alunas da pós-graduação: Alessandra Marques Cecconello, Lísia Ramos Mayer e Paola Biasoli Alves. Ele surgiu da necessidade de estender à comunidade o conhecimento gerado através das pesquisas, multiplicando formadores para trabalhar em nível de prevenção. A demanda da líder comunitária, que originou nossa pesquisa com as crianças das vilas, nos fez refletir sobre a carência de recursos na comunidade, servindo como um impulso para propormos uma alternativa para lidar com a situação. O principal objetivo do NECADEH é fornecer informações sobre o desenvolvimento humano em condições típicas e adversas através das quais profissionais, técnicos e agentes de comunidade possam planejar intervenções contextualizadas visando à prevenção de comportamentos desadaptados. Desde sua criação, o NECADEH já atendeu uma média de 300 pessoas em dez cursos de extensão oferecidos através da Universidade, totalizando 320 horas/aula.

A partir desta inserção ecológica na comunidade, iniciada durante a pesquisa de Mestrado, foi proposto o projeto de Doutorado, que procurou focalizar a família e a

comunidade. Os procedimentos metodológicos relacionados com a seleção das famílias que participaram desta tese e com a aplicação dos instrumentos utilizados durante a coleta de dados são descritos a seguir.

2.3 A seleção das famílias do presente estudo: Procedimentos metodológicos

A pesquisa de Doutorado teve como foco a família e a comunidade. Nesta pesquisa, uma ênfase maior foi atribuída à influência mútua entre a pessoa e o ambiente, ao analisar o desenvolvimento familiar a partir da interação dos quatro níveis ambientais: o micro, o meso, o exo e o macrosistemas. Assim, o objetivo desta tese foi pesquisar os processos de vulnerabilidade e resiliência familiar, examinando fatores de risco e proteção dentro deste microsistema e no mesossistema das famílias, verificando também a influência do exo e macrosistemas. Os temas escolhidos para investigar estes processos foram as práticas educativas, a qualidade da parentalidade, a experiência dos pais em suas famílias de origem, o apoio social/conjugal e a percepção da criança sobre estes aspectos.

Para abordar estes temas, decidimos acompanhar um número menor de famílias e entrevistar mães, pais e crianças, realizando um estudo qualitativo dentro do contexto ecológico no qual elas vivem. Selecionamos, dentre as famílias acompanhadas durante o Mestrado, aquelas que preenchiam os critérios estabelecidos para este estudo – famílias nucleares, reconstituídas e uniparentais – e voltamos a procurá-las em suas casas. Uma vez que o vínculo com elas já estava estabelecido, não foi necessário procurá-las através da escola. Algumas famílias haviam mudado de endereço, outras de cidade. Três mães e uma criança haviam falecido, duas mães devido a complicações decorrentes do HIV, uma mãe de câncer e a criança de meningite. Algumas crianças haviam mudado de escola. Encontramos, finalmente, seis famílias (duas de cada configuração) com as quais poderíamos trabalhar e as convidamos a participar da pesquisa.

Durante o primeiro ano do Doutorado, realizamos um piloto do roteiro das entrevistas com as seis famílias, com o objetivo de testar o instrumento e conhecer mais profundamente as famílias que havíamos tido contato durante o Mestrado. Na primeira visita, foram explicados os objetivos do estudo e foi solicitado o consentimento informado, com a assinatura de um documento pelos pais (Anexo A). Nesta ocasião, também foi solicitada permissão para o uso do gravador e foram esclarecidos os procedimentos a serem tomados pela equipe de pesquisadores.

O roteiro de entrevista com mães e pais estava organizado em três partes: (1) Parentalidade e práticas educativas; (2) Apoio social/conjugal; e, (3) Experiência na família de origem. O roteiro de entrevista com a criança estava organizado em apenas um

bloco, focalizando a Percepção sobre a parentalidade e as práticas educativas recebidas dos pais. O roteiro completo das entrevistas encontra-se em anexo (Anexo B).

Após uma análise parcial das entrevistas com as seis famílias, foi possível conhecê-las melhor e, assim, escolher as que seriam incluídas nesta pesquisa. Corrigimos algumas falhas apresentadas pelo roteiro de entrevista, reformulando-o para ser reaplicado apenas com as famílias que fariam parte desta tese.

As famílias escolhidas pela equipe de pesquisa para participar desta tese foram: a família de Maria⁴, Jair e seus oito filhos (família nuclear), a família de Iara, Aldo e seu único filho (família reconstituída) e a família de Nádia e seus dois filhos (família uniparental). A escolha destas famílias para integrar esta tese partiu de um consenso na equipe de que estas famílias são as que melhor representam a sua configuração dentre as demais famílias que vivem na comunidade. Neste sentido, a família nuclear caracteriza-se por ser composta por mãe, pai e filhos biológicos, sendo considerada uma família numerosa (oito filhos), como a maioria das outras famílias da comunidade. A família reconstituída caracteriza-se por um processo de separação familiar e recasamento, com a chegada de um novo companheiro. Esta família foi escolhida, entre as outras também reconstituídas, pelo fato da mãe ter uma relação estável com o companheiro e por este ser identificado pela criança como um pai substituto. A família uniparental caracteriza-se pelo fato da mãe ter mantido um relacionamento com o pai da criança como sua amante e pelo posterior rompimento do casal, no qual a mãe ficou responsável pelos cuidados da filha. Esta família também se caracteriza pela ausência de um novo relacionamento da mãe com outro companheiro. Esta família foi escolhida, entre as demais uniparentais, pelo fato da mãe não ter outro relacionamento, mesmo que fosse somente namoro, pois nesta comunidade é comum acontecer que, ao iniciar um novo relacionamento, os companheiros passem a viver com as mães, o que descaracterizaria a família uniparental. Os integrantes de cada família e alguns de seus dados de identificação são apresentados nas Tabelas 1, 2 e 3.

⁴ Os participantes receberam nomes fictícios.

Tabela 1. Integrantes da Família Nuclear

Família Nuclear		
Nome da mãe: Maria	Idade: 44 anos	Ocupação: empregada doméstica
Nome do pai: Jair	Idade: 41 anos	Ocupação: pedreiro, marceneiro e pintor
Filho entrevistado: Lucas	Idade: 12 anos	
Irmãos* : Ana	Idade: 25 anos	
Luís	Idade: 23 anos	
Cláudia	Idade: 21 anos	
Paula	Idade: 19 anos	
Carla	Idade: 17 anos	
Pedro	Idade: 15 anos	
Mateus	Idade: 10 anos	

* Os irmãos que não moram na casa dos pais são Ana, Luís e Cláudia. Ana e Luís são casados. Cláudia mora com a avó materna. Os demais moram com os pais.

Tabela 2. Integrantes da Família Reconstituída

Família Reconstituída		
Nome da mãe: Iara	Idade: 37 anos	Ocupação: faxineira diarista
Nome do padrasto: Aldo	Idade: 50 anos	Ocupação: manobrista de estacionamento
Filho entrevistado: João	Idade: 13 anos	

Tabela 3. Integrantes da Família Uniparental

Família Uniparental		
Nome da mãe: Nádia	Idade: 44 anos	Ocupação: não trabalha, pensionista
Filha entrevistada: Tatiana	Idade: 11 anos	
Irmão: Rodrigo*	Idade: 24 anos	

* Rodrigo mora com a mãe e a irmã.

As entrevistas com estas três famílias foram realizadas ao longo do período de 1999 a 2002. Durante este período, elas foram visitadas pelo menos duas vezes por ano, pois o acompanhamento longitudinal foi considerado um aspecto essencial da pesquisa. Como o roteiro de entrevista era extenso, ele foi sendo preenchido por partes, ao longo das visitas.

A análise das entrevistas foi realizada simultaneamente com as entrevistas, assim, foi possível retornar às famílias para complementar o roteiro e retomar alguns aspectos considerados relevantes durante a análise, aprofundando-os. Da mesma forma, foi possível incluir outras questões consideradas importantes pela equipe de pesquisa. Deste modo, o número de visitas em cada família variou de acordo com a necessidade das mesmas de conversar sobre seus problemas e a sua disponibilidade para falar sobre os temas abordados pelo roteiro da entrevista. No geral, as mães foram entrevistadas mais vezes do que os pais. Eles foram mais sucintos, porque não dispunham de muito tempo. As crianças também foram entrevistadas apenas uma vez, já que sua entrevista era mais breve do que as outras. As entrevistas foram realizadas sempre em data e horário marcado com antecedência pelos participantes. Quando não havia possibilidade de realizar a entrevista devido a algum contratempo nas famílias, marcava-se outro dia. Da mesma forma, quando o entrevistado solicitava interromper a entrevista e/ou a gravação, seu pedido era atendido.

Cabe destacar que o roteiro de entrevista foi utilizado como um guia, que tinha como objetivo levantar questões para suscitar a fala dos participantes. Ele foi conduzido de acordo com o relato dos participantes. Algumas vezes ele foi deixado de lado, porque as pessoas não queriam falar sobre aquele assunto, mas sobre outros. Da mesma forma, durante as entrevistas, muitas vezes surgiam outros assuntos, alguns deles explorados pela equipe. Assim, foi possível investigar não somente os temas iniciais da pesquisa, mas outros que surgiram no decorrer do processo. Nosso trabalho com as famílias foi baseado, sobretudo, no respeito à sua integridade e na possibilidade delas se beneficiarem, de alguma maneira, com o processo de pesquisa. Por estes motivos, as entrevistas com as famílias ficaram diferentes entre si em alguns aspectos, pois algumas questões da entrevista foram mais exploradas e outras menos, dependendo da necessidade e disponibilidade de cada família em falar sobre os temas propostos.

O encerramento das entrevistas com as famílias foi determinado após a análise parcial das mesmas, na qual a equipe verificava se todos os tópicos do roteiro haviam sido contemplados e se as histórias das famílias estavam coesas, não carecendo de mais informações. Nesta ocasião, comunicava-se às famílias que o trabalho de pesquisa havia sido encerrado, realizando uma breve devolução, retomando algumas orientações que já haviam sido feitas ao longo das visitas e salientando a importância dos aspectos positivos apresentados pelas famílias. Da mesma forma, a equipe se colocava à disposição das famílias para eventuais contatos através do telefone do CEP-Rua, pelo qual poderia ser combinada uma visita.

A coordenadora da equipe esteve presente em todas as entrevistas, acompanhada de um dos integrantes. A presença de dois pesquisadores durante a entrevista facilitou a observação dos comportamentos não-verbais do entrevistado bem como a observação da movimentação no ambiente, com as chegadas e saídas de outras pessoas da família, parentes, vizinhos e amigos. Estas observações eram relatadas e discutidas em reuniões semanais da equipe de pesquisa, nas quais eram analisados, também, os relatos das entrevistas.

Durante o acompanhamento das famílias, as reuniões semanais da equipe de pesquisa foram imprescindíveis para a realização deste estudo. A troca de informações, a discussão dos aspectos observados no ambiente e no comportamento dos membros da família, bem como a análise conjunta das entrevistas foram fundamentais para a continuidade do trabalho, pois contribuíram para a construção das histórias das famílias e para a descrição detalhada do ambiente físico das vilas e das casas dos participantes. No próximo tópico, serão descritas as vilas e as casas das famílias.

2.4 Descrição das vilas e das casas das famílias

Após a escolha de quais famílias fariam parte deste estudo, as vilas com as quais passamos a ter mais contato foram as Vilas A e B, pois eram os locais onde moravam estas famílias. A família nuclear é moradora da Vila A. As famílias reconstituída e uniparental são moradoras da Vila B. A partir de agora, será apresentada a descrição das vilas e dos lares das famílias, construída a partir das observações e da troca de informações entre a equipe de pesquisa com relação ao ambiente físico da comunidade.

As Vilas A e B estão situadas em um bairro central da cidade, entre três grandes avenidas de fluxo intenso de veículos no acesso centro-bairro. São vilas de nível sócio-econômico baixo, contudo, estão localizadas em meio a prédios residenciais e estabelecimentos comerciais de um nível sócio-econômico mais elevado. Por ser uma zona central, as vilas são bem abastecidas com supermercados, bares, lojas, escolas, hospitais, ônibus e lotações. De acordo com os próprios moradores, caracterizam-se por serem locais de risco, condição que será explicitada, na visão dos moradores, com mais detalhes na última parte deste capítulo.

A Vila A localiza-se em uma rua secundária, de paralelepípedo, com pouco tráfego, atrás de uma das avenidas mencionadas, não se comunicando diretamente com ela. As casas estão situadas em um grande terreno nesta rua que vai de uma esquina até a outra, ocupando toda a extensão da quadra, em frente a um terreno baldio. Atrás da vila, no restante da quadra, de frente para a avenida, existem vários prédios residenciais e

comerciais. No terreno baldio em frente à vila, existe um campo com algumas árvores. Ao fundo dele, mais à direita, há uma pequena praçinha. Atrás dela, de frente para outra avenida, está localizado um prédio que oferece atividades culturais. Do lado esquerdo do terreno baldio, em outro quarteirão, existe um ginásio de esportes, de frente para a mesma avenida. Em torno do ginásio existe uma grade alta. A vila é habitada por 89 famílias, entre elas, a família de Maria, Jair e seus filhos.

Há um ano, os moradores da vila receberam novas casas, que foram financiadas e construídas através da Prefeitura. Os moradores organizaram-se em uma associação e reivindicaram durante onze anos junto ao orçamento participativo para conseguir a aprovação do projeto. O financiamento será pago ao longo de quinze anos pelas famílias, no valor de aproximadamente R\$ 14,00 mensais⁵. As casas antigas dos moradores eram, em geral, muito precárias. Em sua maioria, eram barracos construídos de diversos materiais, como pedaços de madeira, tijolos e latas de azeite abertas. Em muitas moradias, o piso era de chão batido. As instalações elétrica e hidráulica eram feitas pelos próprios moradores e não havia saneamento em todas as casas, sendo possível observar o esgoto escorrendo pelo chão entre elas. Também não havia calçamento para o acesso, sendo necessário caminhar entre buracos, pedras e poças de esgoto. Algumas moradias eram um pouco melhores do que as outras, mas a maioria das famílias vivia em péssimas condições. As casas eram dispostas de maneira aleatória, amontoadas umas às outras, sem qualquer organização. Algumas ficavam de frente para a rua, outras ficavam para o interior do terreno, escondidas atrás das primeiras, formando becos estreitos pelos quais era feito o acesso a elas. Não havia pátio, as portas e janelas ficavam abertas para os becos.

A casa antiga da família de Maria e Jair era uma das primeiras casas da vila, ficava no meio do quarteirão, de frente para a rua. Era feita de alvenaria, com telhado e assoalho em estado de boa conservação, tinha mais ou menos 15m², possuía saneamento. Na casa havia uma sala e cozinha integradas, um banheiro e um quarto, que era compartilhado por toda a família. As camas eram utilizadas pelos sete irmãos que viviam com os pais na época, alguns dormiam também no sofá da sala. Na sala, havia o *freezer* com o sorvete feito por Maria para vender, e na frente da casa havia uma placa com os dizeres: “*Vende-se sorvete e picolé*”.

Na medida em que nossa equipe se aproximava da vila, era possível sentir um cheiro forte de esgoto e lixo e, quando entrávamos nos becos, a sensação era de sufocamento e medo, devido ao risco mencionado pelos moradores. Com a reforma da vila e a construção de novas casas para os moradores, o ambiente melhorou consideravelmente.

⁵ Valor correspondente a 5,38% do salário mínimo regional.

As casas antigas foram demolidas e as famílias permaneceram, temporariamente, em alojamentos construídos pela empresa que estava realizando a reforma da vila até que as novas casas ficassem prontas. A reforma durou em torno de um ano e a própria empresa que estava construindo as novas casas foi responsável pela construção dos alojamentos, que estavam incluídos no financiamento da reforma. Os alojamentos eram feitos de madeira com telhado tipo *brasilit* e eram agrupados em grandes blocos, cada qual com, em média, trinta casas, metade com entrada por um lado e metade com entrada pelo lado oposto, compartilhando paredes laterais e traseiras. Em cada casa do alojamento havia somente uma peça que abrigava toda a mobília da casa. Não havia banheiro nem pia na cozinha, pois não foi feito encanamento individual para cada casa. Os banheiros, bem como as áreas de serviço, eram coletivos, foram construídos fora das casas e eram compartilhados pelas famílias. Havia um pavilhão com banheiros masculinos e um pavilhão com banheiros femininos. De acordo com Maria, esta foi a pior parte de todo o processo que envolveu a reconstrução das casas, pois era difícil manter os banheiros limpos. No início, os moradores pagavam uma pessoa para fazer a limpeza, mas, segundo Maria, “*essa pessoa não agüentou e foi embora*”. Assim, a limpeza ficou delegada aos próprios moradores. No final, as famílias se organizaram em grupos e dividiram os banheiros dos pavilhões, fazendo cópias das chaves para cada morador. Deste modo, cada banheiro passou a ser ocupado por um grupo de seis famílias, melhorando um pouco a situação. Os alojamentos situavam-se na rua em frente às casas antigas, de onde era possível observar a construção.

Atualmente, as casas estão dispostas no mesmo terreno de antes, organizadas em três grandes blocos. Em cada bloco, as casas estão dispostas umas ao lado das outras, compartilhando paredes laterais. Um grande bloco, centrado no meio do terreno, contém quatro fileiras de casas, formando um retângulo com um espaço aberto no seu interior, com os lados maiores dispostos paralelamente à rua. Neste bloco, as portas de entrada das casas estão posicionadas do lado de fora do retângulo, sendo que os fundos ficam de frente para o interior dele. Os fundos das casas são separados por muros altos. Os outros dois blocos estão posicionados nas laterais do terreno, de frente para as laterais do bloco central, em sentido perpendicular à rua. Foram construídas vias de circulação interna para pedestres no interior da vila, com calçadas para o acesso às casas, atribuindo a ela um aspecto de condomínio. Como houve tentativas de invasão de famílias de outras localidades da cidade, os moradores tiveram que ocupar suas novas casas sem que elas estivessem totalmente prontas. Assim, ficou faltando a divisão dos quartos, a pintura interna e a colocação de pisos em toda a casa e de azulejos na cozinha e no banheiro, ficando restrito a cada família.

As novas casas são todas iguais, construídas em dois andares de alvenaria, com mais ou menos 30m² (três de largura e cinco de comprimento em cada andar), uma ao lado da outra. O telhado é de *brasilit*, as portas e janelas são de alumínio pintadas de branco e as paredes são pintadas por fora de amarelo-claro. Todas têm um pequeno pátio de mais ou menos 6m² com gramado na frente, sem muros nem grades, e nos fundos há somente um pequeno espaço de mais ou menos três metros para uma área de serviço. No andar de baixo, há uma sala e cozinha integradas, um banheiro e uma escada de alumínio em formato caracol que conduz ao andar de cima. Há uma janela ao lado da porta de entrada e uma janela ao lado da porta dos fundos. No andar de cima, há espaço para três quartos, que cada família dividiu a seu modo, e três janelas, uma para frente e duas para os fundos.

Na casa da família de Maria e Jair já foi dada uma demão de tinta por dentro, mas ainda falta colocar o piso nos dois andares, os azulejos na cozinha e no banheiro e dividir os quartos. O chão é de cimento. A porta de entrada fica à esquerda de quem entra e a janela à direita, ao lado dela. A escada está encostada na parede lateral esquerda da casa, no meio dela, dividindo os ambientes da sala e da cozinha. Entrando pela porta, no espaço localizado na metade anterior da casa, observa-se a sala, na qual há um sofá de três lugares encostado na parede lateral esquerda, perto da porta. O sofá tem uma aparência de moderno, parece ter sido comprado há pouco tempo, contudo, parece ser muito utilizado pela família, pois a sala é o local mais ocupado da casa. Do lado direito da porta, embaixo da janela, há um *freezer* horizontal, branco e novo, no qual é armazenado o sorvete que Maria faz para vender. Entre o *freezer* e a porta, há uma cadeira simples de madeira. Na frente do sofá, encostada na parede lateral direita da casa, há uma estante com uma televisão de vinte polegadas, um aparelho de som com rádio e toca-fitas, um *videogame* e um espaço para livros didáticos e outros pequenos objetos, como bibelôs de gesso. A estante é de madeira laqueada, com portas de vidro e está bem conservada. Os eletrodomésticos (TV, som, *videogame*) são modernos e atuais, possuem controle remoto. Ao lado da estante, em direção ao interior da casa, há uma pequena mesa quadrada de madeira encostada na parede com duas cadeiras, iguais à mencionada anteriormente. Nesta mesa são servidas refeições para duas pessoas somente, sendo que o restante utiliza o sofá da sala durante as mesmas. Na sala também há um ventilador de teto. No espaço posterior da casa, à direita, está posicionada a cozinha, integrada com a sala, e à esquerda, ao lado da escada, o banheiro. Na cozinha, ao lado da mesa, há uma geladeira, a pia e o fogão. A geladeira e o fogão não são novos, parecem ter sido comprados há algum tempo, contudo, parecem bem limpos externamente. Em cima da pia há um armário aéreo para guardar louças. Ao lado do fogão, na parede traseira da casa, fica a janela dos fundos e a porta. O

banheiro é simples, com uma pia, um vaso e uma cortina no *box*. No andar de cima estão montados os três quartos, ainda sem divisória. A escada divide a parte anterior e posterior deste andar: na parte anterior, que tem uma janela virada para frente da casa, está montado o quarto do casal, com uma cama de casal encostada na parede lateral esquerda da casa, com a cabeceira de frente para a janela, e um roupeiro ao lado, encostado na parede lateral direita. Na parte posterior estão montados os outros dois quartos, do lado direito, o dos meninos, e, do lado esquerdo, o das meninas, ambos com janelas para os fundos da casa. No quarto dos meninos tem somente um beliche, encostado na parede lateral direita, faltando uma cama para um deles. Ao lado do beliche, dividindo o espaço dos dois quartos, há um roupeiro com as portas para o quarto das meninas, na frente de duas camas com as cabeceiras encostadas na parede lateral esquerda da casa. A mobília dos quartos é antiga e não apresenta conservação. Ela foi trazida da outra casa e colocada no andar de cima pela janela, o que acabou estragando algumas partes dela. Segundo Maria, depois de colocar o piso e dividir as peças é que eles trocarão a mobília velha por uma nova e comprarão o que está faltando (um roupeiro para os meninos e uma cama para um deles). De uma maneira geral, o ambiente na casa de Maria estava sempre limpo, porém, não muito organizado, devido à presença de todos os integrantes da família em casa, de férias nos meses de janeiro e fevereiro.

O primeiro contato que tivemos com a família de Maria foi quando eles ainda moravam na residência antiga, antes da reforma da vila. Conhecemos os alojamentos que a família permaneceu durante a reforma e, finalmente, sua atual residência, que Maria fez questão de nos mostrar, orgulhosa. As primeiras entrevistas foram marcadas pessoalmente por alguém da equipe. Após a aquisição de um telefone pela família, as demais entrevistas foram marcadas através dele, o que contribuiu para o andamento do trabalho, diminuindo os desencontros. Desde nossa primeira visita à casa da família de Maria, fomos muito bem recebidos por ela e por seus filhos, que demonstravam alegria e satisfação com nossa presença. Jair, contudo, ficava receoso com nossa presença em casa, temendo o que pudéssemos conversar com sua esposa. Quando o encontrávamos por alguns minutos em casa (ele estava sempre de saída), ele permanecia distante e relutava em marcar um horário para entrevista conosco. Maria insistia com ele para que concordasse em conversar conosco, argumentando ser para o benefício dos filhos. Quando, finalmente, conseguimos marcar um encontro, realizamos a entrevista de uma só vez (em mais ou menos meia hora), aconselhados por Maria, que argumentava que ele se recusaria a marcar outro encontro, o que de fato aconteceu. Maria, por outro lado, estava sempre disponível, concordava em falar sobre qualquer assunto, discorrendo naturalmente sobre eles. Porém, preferia marcar a

entrevista em algum horário em que o marido não estivesse em casa, pois não ficava muito à vontade ao falar na sua presença. Lucas permanecia tímido com nossa presença em casa, geralmente saindo para brincar na rua. Durante nossa conversa com ele, entretanto, mostrou-se mais à vontade, participando ativamente da entrevista.

A casa da família de Maria é bastante movimentada durante o período de férias escolares, época em que os três filhos que estudam em colégio interno permanecem em casa. Além dos três meninos, a filha mais moça também permanece em casa durante o dia, ajudando a cuidar dos sobrinhos que moram na mesma vila, enquanto seus pais estão trabalhando. Assim, cada vez que chegávamos na casa de Maria, encontrávamos seus filhos e netos brincando e olhando televisão na sala. Também presenciamos a visita de amigos da vila aos filhos e filhas do casal, e a movimentação na sorveteria caseira, onde crianças e adolescentes vinham comprar sorvetes, interrompendo as entrevistas momentaneamente.

Quando se caminha em direção à Vila A, observam-se crianças e adultos em frente às suas casas, mães cuidando de seus filhos pequenos no pátio, crianças maiores andando de *skate* e de bicicleta na calçada. Observam-se grupos de jovens sentados na calçada, na esquina da vila, conversando, e grupos de mães em frente às casas umas das outras. Em dias quentes, é possível ver crianças jogando bola no campo em frente à vila e adultos sentados à sombra das árvores. Durante nossas visitas à vila não percebemos muita movimentação na pracinha, que apresentava sempre um aspecto de abandono. Também é comum ver algumas mães que, devido ao pouco espaço existente nas áreas de serviço das casas, estendem suas roupas para secar na grade que cerca o ginásio em frente à vila, e permanecem por perto, cuidando delas. Observa-se pouca movimentação de carros e pedestres, o movimento maior é dos próprios moradores da vila. Depois da reforma realizada, o ambiente passou a ser mais limpo e agradável.

A vila conta ainda com uma área de lazer com piscinas, compartilhada com outras vilas da cidade, que fica localizada em outro bairro. Existe uma escala para a utilização das piscinas, na qual cada dia da semana fica restrito a um grupo de famílias, fazendo um revezamento. As famílias pagam uma mensalidade, juntamente com o valor do financiamento das casas, para a utilização desta área de lazer.

A utilização dos espaços comuns da comunidade pelas famílias, como a piscina, o campo em frente à vila, a grade do ginásio, possibilita contato entre as pessoas, favorecendo o estabelecimento de redes de apoio social. A própria configuração da vila, com as casas dispostas umas ao lado das outras e umas em frente às outras, contribui para

que os espaços sejam compartilhados pelas famílias, propiciando o relacionamento entre elas.

Seguindo na mesma rua da Vila A, em direção centro-bairro, um pouco mais adiante, encontra-se a Vila B, disposta em sentido perpendicular à Vila A, separada por uma quadra com estabelecimentos comerciais. A Vila B está situada em um grande terreno no meio de uma quadra que se comunica com duas ruas paralelas: de um lado, com uma avenida asfaltada com fluxo intenso de ônibus e veículos, e, de outro, com uma rua secundária de paralelepípedo, com tráfego menos intenso. Da rua secundária, é possível observar a Vila A. As casas estão distribuídas aleatoriamente neste terreno, algumas voltadas para a avenida, outras para a rua secundária, e, ainda, outras para o interior do terreno, atrás das primeiras. Existem algumas vias de circulação interna dentro da vila, semelhante às existentes na Vila A, possibilitando o acesso às casas no interior do terreno. Estas vias são denominadas pelos moradores como corredores. As casas voltadas para a avenida e a rua secundária não possuem pátio, pois foram construídas na beira da calçada. Elas dividem o espaço entre si com muros e grades. As casas voltadas para o interior do terreno possuem um pequeno espaço na sua frente, localizado no corredor de acesso. Algumas famílias aproveitam este espaço para plantar folhagens, colocar tanque, varal de roupas, entre outras coisas. Em geral, estas casas não são cercadas por muros. Todas as casas estão posicionadas bem próximas umas das outras. A maioria delas é de alvenaria com telhado *brasilit*, algumas têm dois andares. Da frente das casas que estão na rua secundária, é possível observar as que estão na avenida, um pouco mais acima, devido ao desnível do terreno. Deste modo, pelas janelas, os moradores conseguem se comunicar e observar a movimentação nas moradias. Alguns moradores desta vila organizaram-se, há um tempo atrás, e conseguiram, junto à Prefeitura, reformar suas casas. Assim, algumas casas receberam fachadas novas e foram pintadas com cores distintas (rosa, amarelo, azul e verde), conferindo à vila um aspecto alegre. No restante desta quadra existem vários prédios residenciais e comerciais.

A Vila B é um pouco menor do que a Vila A, e é ocupada por mais ou menos 70 famílias, incluindo as famílias de Iara, Aldo e filho e de Nádia e filhos. Ao contrário da Vila A, a Vila B não apresenta aspecto de condomínio, tendo um aspecto mais diversificado. As casas, apesar das semelhanças quanto ao tamanho e materiais utilizados, diferem nas suas fachadas e cores, o que não ocorre com as da Vila A. Além disso, elas não estão distribuídas linearmente no terreno. Os corredores de acesso no interior da vila são irregulares e não estão interligados com todas as casas. Contudo, ela apresenta um aspecto significativamente melhor do que a antiga Vila A, antes da reforma. As casas

aparentam ser qualitativamente melhor construídas, comparadas aos barracos da antiga Vila A, e os corredores, apesar de irregulares, são mais amplos e limpos do que os becos que existiam na Vila A. Por estar localizada entre prédios residenciais e comerciais, a Vila B não é facilmente identificada como uma vila.

A diferença de configuração espacial da Vila B em relação à Vila A denota alguns prejuízos da primeira em relação à segunda. A disposição das casas na Vila A respeita a privacidade das famílias, o que não acontece com as casas da Vila B, na qual elas estão posicionadas muito próximas, invadindo o espaço umas das outras. Este fato predispõe as famílias a se envolverem em conflitos. Outro fato é que a Vila B, por não estar organizada em forma de condomínio, não incentiva as famílias a se envolverem em um senso de comunidade, prejudicando o estabelecimento de redes de apoio social.

As casas das famílias de Iara e Nádia estão localizadas na rua secundária, separadas entre si por cinco casas. As duas famílias se conhecem apenas de vista, não mantendo contato. A casa de Iara e Aldo fica em um pátio com três casas, uma atrás da outra, compartilhando paredes. Elas estão posicionadas à esquerda deste pátio, sendo que à direita há um corredor, de mais ou menos dois metros de largura, para o acesso a elas. Assim, elas estão de frente para este corredor, e não de frente para a rua. A casa de Iara é a terceira casa, posicionada mais ao fundo do corredor. É uma casa com mais ou menos 32m² (oito de largura e quatro de comprimento), na qual as peças estão distribuídas umas ao lado das outras: na parte central da casa, sala e cozinha integradas e um banheiro, e, nas duas extremidades laterais, dois quartos. É de alvenaria com telhado *brasilit*. No corredor em frente à casa, há uma calçada onde foram colocados alguns vasos de folhagens, um tanque para lavar roupas e um varal. Não há grade, nem portão. A porta de entrada da casa, bem como as janelas, com exceção de uma, são abertas para o corredor.

Ao entrar na casa, observa-se uma peça, com formato retangular, com a sala e a cozinha. À direita da porta, encostada na parede da frente, há uma pia com balcão e, em cima da pia, há uma janela basculante. Ao lado da pia tem um fogão, com aspecto bastante usado, e, ao lado dele, na parede lateral, tem um armário para guardar louças e mantimentos. O armário é do mesmo material que o balcão da pia, em fórmica branca com portas vermelhas, e apresenta-se bem conservado. Neste armário, há uma prateleira onde fica o telefone. Sobre ele há algumas latas decoradas com mantimentos. Na frente da pia tem uma mesa de madeira oval, sem pintura, com quatro cadeiras e almofadas em tecido xadrez. Sobre a mesa há uma toalha com pontilha de crochê branca e um cesto com frutas. Do lado esquerdo da porta de entrada, encostada na parede lateral, tem uma estante com uma televisão de quatorze polegadas e um aparelho de som com rádio e toca-fitas. A

estante é de compensado, na cor marrom, inferior à existente na casa de Maria. A TV e o aparelho de som parecem novos. Na parede ao fundo, de frente para a porta de entrada, tem um sofá de três lugares com algumas almofadas. O sofá é bem velho, seu tecido está rasgado e algumas partes do assento estão caídas. Na parede onde está o sofá tem uma janela com vidro que dava para a rua, porém, como foi construída uma casa ao lado, a janela ficou encostada na parede da casa vizinha. Do lado esquerdo do sofá, estando de frente para ele, tem a porta do quarto de João. Do lado direito do sofá, tem uma geladeira, vermelha e antiga, e uma máquina de costura, também antiga. Sobre a geladeira e a máquina de costura estão algumas folhagens e um *bonsai*. Ao lado da máquina, um pouco mais à frente, tem a entrada do quarto de Iara e Aldo, sem porta. Na frente dela, está o banheiro. No banheiro há um vaso sanitário, uma pia, um chuveiro e uma banheira antiga, branca, fechada com uma cortina. Ao lado da pia, há um cesto para colocar roupas sujas e outro pequeno cesto com gibis. No chão, há um tapete e um vaso com uma folhagem.

O quarto de Iara e Aldo é estreito e comprido. Há um roupeiro com três portas encostado na parede em frente à entrada, e, na parede em frente a ele, ao lado direito da entrada, há uma penteadeira com espelho e gavetas. A penteadeira e o roupeiro são de madeira escura laqueada, peças bem antigas, porém, conservadas. Em cima da penteadeira há fotos de Iara, Aldo e João em porta-retratos, alguns bibelôs em gesso e um porta-jóias com caixinha de música de madeira. Ao lado direito da penteadeira está a janela, que dá para a rua. Na parede lateral direita está a cama do casal, coberta com uma colcha de matelassê cor de rosa e algumas almofadas. O quarto de João também é estreito e comprido. Há um roupeiro de três portas na parede em frente à entrada. Do lado esquerdo do roupeiro tem uma cama de solteiro, de madeira, também coberta com uma colcha com motivos infantis. Na cabeceira da cama, colado na parede, há um cartaz com o nome de Iara pintado com hidrocores e contornado com lantejoulas, elaborado por João. Na parede ao lado da cama, há uma janela que dá para a rua. Em frente à cama, na parede do lado esquerdo da porta, há duas prateleiras com brinquedos (carrinhos e outros brinquedos da loja de R\$ 1,99) e trabalhos manuais elaborados com jornal por João e Iara. Do lado direito da porta, encostada na parede à direita, há uma mesa de madeira com uma cadeira onde João estuda. A mobília do quarto de João, assim como a do quarto de Iara e Aldo, também é antiga, mas está bem conservada. A porta do quarto é feita de madeira com vidro, e é de correr.

As paredes internas da casa não têm reboco, são pintadas de branco. Em algumas partes há reboco salpicado. Não existe forro, ao olhar para o teto observa-se o telhado e a fiação da casa. Há pouco tempo a casa foi reformada, recebendo azulejos no banheiro e

piso em toda a casa. Algumas partes do telhado estão estragadas, foram quebradas com pedras por alguns vizinhos que moram em frente à avenida, mas Iara e Aldo pretendem arrumar em seguida. A casa é toda decorada com folhagens, as quais Iara trata cuidadosamente, há porta-retratos, quadros pintados à mão por ela e outros trabalhos manuais que faz nas horas vagas, como panos de prato, guardanapos e utensílios feitos de jornal.

Iara sempre foi muito receptiva às nossas visitas, recebendo-nos com muito carinho e atenção. Desde a primeira vez em que fomos até a sua casa, ela nos convidou para entrar e conhecê-la. Algumas vezes, nos oferecia café ou chimarrão e nos mostrava as pequenas reformas feitas em casa, suas folhagens, fotografias da família, os livros que estava lendo. João também ficava muito feliz com nossa chegada, conversando conosco como se fosse um adulto. Frequentemente nos mostrava, orgulhoso, os trabalhos manuais elaborados pela mãe (panos de prato pintados, quadros pintados, utensílios feitos com jornal). Iara observava, tímida, a propaganda que o filho fazia dela. Durante as entrevistas, Iara nunca teve receio em nos falar sobre qualquer fato de sua vida, pelo contrário, sempre falou naturalmente sobre tudo, algumas vezes insistindo em determinados assuntos. Cada vez que fazíamos uma visita, ela nos contava tudo o que tinha acontecido em sua vida desde a última ocasião em que a tínhamos visto. Na maioria das vezes, centrava-se em fazer queixas e perguntas com relação ao comportamento de João, e, algumas vezes, com relação ao comportamento de seu companheiro Aldo. Geralmente João não permanecia em casa durante as entrevistas, mas em algumas ocasiões, esteve presente. Nestas ocasiões, participava ativamente da conversa, opinando em alguns assuntos. Algumas vezes tentava chamar a atenção, falando e agindo como um bebê, o que irritava bastante sua mãe. Contudo, durante a entrevista com ele, João mostrou-se maduro.

Assim como Maria, Iara também tinha interesse na possibilidade de conversarmos com seu companheiro, pois acreditava que a entrevista pudesse contribuir de alguma forma para o benefício da família como um todo. Iara empenhou-se em marcar um horário para entrevista com Aldo, o que foi muito difícil devido à sua longa jornada de trabalho (das sete horas da manhã até às oito horas da noite), pois estava realizando hora extra no serviço desde a saída de outro funcionário. Após uma longa espera, decidimos realizar a entrevista no sábado pela manhã. Aldo foi muito receptivo, assim como Iara, discorrendo naturalmente sobre qualquer assunto. Também esteve centrado, em determinado momento da entrevista, em fazer queixas e perguntas sobre o comportamento de João e de sua companheira Iara, relatando uma grande insegurança por parte dela com relação à sua

fidelidade. A entrevista foi realizada em apenas um encontro devido à dificuldade para encontrar outro horário, portanto, teve duração de mais ou menos duas horas.

A casa da família de Nádia e filhos fica cinco casas depois da casa da família de Iara. É um pequeno sobrado de dois andares, com entradas independentes, de alvenaria com telhado *brasilit*, construído recentemente, que deve totalizar mais ou menos 30m². Na frente dele existe uma escada que conduz ao andar de cima, onde mora a família do irmão de Nádia, composta por ele, a esposa e um filho de cinco anos. Nádia e os filhos moram no andar de baixo. O sobrado fica próximo à calçada e está cercado por uma grade com portão de ferro que permanece sempre trancado a chave. Ao contrário da casa de Iara, é a única casa no pátio, não existindo outros moradores. Nos fundos do sobrado, existe uma peça com um banheiro que Nádia costumava alugar para outras pessoas, porém, em decorrência de desentendimentos com os inquilinos, Nádia desistiu de alugar. Nesta peça, atualmente, está montada a antiga cozinha de Nádia. No sobrado ainda faltam a pintura externa e os arremates na escada. Em frente ao sobrado, bem próximo à calçada, existem algumas árvores.

Entrando pelo portão de ferro, que tem altura de um metro e meio mais ou menos, à direita, está a escada, feita em dois lances. Embaixo da escada existe um espaço aberto onde o irmão de Nádia pretende fazer uma área com churrasqueira. Dali observa-se a janela do quarto de Nádia, que dá para frente do sobrado. A porta de entrada da casa fica ao lado, na parede lateral esquerda. Na frente da porta de entrada existe uma pequena área coberta onde Nádia colocou um varal de roupas. A casa de Nádia possui três peças, uma ao lado da outra: um dormitório, posicionado na frente da casa, uma cozinha no meio, e, ao fundo, um banheiro. Ao entrar pela porta observa-se a cozinha, uma peça pequena, de mais ou menos 8m². À esquerda da porta, encostada na parede, está a pia com balcão, e, ao lado dela, o fogão. Na parede ao lado do fogão, está a geladeira. O fogão e a geladeira são brancos e parecem ter sido comprados há pouco tempo, pois apresentam aspecto de novos. Em frente à pia, há uma mesa com três bancos de madeira. Não existe qualquer outra mobília nesta peça. À esquerda da cozinha está o banheiro, que não chegamos a conhecer. À direita da cozinha está o quarto de Nádia e dos filhos, o único da casa, que também não chegamos a conhecer. A casa, apesar de pequena, é arejada e apresenta um aspecto de limpeza devido à pintura interna branca e ao piso claro colocado no chão.

A configuração e a distribuição das peças nas casas das três famílias descritas anteriormente chama a atenção para a questão da privacidade entre os familiares. A ausência de portas nos dormitórios das famílias nuclear e reconstituída pode vir a influenciar tanto a sexualidade do casal como a dos filhos. A observação do ato sexual

pelos filhos em uma idade em que eles não têm capacidade para entender pode constituir uma forma de abuso sexual, podendo acarretar problemas no desenvolvimento da criança (Koller, 1999). Do mesmo modo, a utilização conjunta do dormitório pela mãe e pelos filhos, na família uniparental, limita o espaço dos filhos em casa, espaço destacado como importante para o desenvolvimento, principalmente na adolescência, fase em que a necessidade de estar só se torna mais evidente (Steinberg, 1996). Além disso, o pouco espaço dentro de casa compartilhado pela família certamente traz restrições aos interesses pessoais.

A única peça em que entramos na casa de Nádia foi a cozinha. Geralmente, quando nossa equipe chegava em sua casa, ela buscava umas cadeiras de praia e nos convidava para sentar na rua, alegando não existir muito espaço dentro de casa. Nas primeiras vezes em que fomos visitar Nádia, ela se mantinha séria e não muito receptiva, apesar de concordar em participar da pesquisa. Durante as entrevistas ela procurava dar respostas curtas e diretas, sem muitos rodeios. Seu tom de voz era baixo, e a interferência do barulho da rua na gravação da fita, muitas vezes, dificultava a transcrição das entrevistas. Com o passar do tempo, entretanto, nosso vínculo com a família de Nádia foi ficando mais estreito. Nádia foi se abrindo cada vez mais nas entrevistas, falando mais naturalmente sobre sua experiência de vida, o volume de sua voz aumentou e sua aparência predominantemente séria, algumas vezes, cedeu lugar a sorrisos. Quando alguns conhecidos seus passavam pela frente da casa, ela nos indicava, e uma vez fomos apresentados à sua mãe. A entrevista com Tatiana, sua filha, foi realizada em um dia em que, ocasionalmente, a mãe não estava presente. Ela, ao contrário da mãe, mostrou-se bastante extrovertida durante a entrevista, dramatizando fatos ocorridos em casa, imitando a mãe e o irmão.

Quando se caminha pela rua das casas de Iara e Nádia observa-se alguns moradores em frente às casas, carros estacionados ao longo da rua e movimentação de carros e pedestres devido aos estabelecimentos comerciais existentes no local. Não se vê muitas crianças brincando na calçada, como é possível observar na Vila A, talvez pelo movimento maior de veículos na rua.

Como pode ser observado, através da descrição das vilas, a comunidade não conta com um centro comunitário que ofereça serviços aos moradores das vilas. Da mesma forma, não existe um espaço formal disponível para o lazer das famílias, existindo apenas espaços informais, como a própria área das vilas. A única área de lazer disponível para a comunidade é a área das piscinas, que não está localizada na vila. Todavia, apesar destes serviços e áreas de lazer não estarem disponíveis na comunidade, algumas famílias buscam

tais serviços e áreas de lazer em outros ambientes. Assim, observa-se que a ausência de sistemas de apoio dentro da comunidade não impede que as famílias busquem recursos em outros ambientes, o que denota um esforço para suprir suas necessidades. No próximo tópico, serão ilustrados os recursos alternativos utilizados pelas famílias para obter apoio, bem como outros fatores de proteção e de risco existentes na comunidade.

2.5 Fatores de proteção e de risco da comunidade

A partir de agora, serão apresentados os fatores de proteção e de risco existentes na comunidade com base nos relatos das famílias. Esta parte do trabalho foi elaborada a partir das transcrições das entrevistas, que foram submetidas à análise de conteúdo. Foi realizada uma categorização semântica, através da qual foi possível levantar categorias temáticas e identificar os núcleos de sentido que compunham a fala dos participantes (Bardin, 1977).

A análise de conteúdo das entrevistas permitiu identificar os recursos alternativos utilizados pelas famílias para obter apoio, bem como os aspectos de risco da comunidade destacados por elas. Inicialmente, serão descritos os recursos alternativos que atuam como fatores de proteção para estas famílias. Posteriormente, serão descritos os fatores de risco.

Os recursos alternativos mencionados pelas famílias foram o ginásio de esportes (situado em frente à Vila A), um parque com áreas de lazer e de desporto, um *shopping*, uma igreja católica e um centro de saúde, todos localizados nas imediações da comunidade. Além destes recursos, as famílias citaram o seu próprio trabalho como uma fonte de apoio, e, eventualmente, as relações com a vizinhança.

O ginásio de esportes é freqüentado pelos meninos das famílias nuclear e reconstituída, no qual eles têm aulas de basquete e futebol, como pode ser observado nas verbalizações que seguem.

“Ele (Lucas) tá num time de basquete aqui no ginásio. Então, às vezes, ele viaja com o time, consegue liberação lá da escola e vai jogar. Porque ele é muito querido com a professora. A professora de basquete dele que conseguiu essa liberação. Então ele já foi pra Caxias, já foi pra Gramado. Tem várias medalhas.” (Maria, família nuclear)

“Ele (João) faz escolinha de futebol aqui no ginásio, três vezes por semana.” (Iara, família reconstituída)

O parque com áreas de lazer e desporto e o *shopping* são freqüentados pelas famílias, ocasionalmente, nos finais de semana, para passear e se divertir, conforme os relatos abaixo.

“Às vezes, a gente vai no parque caminhar, mas muito raramente, porque eu não gosto de multidão. Eu não saio muito, neste lado eu reconheço. Sou super caseira. (...) Ele (João) gosta de ir no parque, mas eu não costumo levar muito ele, não sou chegada.” (Iara, família reconstituída)

“Eu não sou muito de sair. Agora a Tatiana sai, com as tias e avó. Vai no teatro, no shopping, faz o aniversário dela no McDonald’s, os tios dela fazem.” (Nádia, família uniparental)

De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), a participação em vários ambientes proporciona uma oportunidade para o envolvimento da pessoa em novos papéis, atividades e díades. Segundo o autor, a participação em novas díades favorece o desenvolvimento, principalmente quando as exigências de papel nos diferentes ambientes são compatíveis com a pessoa, quando encorajam a confiança mútua, a orientação positiva e o equilíbrio de poder na relação. A participação dos meninos na escolinha de futebol e basquete, além de proporcionar o desenvolvimento de novas habilidades, favorece o estabelecimento de redes de apoio social. Da mesma forma, a transição das famílias por ambientes como os parques e o *shopping* evita o seu isolamento social, ampliando as possibilidades para o engajamento em redes de apoio.

A igreja é visitada por algumas famílias nos finais de semana, como a de Nádia, mas também oferece atividades em grupo durante a semana, como por exemplo, grupos de mães, aulas de canto e de piano, das quais Maria participa. Este microsistema parece desempenhar um papel importante para o bem-estar emocional das mães. A participação nas missas, em grupos de apoio e de estudo e, principalmente, a fé, contribuem para o bem estar emocional destas famílias, aliviando tensões e provendo energia para elas lidarem com seus problemas, como pode ser observado nos relatos que seguem.

“Então eu procuro agarrar e rezar, pedir forças a Deus, e eu nunca consegui me ajoelhar pra rezar, e sabe que agora eu consigo? Na missa eu me sinto bem, eu vou todos os domingos. (...) Pra mim é bom, eu saio de lá bem...” (Nádia, família uniparental)

“O que me ajudou foi o estudo da Bíblia, ali a gente fica sabendo que Deus não quer maldade pra gente.” (Iara, família reconstituída)

“Eu sei que quem me salvou dos problemas que eu tive foi Deus.” (Iara, família reconstituída)

Além do bem-estar emocional, a participação em grupos de apoio constitui-se em uma oportunidade para o estabelecimento de redes de apoio social, possibilitando trocas de experiências entre as pessoas, conforme pode ser observado no relato de Maria (família nuclear).

“Quando eu tenho alguma dúvida sobre a educação do Lucas, às vezes, eu tento ouvir as outras pessoas. Nas reuniões da igreja eu tô aprendendo a ouvir, assim, as crianças, né.” (Maria, família nuclear)

Da mesma forma, a participação nas aulas de canto e de piano oferecidas pela igreja atua também como um fator de proteção para Maria (família nuclear), no momento em que ela percebe esta atividade como uma forma de aliviar seu estado emocional.

“Esse ano eu me formo tocando piano. Faz quatro anos, já, que eu tô estudando piano lá na Igreja. Diz que as gurias novas é mais fácil de pegar, mas eu acho que, por causa dos meus problemas, eu me apeguei muito àquilo ali e fui rápida. Eu vou me aprofundar mais um pouco, quatro anos é o básico.” (Maria, família nuclear)

Alguns pesquisadores têm estudado a influência da experiência religiosa na vida das pessoas (Amatuzzi, 1997; Ancona-Lopez, 1997; Paiva, 1997, 1999). Ancona-Lopez (1997) afirma que a experiência religiosa está acoplada a uma visão de homem que inclui uma vertente espiritual, seja ela considerada uma característica natural do ser humano ou uma produção cultural. No entanto, a autora menciona que, apesar da experiência religiosa ser reconhecida, tanto na prática clínica como na vida pessoal e profissional do psicólogo, a dificuldade para lidar com este fenômeno no âmbito acadêmico tem como efeito a adesão a práticas alternativas, silenciadas nos ambientes em que predomina a psicologia oficial.

Paiva (1999) afirma que a conversão religiosa é, geralmente, associada a uma crise acompanhada de *stress* emocional. Assim, diante de momentos de angústia, a pessoa busca auxílio através da religião, como uma tentativa de lidar com seu descontrole emocional. Em seu estudo sobre redes de apoio social em famílias que vivem em situação de risco, Hoppe (1998) menciona que uma das maneiras que as mães utilizam para obter apoio é através da religião e do contato com religiosos, reforçando a noção de que a experiência religiosa possa atuar como uma forma de apoio social. Neste sentido, a procura de auxílio religioso pelas famílias deste estudo denota um esforço para suprir suas necessidades de apoio instrumental e emocional.

O centro de saúde, localizado em um bairro próximo à comunidade, oferece atendimento médico, odontológico, psicológico e social gratuito para famílias de baixa renda. É freqüentado pelas três mães deste estudo, que já tiveram, em determinado momento, algum membro da família realizando acompanhamento médico e psicológico, conforme os relatos que seguem. O centro também oferece atendimento através de grupos coordenados por assistentes sociais, um dos quais é freqüentado por Maria.

“Quando eu tenho alguma dúvida eu procuro a psicóloga, desde os seis anos dele (João). Faz seis anos que a gente tem contato com a psicóloga, na primeira série ele já apresentou problemas.” (Iara, família reconstituída)

“A psicóloga dele (João) encaminhou ele para a psiquiatra. Na psiquiatra eu fui junto e ela pegou e... Ela já tinha os dados que a psicóloga tinha passado. Ela receitou um remédio para a agressividade dele. Mas com esse remédio ele ficava muito chapado, dormia o dia inteiro, daí eu parei de dar. Daí fui lá de novo e ela mandou dar cloridrato de imipramina.” (Iara, família reconstituída)

“Agora eu estou sem o meu remédio e sem acompanhamento, mas eu me trato com a psiquiatra, pra depressão. Desde que eu me separei do Márcio eu estou com ela. A Tatiana também foi, mas depois ela (psiquiatra) falou que não precisava mais. Mas eu tenho que voltar em seguida, já estou tendo alucinações de novo.” (Nádia, família uniparental)

“Eu faço também acompanhamento na sexta-feira, no posto de saúde, com a assistente social e com a doutora, tipo terapeuta, né. Começa às duas e meia e vai até às cinco e meia. Então eu faço guardanapo, pintura. Agora em março começa. Então eu tento passar o meu tempo. Porque eu tava entrando em depressão, e esse grupo tem me ajudado muito.” (Maria, família nuclear)

A utilização dos recursos oferecidos pela sociedade atua como uma fonte de apoio social para as famílias, reduzindo a influência do risco existente no ambiente. O estudo de Garbarino e Kostelny (1993) sobre abuso e maus tratos familiares demonstrou que, nas comunidades cujos níveis de abuso eram baixos, existia uma forte rede de apoio com os serviços oferecidos pela comunidade, ao passo que nas comunidades altamente abusivas, os serviços formais existentes retratavam o isolamento social das famílias.

Além dos microssistemas citados anteriormente, o próprio trabalho das mães é percebido como uma fonte de apoio social. Apesar do trabalho se constituir em um exossistema para a criança, ele exerce uma influência significativa no seu desenvolvimento. Cochran (1993) afirma que o trabalho é visto como um importante contexto para o estabelecimento de redes de apoio social, sendo que o retorno financeiro decorrente dele contribui para o bem-estar financeiro e social da família, favorecendo a manutenção da rede. As relações estabelecidas dentro deste microssistema são destacadas pelas mães como fontes de apoio, conforme os relatos a seguir.

“Eu converso com a patroa. Ela é muito amiga minha. Ela também é pedagoga, é parecido com psicóloga, né.” (Maria, família nuclear)

“Aí tem a minha patroa, que também é minha amiga, é uma que eu faço faxina no prédio. (...) Minhas amigas também me ajudam porque o pessoal sabe a luta que é.” (Iara, família reconstituída)

De acordo com Garbarino e Kostelny (1993), trabalho é uma das principais fontes de saúde e bem-estar. A identificação e o *status* parental estão tradicionalmente relacionados com a posição ocupacional da pessoa. Deste modo, o engajamento no mercado de trabalho influencia tanto as condições financeiras como as condições psicológicas da família, contribuindo para que os pais desempenhem seus papéis efetivamente. A percepção do trabalho como uma fonte de bem-estar é destacada por Maria (família nuclear), como pode ser observado no relato abaixo.

“O meu trabalho foi a própria assistente social do INSS que me orientou, né. Ela disse que pelo direito eu não podia trabalhar por causa do auxílio doença, mas como ajuda pra minha cabeça, ela disse que eu podia trabalhar. Eu acho melhor sair do que ficar parada em casa sem fazer nada, acho que é bom para os meus problemas.” (Maria, família nuclear)

As relações com a vizinhança, contudo, não foram mencionadas com muita ênfase pelas famílias como fontes de apoio social. Tanto na Vila A como na Vila B, a maioria das famílias se conhece entre si, mas nem todas se relacionam. No entanto, algumas mães mantêm contato com vizinhos, como Nádia (família uniparental). Este apoio é percebido por Nádia como um aspecto positivo, apesar dela não poder contar com ele em todas as ocasiões que necessita, conforme o relato a seguir.

“Dos vizinhos só essa aí do lado, essa que chegou agora. Esses dias ela (vizinha) agarrou e me chamou, me deu açúcar, me deu café que eu não tinha. (...) Quando roubaram as roupas da Tatiana ela foi a única que chegou e disse pra mim: Nádia, quem sabe eu compro uma roupa pra Tatiana? (...) Aquele dia ela foi a única vizinha. (...) Mas ela é meio doente. Sabe como é que é? Uma hora ela ajuda, outra ela não ajuda. Mas ela é uma pessoa que me ajudou e aquilo ali eu não vou esquecer, porque a gente não pode esquecer aquela pessoa que faz pela gente.” (Nádia, família uniparental)

A percepção do apoio de vizinhos como um fator positivo, entretanto, não é um aspecto compartilhado por todas as famílias. Na família nuclear, ele é percebido pelo pai como algo negativo, sendo confundido com intromissão, conforme relatado abaixo.

“Com os meus filhos ninguém se mete, nesse ponto aí eu também sou rígido. Não me meto na casa de ninguém, na família de ninguém, com os filhos de ninguém, então, com os meus também ninguém mete a colher. Não quero saber de ninguém dando opinião sobre meus filhos.” (Jair, família nuclear)

Da mesma forma, percebe-se no relato de Jair (família nuclear) abaixo, uma crença de que a necessidade de apoio através de algum serviço que a sociedade possa oferecer é vista como algo negativo, relacionado com uma incapacidade pessoal para desempenhar seu papel na educação dos filhos.

“Eu nunca tive dúvidas sobre a educação deles (filhos), sempre resolvi tudo, nunca tive dúvidas, graças a Deus. Nunca tive problema nenhum de ser preciso procurar um psicólogo, outras pessoas, na educação, graças a Deus, nunca precisou.” (Jair, família nuclear)

Esta incapacidade para estabelecer relações de apoio, sejam formais ou informais, pode estar relacionada com a dificuldade para confiar nas pessoas e permitir-se ser ajudado em momentos de *stress*. De acordo com Ptacek (1996), a capacidade para estabelecer relacionamentos próximos que forneçam apoio na vida adulta é uma manifestação do modelo de trabalho interno decorrente da relação de apego estabelecida na primeira infância. O autor afirma que pessoas que tiveram uma relação de apego segura com seus cuidadores na infância são capazes de acreditar que podem confiar nas pessoas e obter apoio quando necessário. Neste sentido, a representação mental da relação de apego, quando insegura, pode atuar como fator de risco para a pessoa, no momento em que prejudica sua capacidade para obter apoio quando necessário.

Observa-se, pelos relatos acima, que o relacionamento entre vizinhos nesta comunidade não é muito comum. A ausência de interação das famílias, entre outros aspectos, parece ser um fator relacionado com a falta de um Senso de Comunidade (SC), um conceito proposto originalmente por McMillan e Chavis (1986) e reestruturado posteriormente por McMillan (1996). De acordo com os autores, o SC caracteriza-se pelo relacionamento positivo com a comunidade, o qual pode atuar como um fator de proteção para as famílias. O sentimento de pertencimento à comunidade, o vínculo e a coesão entre as famílias, a presença de valores compartilhados e a cooperação mútua entre seus

membros contribuem para o relacionamento positivo com a comunidade (McMillan, 1996; McMillan & Chavis, 1986). Da mesma forma, Garbarino e Barry (1997) ressaltam a importância de um clima comunitário positivo na vizinhança, caracterizado pela presença de um senso de identidade comunitária. Estes aspectos, segundo os autores, favorecem o estabelecimento de redes de apoio social entre as famílias, constituindo um importante recurso para lidar com os fatores de risco existentes na comunidade, como a pobreza e a violência.

A ausência de um SC positivo, por outro lado, também pode atuar como um fator de proteção para as famílias, conforme ressalta Brodsky (1996). A percepção da comunidade como um ambiente negativo pode gerar, nas famílias, atitudes de proteção em relação à sua prole, como uma tentativa de lidar com os efeitos nocivos do ambiente.

Nas famílias entrevistadas, observamos que a comunidade é percebida como um ambiente nocivo. Os fatores de risco mencionados por elas foram a falta de segurança física, os conflitos e a agressividade nas relações com a vizinhança, o tráfico e o uso de drogas e a criminalidade. As atitudes das famílias com relação a estes fatores de risco caracterizam um SC negativo, pois o senso de pertencimento, ao invés de estabelecer limites entre integrantes e não-integrantes da comunidade, nestas famílias, gera barreiras entre elas e a própria comunidade. Tal fato suscita atitudes de proteção dos pais com relação a seus filhos, reforçando a idéia proposta por Brodsky (1996) de que o SC negativo também pode atuar como um fator de proteção.

A falta de segurança física no ambiente é mencionada pelas famílias como um fator de risco significativo, o qual elas tentam manejar impedindo o contato de seus filhos com outras pessoas da vila, como pode ser observado nas verbalizações que seguem.

“Na rua os meus filhos eu não deixo. Não é que eu queira ser melhor que os outros, mas o ambiente é muito perigoso, não dá. Eu me sinto tranqüila com ela (Tatiana) do portão pra dentro.” (Nádia, família uniparental)

“... se ela (Tatiana) não sai pra rua nem com crianças da rua eu já me sinto bem.” (Nádia, família uniparental)

“Antes nós morávamos aqui assim, num beco, sabe. Então nesse beco, a nossa casa era uma das primeiras casas da vila. Então nós começamos a construir uma casa grande. Nossa casa era bem grande. Só que se formou um beco. Todo mundo foi ficando mais na frente e nós ficamos lá atrás. E começou a ter muito marginal, a ficar muito perigoso. Daí eu ia trabalhar e tinha medo de deixar as gurias sozinhas. Então decidimos mudar mais para frente da vila.” (Maria, família nuclear)

A percepção do ambiente como nocivo para o desenvolvimento dos filhos faz com que os pais busquem alternativas fora da comunidade, como matriculando os filhos em uma escola com regime de internato, como fez a família nuclear.

“Eles (filhos) tão lá naquela escola não por serem rebeldes, não por nada, é só pra não deixar eles soltos... Pra dar uma educação boa. A gente correu atrás pra conseguir essas vaguinhas, mas era pra ter um lugar seguro pra criar os guris. A gente não vai querer humilhar os outros daqui da vila, né, mas agora, nessa fase, aí, tem uma gurizada aí que não dá mais pra agüentar, né. Então eu não quero ver os meus nessa situação. Daqui a pouco tão fumando porcaria, usando droga. Aí vai tudo por água abaixo, o que a gente fez até agora. O pai e a mãe que têm a responsabilidade pelos filhos, né. Deus o livre que eles caiam nisso, na droga, roubar, é o que a gente não quer né, de jeito nenhum.” (Jair, família nuclear)

De acordo com os relatos acima, observa-se que o SC negativo atua como fator de proteção para as famílias. Por outro lado, observa-se, em uma fala de Maria (família nuclear), a presença de um senso de coesão e pertencimento à comunidade onde vive, que se expressa pelo seu investimento financeiro e emocional decorrentes da reforma do seu local de moradia (Vila A). De acordo com McMillan e Chavis (1986), o senso de pertencimento pode ser reforçado pelo sentimento de investimento pessoal financeiro na comunidade. Assim, percebe-se, nesta família, uma clara diferenciação entre os integrantes e não-integrantes da comunidade, na qual um SC positivo emerge, mesmo que seja exclusivamente com relação ao seu investimento no ambiente físico. Neste caso, o SC positivo também atua como fator de proteção, no momento em que as famílias se tornam coesas e lutam por seus objetivos comuns, conforme pode ser observado no relato abaixo.

“Um pessoal de outras vilas tava tentando invadir aqui. Eles achavam que a gente tinha ganhado essas casas, mas não, a gente lutou durante anos através do orçamento participativo até conseguir o financiamento e o planejamento delas. Daí tivemos que nos mudar sem que tudo tivesse totalmente pronto, porque ficamos com medo.” (Maria, família nuclear)

A participação, através de vínculos diretos ou indiretos, em ambientes de poder é destacada por Bronfenbrenner (1979/1996) como um fator que contribui para o desenvolvimento de famílias e comunidades, no momento em que pode influenciar na destinação de recursos e na tomada de decisões em favor destas comunidades. Neste sentido, a efetividade do exossistema em promover o desenvolvimento depende destas conexões com os ambientes de poder. Assim, observa-se, no relato de Maria acima, que a relação da comunidade com o orçamento participativo atua como um fator de proteção para as famílias que nela vivem.

A diversidade de interesses entre os integrantes da comunidade, contudo, limita o estabelecimento de objetivos comuns. A presença simultânea de pessoas com diferentes estilos de vida faz com que este fato se torne um risco para a própria comunidade. De acordo com McMillan e Chavis (1986), a presença de valores compartilhados com a comunidade é um aspecto que reforça o SC, contribuindo para a coesão entre as famílias. Conseqüentemente, a ausência deles pode vir a predispor as famílias a se envolverem em conflitos, principalmente quando a privacidade, a solidariedade e o respeito não são aspectos valorizados pelo grupo como um todo. Este fato dificulta o investimento

emocional na comunidade, impossibilitando a vivência de experiências positivas e gratificantes entre seus membros, como pode ser observado no relato de Iara (família reconstituída).

“Agora, por último, fui agredida por uma vizinha aqui na frente da minha casa. Caiu com portão e tudo em cima de mim. A casa dela é alta, aqui do lado da minha, tem uma baita janela e as crianças estavam apedrejando e quebrando a minha casa. E eu não sabia quem era, aí coloquei aquela escada lá de pé, seis meses fiquei esperando. E tem que pagar telha, tem que pagar alguém pra arrumar e nós somos pobres. Aí, cada pedrada que dava, eu subia rápido na escada, olhava, olhava e nada. Seis meses, quando eu vi quem era a criatura... eles se tapeando... saíram se deitando cabelo e eu saí deitando cabelo aqui pra pegar na saída e peguei. Disse: muito bonito né, tem um guri que dei calçado e roupa. A mãe deles nem aí pra eles, ainda veio aqui pra me agredir.” (Iara, família reconstituída)

Observa-se, nesta verbalização de Iara, uma tentativa de investimento emocional na comunidade através da doação de calçado e roupa ao vizinho. Todavia, esta tentativa parece ter sido frustrada no momento em que o vizinho não corresponde às suas expectativas, reagindo com agressividade e indiferença. Este fato reforça a noção de que a ausência de valores e objetivos comuns torna as famílias vulneráveis para o desenvolvimento de conflitos.

Garbarino e Barry (1997) afirmam que uma comunidade hostil e violenta elicia sentimentos negativos nas famílias, enquanto uma comunidade benevolente e apoiadora encoraja as famílias a funcionarem efetivamente, sofrendo menos com as adversidades do ambiente. Desta forma, observa-se que a violência existente na comunidade impede que as famílias estabeleçam um vínculo positivo entre si e que possam beneficiar-se de redes de apoio social.

O tráfico e o uso de drogas de pessoas que moram na comunidade também é mencionado pelas mães como um fator de risco, sendo que elas reconhecem seu poder de influência sobre as pessoas e a manipulação que pode causar. A percepção delas sobre esta influência, aliada à insegurança existente na comunidade, leva a atitudes de proteção, como pode ser observado também no relato de Iara (família reconstituída).

“Aqui a rua é cheia de marginal, se dão com todo mundo, não fazem nada para a gente, mas eles cheiram, fumam.” (Iara, família reconstituída)

“Tem gente que acha que eu prendo muito o João, mas aqui o ambiente não dá, não tem condições. Se eu gosto dele tem que ser assim. (...) Não dá, se você desvia um pouco, teu filho está cheirando lolô.” (Iara, família reconstituída)

Do mesmo modo, as famílias reconhecem a amplitude do problema das drogas, que deixa de ser uma questão relacionada exclusivamente com a comunidade, pois vários segmentos da sociedade estão implicados com ela. O jogo de interesses da sociedade na manutenção do tráfico contribui para a ineficácia dos órgãos responsáveis pela segurança

pública e sua acomodação e ganho com a situação. Este fato foi mencionado por Nádía (família uniparental).

“... inclusive agora tá saindo no jornal, no RBS Notícias, a boca de fumo que tem aqui, e pessoas que tão presas, se a polícia quisesse, ela pegava todos eles aqui. Sei que aqui na frente tem um juiz e um capitão que parece que estão fazendo pressão, porque eles querem pegar todos...” (Nádía, família uniparental)

“Eles (traficantes) são sempre apoiados por essas pessoas que tu olha: ‘Ah, são pessoas direitas.’ Esse homem mesmo aí, esse que diz que é esposo da juíza, a gente vê cada coisa errada que a gente fica só observando de longe.” (Nádía, família uniparental)

Conflitos também acontecem quando as famílias envolvidas com a criminalidade pressionam seus vizinhos para serem cúmplices de seus atos, provocando neles sentimentos de revolta e indignação. Este fato aumenta a insegurança de conviver com a violência do local e foi um aspecto mencionado com bastante ênfase por Nádía (família uniparental), conforme pode ser observado nos depoimentos abaixo.

“Sexta-feira passada, eu acho que entrou uns onze brigadianos aqui no meu pátio, porque fecharam aqui. Encheu de viatura pra pegar uns marginais que tavam nessa casa aqui do lado e eles jogaram tudo aqui pra dentro do meu pátio. Assaltaram a floricultura aqui da rua do lado. (...) Aí chamei um brigadiano. Tu sabe que tá todo mundo me apontando que eu sou dedo-duro? Eu que não ia ficar com um roubo dentro do meu pátio. Eu não sabia se era droga, o que era, eu não sabia se tinham assaltado banco. (...) Agora eu ia ficar com um roubo, ia ficar com marginal dentro do meu pátio pra ficar agradando os vizinhos? Não mesmo. Imagina depois se fosse droga iam acusar eu. (...) Aí tem uma falha que eu tive com os meus vizinhos essa semana. Porque eles queriam mais que eu acobertasse os marginais aqui dentro. Eu tô com medo, mas eu não deixo de sair pra rua também por causa disso. A minha mãe ficou preocupada, mas eu digo: eles são aprendiz de marginal, uma gurizada, assim, porque se fosse marginal, não roubava de vizinho. Porque é vizinho aqui da rua do lado, na esquina aqui.” (Nádía, família uniparental)

Ao enfrentar os vizinhos envolvidos com o crime, a família de Nádía (uniparental) aumenta o risco de conviver com eles na comunidade, tornando-se mais vulnerável para ser vítima de seus atos.

“Sabe que me roubaram um varal de roupas, me fizeram a gentileza de roubar um varal de roupas esses dias, as melhores roupas da Tatiana. Até a Tatiana tinha uma apresentação na Igreja, e pobre lava roupa num dia pra vestir no outro, né. E ficou de noite, pularam ali. Quando eu me levantei, me deixaram com uma calça comprida, por que, não sei. Até uma fronha, pegaram uma fronha grande, daquelas de cetim, pra botar os roubos dentro.” (Nádía, família uniparental)

A prática do crime pelas pessoas da vila é descrita por Nádía (família uniparental) como um aspecto cotidiano dentro da comunidade, conforme relatado a seguir.

“Aqui sempre tem (roubos), sempre tem. Agora eles pararam um pouco. Porque aqui eles roubam quando as pessoas vão passando... Esse que foi preso, acho que ele era meio doente da cabeça, sabe? Ele colocava pedra nos sacos de supermercado e jogava nas pessoas.” (Nádía, família uniparental)

“Sabe aquela vez, aquelas batidas que andavam dando nos ônibus, assalto de ônibus? Era da turminha deles, a turma desta rua, da gangue. E eles chegavam aqui com correntes e coisas e comentavam o que eles faziam dentro do ônibus.” (Nádía, família uniparental)

McMillan e Chavis (1986) ressaltam que a presença de valores compartilhados com a comunidade favorece o estabelecimento de redes de apoio social. Para a família uniparental, a ausência destes valores limita o desenvolvimento de redes de apoio, impedindo a possibilidade dela beneficiar-se através de um relacionamento positivo com a comunidade, como pode ser observado no relato de Nádia abaixo.

“Eu tinha uma relação boa com a madrinha da Tatiana. (...) Ela era, pra mim, uma pessoa sem falhas. E hoje eu vejo, assim, ela lidando com drogas, coisas assim... Então essa noite eu perdi o sono por coisas ligadas a isso aí. Eu digo assim, puxa, no dia que eu morrer, vocês vão tomar conta da minha filha. Então eu confiava nisso aí. E hoje eu sei que se a minha filha tivesse um maior contato com eles, mais cedo ou mais tarde, ela poderia estar envolvida com tráfico de drogas, coisas assim, por isso eu me afastei.” (Nádia, família uniparental)

A ausência de valores compartilhados com a comunidade foi um aspecto bastante enfatizado pela família uniparental. O envolvimento da comunidade com o tráfico de drogas e roubos provoca, em Nádia, sentimentos de decepção pela decadência de valores na sociedade e um desejo de isolamento em relação a ela, como mencionado abaixo.

“Sabe que tem horas que eu fico pensando, eu tô enlouquecendo, eu tô vendo perseguição. Eu quero ser perfeita demais ou eu tô no mundo errado. Porque o que o meu pai passou pra nós... que um dia se um filho dele roubasse... Então o pai dizia assim: o defeito era ser ladrão, porque ele não permitiria. Lá não existia droga, há 40 anos não existia esse tipo de droga. Lá na minha cidade tem, mas naquela época não tinha. Então não era droga que o pai falava, era negócio de bebida, de cachaça, coisa assim e roubo. Então ele não permitia, jamais, se ele visse um filho seu roubar, ele mesmo entregaria para a Polícia. Então eu não sei se a gente aprendeu uma coisa que agora nesse mundo já não tem mais valor. Caráter já não tem mais valor. Não é só no pobre, é em todo mundo. A gurizada que vem aí assalta. Sabe que dia de jogo do Grêmio e do Inter, quem quiser assistir roubo, é aqui, nesta rua. Então eu acho assim, tem horas que eu digo, não sei se eu sou crítica demais, ou eu fui educada prum mundo diferente.” (Nádia, família uniparental)

“Quero sair daqui, quero me isolar. Quero morar bem longe de POA e dizer que eu não tenho condições de pagar uma passagem para ir até POA, então eu não vou para POA. Eu tô desiludida com POA.” (Nádia, família uniparental)

A diversidade de valores, hábitos e comportamentos entre as pessoas da comunidade evidencia modelos de relacionamento familiar e práticas educativas distintas. Este aspecto, muitas vezes, estimula o senso crítico nas famílias, levando-as a realizarem avaliações de seus atos. Percebemos que algumas famílias julgam-se melhores do que outras no que diz respeito à ausência de envolvimento com a criminalidade, ao caráter dos seus integrantes e à educação que utilizam com seus filhos, apesar de conviverem no mesmo “ambiente de risco” (sic). Este parece ser um fator que, ao mesmo tempo em que reforça a existência de barreiras com a comunidade, é motivo de orgulho para os pais, quando percebem seus filhos como mais competentes do que outros da vila, como pode ser observado no relato de Jair (família nuclear) abaixo.

“Tem gente que tem ciúmes dos meus filhos, não é por nada, não é querer me gabar, mas eu tenho orgulho de ter criado eles aqui dentro da vila, deles serem educados como eles são, não são esses ‘marginaizinhos’ que têm por aí, não fumam, não cheiram.” (Jair, família nuclear)

Estas barreiras também parecem ser reforçadas, quando o sentimento de pertencer a um ambiente de alto risco e não agir em conformidade com ele gera um *status* diferenciado do de outras pessoas da comunidade, no momento em que os pais percebem que, mesmo morando na vila, não são considerados como sendo do mesmo nível deles por outras pessoas, como pode ser observado no relato de Iara (família reconstituída).

“A dona da fruteira traz o filho dela para brincar com ele (João), mesmo sabendo que a gente mora aqui na vila, e sabe como é, né, aqui o negócio é brabo.” (Iara, família reconstituída)

Como é possível observar, a violência existente na comunidade prejudica o investimento emocional das famílias no ambiente, pois a falta de reciprocidade e de trocas positivas entre as famílias impede o desenvolvimento de um SC positivo. Por outro lado, observa-se a participação das famílias em ambientes freqüentados por seus filhos, como a escola, por exemplo. Brodsky (1996) observa, em seu estudo, a participação ativa das mães nos ambientes freqüentados por seus filhos, mesmo quando estes são percebidos como locais de risco ou como divergentes de seus valores e opiniões. A autora salienta que este investimento que os pais fazem atua como uma prática educativa, pois é necessário proteger os filhos da influência negativa do ambiente. Este aspecto também foi observado na família reconstituída. Apesar da violência mencionada pela mãe no microssistema escolar de seu filho, ela participa das atividades propostas por ele, como uma tentativa de proteger seu filho, já que a própria escola se abstém de atitudes protetoras.

“Vou na escola quando tem necessidade, muitas mães não vão por causa da agressividade que tem lá. Costuma acontecer agressões na porta do colégio, dos próprios alunos da escola, na cara da diretora, elas dizem que saindo da porta não é mais com elas, mesmo que seja na frente da escola. Deixam acontecer e vão para casa. Deviam fazer algo até por respeito, para se impor. Mas eu vou lá para dar uma olhada, sabe.” (Iara, família reconstituída)

“Uma vez a vice-diretora pegou e disse assim para mim, que não pode se meter nas brigas, porque depois ela é ameaçada na rua, que o colégio é cheio de marginais. (...) Lá no colégio é brabo, tem muito guri de vila, eles são muito agressivos, sempre acabam armando confusão.” (Iara, família reconstituída)

A relação família-escola, observada no relato de Iara descrito acima, demonstra que o microssistema escolar não é um ambiente no qual ela e eu filho possam obter apoio. A violência existente neste microssistema impede a possibilidade dos pais confiarem nele como um ambiente que ofereça modelos positivos. De acordo com Garbarino e Eckenrode (1997), a escola deveria proporcionar um modelo positivo de disciplina não violenta e de cuidado adequado aos seus alunos. No momento em que a escola não manifesta interesse em modificar a situação de violência existente no local, está sendo negligente com seus alunos, e não está provendo cuidado adequado. Do mesmo modo, sua omissão parece estar reforçando os modelos agressivos disponíveis.

De uma maneira geral, a violência existente no ambiente gera, nas famílias deste estudo, isolamento, ausência de vínculo e de investimento emocional na comunidade, e busca de apoio em outros ambientes, caracterizando um SC negativo. Analisando os fatores de risco citados pelas famílias deste estudo observam-se dois aspectos divergentes. Se, por um lado o SC negativo produz atitudes de proteção dos pais em relação a seus filhos como uma maneira de afastá-los da influência negativa do ambiente, por outro, o SC negativo anula a possibilidade de estabelecimento de redes de apoio social entre as famílias. Ao mesmo tempo em que o SC negativo atua como um fator de proteção, ele pode atuar também como um fator de risco, no momento em que limita a disponibilidade do apoio social. De acordo com Brodsky (1996), nenhuma comunidade é totalmente boa ou totalmente má. Se, por exemplo, as famílias deste estudo tivessem um maior contato entre si, perceberiam que seus valores e comportamentos são muito semelhantes, ao contrário do que elas pensam sobre os valores das famílias envolvidas com a criminalidade. A ausência de contato anula a possibilidade de conhecer outras alternativas para lidar com os fatores de risco, novas formas de interagir com o ambiente, impedindo trocas de experiência entre as famílias. Percebe-se que as famílias deste estudo estão mais preocupadas em proteger seus filhos da violência da comunidade construindo barreiras do que buscando alternativas dentro da própria comunidade. A visão negativa do SC destas famílias não mudará se elas não se vincularem e focalizarem seus esforços para batalhar por mudanças positivas, já que muitas compartilham dos mesmos valores. A experiência da reforma da Vila A demonstrou, para as famílias envolvidas, o quanto a união por objetivos comuns pode produzir mudanças significativas e incrementar o senso de pertencimento à comunidade, como foi observado no relato da família nuclear descrito anteriormente. O que parece estar faltando é acreditar no potencial da união para criar um SC mais positivo.

Finalmente, respondendo à pergunta inicial deste estudo – como a comunidade é percebida pelas famílias – podemos fazer algumas considerações. Nossa análise dos processos proximais das famílias com a comunidade permitiu constatar sua percepção sobre o ambiente como um local violento, com o qual elas não demonstram um senso de coesão comunitária. Também observamos, através dos relatos das famílias, a ausência de serviços de apoio formais na comunidade, fazendo com que elas os busquem em outros ambientes. Da mesma forma, os processos proximais da equipe de pesquisa com as famílias e a comunidade possibilitaram uma descrição do contexto no qual vivem as famílias e dos aspectos de risco e proteção existentes no mesmo. Nossa convivência dentro das famílias e da comunidade nos permitiu observar de perto a violência enfrentada pelas

famílias, como a influência dos traficantes, a agressividade nas relações com a vizinhança e a presença de furtos, caracterizando um ambiente de alto risco.

No entanto, embora a pobreza e a violência sejam percebidas pelas famílias como fatores de risco, observamos que elas não produzem, necessariamente, resultados negativos. Apesar destes aspectos de risco, percebemos que as famílias deste estudo demonstram esforços para enfrentar positivamente a situação, ora protegendo seus filhos da influência negativa do meio, ora procurando apoio em outros ambientes, como o centro de saúde, a igreja e o próprio trabalho. No momento em que as famílias procuram proteger-se do risco, buscando apoio, podemos indicar que o risco não está produzindo resultados negativos, ou seja, que estas famílias estão sendo resilientes.

Assim, destaca-se a importância da inserção da equipe de pesquisa na comunidade para a validade ecológica deste estudo. De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), a validade ecológica é questionada sempre que existe uma discrepância entre a percepção que a pessoa tem da situação de pesquisa e as condições ambientais pretendidas pelo pesquisador. Neste sentido, este estudo permite considerar a inserção ecológica como uma metodologia, que indica ser adequada para utilização em pesquisas científicas. A base desta afirmação consiste na evidência de que os achados deste estudo foram obtidos com rigor metodológico e podem ser considerados válidos ecologicamente. É importante salientar que esta metodologia de inserção ecológica deve ser utilizada com responsabilidade ética dos investigadores, uma vez que passam a integrar o cotidiano das pessoas envolvidas no processo de execução da pesquisa. A linha entre a inserção ecológica e o pertencimento daninho pode ser muito tênue, se a equipe de pesquisa não tiver clareza de seu papel no processo vigente. Esta atitude permitirá que os demais participantes da pesquisa possam, também, ter definidas as fronteiras da intervenção e das possibilidades disponíveis.

CAPÍTULO III

ESTUDO II

Resiliência e Vulnerabilidade em Famílias em Situação de Risco

Este estudo teve como objetivo geral analisar os processos de vulnerabilidade e resiliência familiar, examinando fatores de risco e proteção que perpassam as práticas educativas e a parentalidade. Da mesma forma que o Estudo I, o Estudo II está organizado de forma integrada, ou seja, as considerações metodológicas, os resultados e a discussão estão descritos em um único texto. Inicialmente, são mencionadas as justificativas para a opção da abordagem teórica e metodológica utilizadas para estudar as famílias – o Modelo Bioecológico e o Estudo de Caso – bem como algumas considerações teóricas subjacentes ao delineamento utilizado. Em um segundo momento, são apresentados os componentes do delineamento propriamente dito, ou seja, as questões de pesquisa, as hipóteses teóricas e as unidades de análise principais. Os instrumentos utilizados são descritos a seguir. Os participantes deste estudo, já apresentados brevemente no Estudo I, são apresentados com detalhes ao longo do capítulo. Finalmente, são apresentados os resultados da análise de conteúdo, seguidos da discussão.

O modelo bioecológico foi o referencial escolhido para a compreensão dos processos de resiliência e vulnerabilidade dentro das famílias. De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), a família é, ao mesmo tempo, a fonte mais rica e menos utilizada de experimentos naturais sobre o impacto evolutivo dos sistemas envolvendo mais de duas pessoas. Nas casas e nas famílias, não é necessário introduzir variações inventadas no tamanho do sistema, porque a sua própria natureza as fornece diariamente, no momento em que pais e irmãos, assim como parentes, vizinhos e amigos, vêm e vão a toda hora, proporcionando experimentos naturais prontos, com validade ecológica inata (Bronfenbrenner, 1979/1996). Alguns estudos sobre família têm sido realizados dentro deste referencial, sendo analisados, neste sistema, não somente a mútua influência entre seus membros, como também a influência de outros sistemas sobre a dinâmica e o desenvolvimento familiar (Brooks-Gunn, 1995; Parke & Buriel, 1998).

A opção desta tese pelo modelo bioecológico para a compreensão dos processos familiares justifica-se pelo fato deste modelo possibilitar um entendimento profundo em nível individual e, ao mesmo tempo, valorizar a influência direta e indireta do ambiente no qual as pessoas estão inseridas. O sistema familiar foi analisado através das partes que o compõem, pois as mães, os pais e as crianças foram entrevistados individualmente. Com

relação a esta questão, Tondo (1998) ressalta a complexidade da compreensão do sistema familiar, enquanto grupo e na individualidade de seus integrantes, pois “ao mesmo tempo em que um sistema não é a soma de seus elementos, cada elemento também não é esgotado se visualizado a partir do prisma das relações no todo” (p. 58). Tondo sugere que a opção por não utilizar uma teoria que viabilize a compreensão a partir do todo pode ser justificada pela escolha de uma investigação qualitativa sobre os processos familiares, já que esta metodologia possibilita uma maior sensibilização do contexto. O método escolhido para investigar estes processos nesta tese foi o Estudo de Caso. Assim, este estudo justifica a sua opção, tanto pela teoria, quanto pelo método utilizado.

O Estudo de Caso, devido a sua proposta de coleta e análise de dados, vem a ser um método apropriado para realizar investigações sobre o desenvolvimento-no-contexto. De acordo com Yin (1994), o Estudo de Caso é utilizado para investigar um fenômeno contemporâneo, dentro de um contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claros e quando o contexto tem uma influência forte sobre o fenômeno a ser investigado. Esta metodologia lida com o fenômeno e com todas as variáveis possíveis que desempenham uma influência sobre ele, levando em consideração diversos tipos de evidência (Yin, 1994).

O Estudo de Caso foi utilizado, nesta pesquisa, por se tratar de um método que privilegia uma abordagem contextualizada ao fenômeno, permitindo incluir o maior número possível de variáveis relacionadas com o tema e podendo ser realizada em ambiente natural. Os processos de vulnerabilidade e resiliência familiar foram investigados através das práticas educativas e da parentalidade. Vários fatores contribuem para as práticas educativas e o envolvimento dos pais na educação da criança. Nesta pesquisa, foram investigadas as experiências dos pais em suas famílias de origem, o apoio social e conjugal e a percepção da criança sobre a educação recebida. Além destes fatores, foram considerados outros aspectos relevantes que surgiram durante a entrevista, relacionados com o foco da pesquisa, sendo apresentados no decorrer da análise dos dados, como, por exemplo, situações de abuso intrafamiliar.

O Estudo de Caso requer um delineamento específico de pesquisa, ou seja, uma lógica que vincule os dados a serem coletados (e as conclusões a serem feitas) às questões iniciais do estudo. Yin (1994) destaca cinco componentes para o delineamento do Estudo de Caso: (1) as questões de pesquisa; (2) as proposições; (3) a(s) unidade(s) de análise; (4) a lógica que vincula os dados às proposições; e, (5) os critérios para a interpretação dos dados.

O primeiro componente do delineamento são as questões de pesquisa. Definir as questões de pesquisa é, provavelmente, o passo mais importante em um delineamento, que pode levar tempo e requer muita paciência por parte do pesquisador. Yin (1994) afirma que a chave para definir as questões de pesquisa começa com as questões “Sobre o que é o meu estudo?” e “Que tipo de pergunta estou fazendo: quem? o quê? onde? por quê? ou como?” Partindo deste ponto, o pesquisador começa a definir suas questões de pesquisa.

O segundo componente refere-se às proposições (ou hipóteses teóricas) do estudo. Elas direcionam a atenção do pesquisador para o que deve ser examinado no estudo, limitando o foco em questão. Quanto mais proposições houver no estudo, mais focalizado ele estará, viabilizando a coleta de informações (Yin, 1994).

O terceiro componente do delineamento diz respeito à unidade (ou unidades) de análise. No Estudo de Caso clássico (Único), a unidade de análise pode ser uma pessoa, então, as informações serão coletadas em relação a esta pessoa. Várias pessoas poderão ser unidades de análise, compondo um Estudo de Casos Múltiplos. Neste sentido, as proposições auxiliam a identificar quais as informações relevantes a serem coletadas. Sem tais proposições, o pesquisador poderia coletar tudo sobre a unidade de análise, o que tornaria o estudo inviável. As proposições focalizam uma área em especial a ser analisada. De uma maneira geral, a definição da unidade de análise (e dos casos) está relacionada com as questões iniciais de pesquisa. A seleção da unidade de análise resulta das questões iniciais, assim, quanto mais específicas forem estas questões, mais fácil será identificar a unidade de análise (Yin, 1994).

O quarto e o quinto componentes do delineamento referem-se ao vínculo entre os dados e as proposições e os critérios de análise de dados. Eles representam os passos para a análise dos dados da pesquisa, que devem ser estabelecidos no início do estudo.

Yin (1994) propõe uma maneira de analisar os dados baseada, inicialmente, em uma estratégia geral, que tem como objetivo ajudar o pesquisador a escolher entre as diferentes técnicas disponíveis e completar a fase de análise de dados com sucesso. O autor destaca duas estratégias gerais: (1) Basear-se nas proposições teóricas; e, (2) Desenvolver uma descrição do caso. De acordo com Yin, a primeira estratégia é a mais adequada para estudos de caso. Esta técnica procura analisar o caso de acordo com as questões e proposições que direcionaram a elaboração teórica e a fase de coleta de dados. Estas questões e proposições teóricas ajudam a focalizar a atenção em determinadas evidências e a ignorar outras que não estão relacionadas diretamente com o tema. A segunda estratégia consiste em desenvolver uma estrutura descritiva para organizar o estudo de caso. Ela é

utilizada quando não foram desenvolvidas questões e proposições teóricas para o estudo, como por exemplo, quando o estudo de caso é de natureza descritiva (Yin, 1994).

Juntamente com uma estratégia geral, Yin (1994) enfatiza a necessidade de se utilizar técnicas de análise específicas, a serem escolhidas também de acordo com a natureza do estudo de caso. Apresenta quatro técnicas importantes: (1) Comparação com um padrão; (2) Construção da explicação; (3) Análise temporal em série; e, (4) Modelo de lógica programada (ver Yin, 1994, para uma descrição completa).

De acordo com Yin (1994), o Estudo de Caso apresenta diferentes possibilidades de delineamento: O Estudo de Caso Único, composto por um único caso, e o Estudo de Casos Múltiplos, composto por vários casos. Tanto o Estudo de Casos Múltiplos, como o Estudo de Caso Único, podem envolver uma ou mais unidades de análise, sendo denominados como Holísticos (uma unidade) ou Embutidos (várias unidades). A diferença entre estes dois delineamentos depende da natureza do problema a ser investigado.

O delineamento holístico é adequado quando outras unidades de análise não são identificadas e quando a teoria que embasa o estudo é de natureza holística (Yin, 1994). Um dos problemas que este delineamento apresenta, entretanto, é quando o caso é analisado superficialmente, sem aprofundar detalhes importantes, ou quando o caso apresenta uma mudança em sua estrutura durante o curso de estudo. Assim, as questões iniciais que orientaram o estudo são substituídas por novas questões, que produzem uma modificação na orientação do caso. Quando este tipo de problema acontece, o pesquisador deve reformular o seu delineamento e iniciar novamente a pesquisa (Yin, 1994).

O delineamento embutido é adequado quando o problema apresenta vários aspectos relevantes a serem considerados, e quando a teoria que embasa o estudo é complexa (Yin, 1994). Problemas também podem acontecer com este delineamento, como por exemplo, quando o pesquisador enfatiza demasiadamente as subunidades de análise e falha em retornar à unidade de análise inicial (Yin, 1994).

De uma maneira geral, o Estudo de Caso Único é adequado para várias situações, como, por exemplo, quando representa um caso crítico que testa, contestando ou confirmando, uma teoria existente, quando representa um caso extremo ou único, muito utilizado na área clínica, ou quando representa um caso revelatório, como um fenômeno nunca observado anteriormente (Yin, 1994). O Estudo de Casos Múltiplos é utilizado para replicar uma teoria, já que as suas evidências são mais fortes do que as obtidas com um Estudo de Caso Único (Yin, 1994). A lógica subjacente neste delineamento é a de que cada caso deve ser cuidadosamente selecionado para que possa prever resultados semelhantes (replicação literal) ou produzir resultados contrastantes, mas por razões previsíveis

(replicação teórica). Se, no final do estudo, todos os casos trouxerem os resultados previstos anteriormente, as proposições iniciais são reforçadas. Do contrário, se os casos forem, de alguma maneira, contraditórios entre si, as proposições iniciais devem ser revisadas e retestadas com um novo grupo de casos (Yin, 1994).

Um dos objetivos destes procedimentos de replicação é a construção de uma abordagem teórica, que deve postular as condições sobre as quais um fenômeno em particular é provável de acontecer (replicação literal), bem como as condições sobre as quais ele provavelmente não aconteça (replicação teórica; Yin, 1994). Assim, esta abordagem teórica se torna o veículo para a generalização para novos casos. Do mesmo modo, se algum dos casos empíricos não confirmar a teoria, reformulações na mesma devem ser realizadas.

O número de casos a serem incluídos no delineamento de Estudo de Casos Múltiplos é uma questão que cada pesquisador deve analisar com relação aos objetivos de seu estudo, para que possa, posteriormente, determinar o número de replicações necessárias (Yin, 1994). O número de replicações literais depende da certeza que o pesquisador deseja obter com os resultados da sua pesquisa. Se as teorias existentes sobre o assunto são diferentes entre si e se o problema em questão não demanda um excessivo grau de certeza, não é necessário um número grande de replicações, sendo que duas ou três bastam (Yin, 1994). Entretanto, se as teorias existentes não demonstram muitas diferenças entre si, e se o problema demanda um grau elevado de certeza, será necessário mais replicações, como cinco, seis ou mais (Yin, 1994).

Com relação ao número de replicações teóricas, o pesquisador deve levar em consideração a complexidade do problema, pois pode resultar em muitas variações. Quando o pesquisador não tem certeza se os casos produzirão diferentes resultados, pode incluir um número grande de casos (Yin, 1994). Do contrário, se a natureza do problema não produzir muita variação nos resultados, será necessário um número pequeno de replicações teóricas (Yin, 1994).

Este estudo utilizou o delineamento de Estudos de Casos Múltiplos Embutidos (Yin, 1994). Optou-se pelo delineamento embutido devido à pluralidade de variáveis que interferem nos processos de vulnerabilidade e resiliência familiar. Foram incluídos casos múltiplos com o objetivo de obter mais exemplos para ilustrar os objetivos desta pesquisa. Devido à multiplicidade de aspectos que interferem na dinâmica familiar, foram incluídas três famílias com diferentes configurações: uma nuclear, uma reconstituída e uma uniparental.

O planejamento e a execução deste estudo de casos múltiplos ocorreu a partir da inserção ecológica da equipe de pesquisa na comunidade. Assim, os procedimentos metodológicos para a operacionalização deste estudo, como a aplicação do instrumento utilizado (entrevista com mães, pai/padrasto e crianças) e os procedimentos adotados com as famílias, descritos detalhadamente no Estudo I, também valem para este estudo. As famílias que participaram deste estudo, apresentadas brevemente nas Tabelas 1, 2 e 3 do Estudo I, serão apresentadas com detalhes ao longo deste capítulo.

Cada família representou um caso, que foi conduzido e analisado de acordo com os objetivos, as questões de pesquisa, as proposições teóricas e as unidades de análise. Estes aspectos subsidiaram o delineamento deste estudo de casos múltiplos, auxiliando a equipe de pesquisa a focalizar a coleta de informações nesta direção. Nos três casos, os objetivos, as questões de pesquisa, as proposições teóricas e as unidades de análise foram os mesmos, com apenas algumas variações relacionadas com o tipo de configuração familiar. Eles serão descritos conjuntamente.

O objetivo geral dos três casos foi analisar os processos de vulnerabilidade e resiliência familiar, examinando fatores de risco e proteção que contribuem para as práticas educativas e a parentalidade. Os objetivos específicos foram: (1) analisar as práticas educativas e o envolvimento dos pais na educação da criança; (2) descrever a percepção dos pais com relação às práticas educativas recebidas de sua família de origem; (3) descrever a percepção dos pais com relação à presença/ausência do apoio conjugal/social recebido durante a educação da criança; (4) descrever a percepção da criança frente às práticas educativas recebidas de seus pais e à presença/ausência do pai durante a sua educação.

A definição das questões de pesquisa partiu das respostas às questões propostas por Yin (1994) para estabelecer os temas a serem investigados. Assim, este estudo é sobre famílias em situação de risco e procura analisar como elas enfrentam as adversidades, tornando-se vulneráveis ou resilientes. Deste modo, as questões que orientaram a coleta de informações nesta pesquisa foram: (1) Se a pobreza e a violência no ambiente representam fatores de risco em potencial para as famílias, como elas estão enfrentando as dificuldades advindas destes fatores e educando seus filhos? Que práticas estão sendo utilizadas pelos pais e como a parentalidade está sendo exercitada nestas famílias? (2) Se a incidência de dois ou mais fatores de risco aumenta a probabilidade de resultados negativos, a pobreza, a violência no ambiente, o divórcio, o recasamento e a maternidade solteira podem prejudicar ainda mais as práticas educativas e a parentalidade? Qual a influência da ausência paterna nas famílias? (3) A experiência vivida nas famílias de origem prediz o

tipo de prática educativa a ser utilizada pelos pais? Os pais repetem esta experiência com seus filhos? O que faz com que repitam ou não? (4) O apoio que os pais recebem um do outro contribui para o desempenho de práticas educativas eficazes? (5) A ausência do esposo compromete o apoio social? O apoio que a mãe recebe do ambiente contribui para o desempenho de práticas educativas eficazes?

As proposições teóricas, extraídas da literatura, investigadas neste estudo foram: (1) A pobreza e a violência no ambiente onde vivem estas famílias podem atuar como fatores de risco para as práticas educativas e para a parentalidade; (2) Famílias divorciadas, reconstituídas e uniparentais apresentam um potencial para desenvolver problemas com relação às práticas educativas e à parentalidade; (3) A experiência dos pais em suas famílias de origem influencia as práticas educativas, podendo ser um fator de risco ou de proteção; (4) As práticas educativas e a parentalidade podem se constituir em fatores de risco ou de proteção para a resiliência destas famílias: práticas que envolvem afeto, supervisão, disciplina e responsividade contribuem para a resiliência; práticas inconsistentes, com pouco afeto, controle e responsividade representam fatores de risco; (5) O apoio social e conjugal que pais e mães recebem influenciam as práticas educativas, podendo ser um fator de risco ou de proteção; (6) A ausência do pai nas famílias pode vir a ser um fator de risco para o desenvolvimento das crianças; (7) O apoio social que as mães recebem desempenha um papel menos significativo para as práticas educativas, comparado ao apoio conjugal; (8) A percepção da criança sobre as práticas educativas e a parentalidade também contribui para a vulnerabilidade e/ou resiliência familiar.

Como se trata de um delineamento embutido, várias unidades de análise foram criadas. A principal unidade foi a vulnerabilidade e resiliência familiar. Vinculadas a ela, estava a unidade: parentalidade e práticas educativas. Esta, também, estava vinculada com três unidades: o apoio social/conjugal, a experiência dos pais em suas famílias de origem e a percepção da criança sobre as práticas educativas e a parentalidade. Na família uniparental, a parentalidade foi enfocada através da maternidade e da influência da ausência do pai.

No decorrer das entrevistas, contudo, surgiram subunidades de análise, vinculadas com as unidades principais. Estas subunidades foram incorporadas às unidades existentes, conforme a Figura 1⁶.

⁶ Unidades de análise principais grafadas em **itálico e negrito**, subunidades grafadas em *itálico*, enumeradas com letras em ordem alfabética.

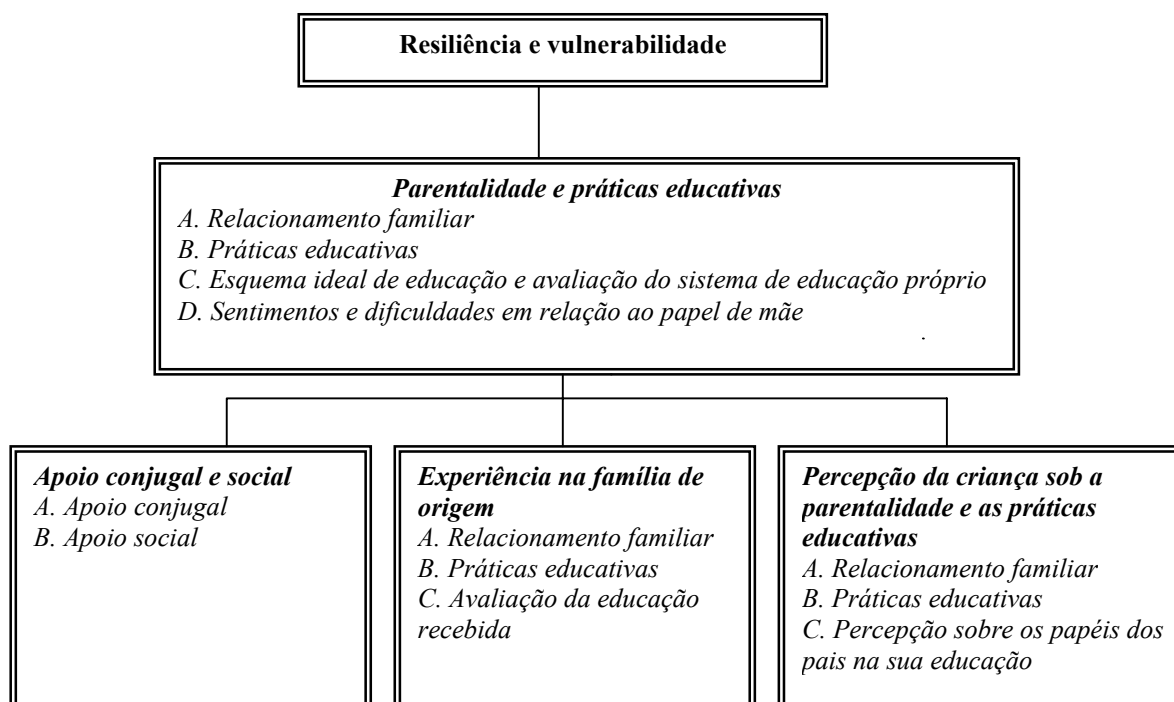


Figura 1. Unidades de análise principais e subunidades

Cada uma das subunidades de análise abrangeu, em cada entrevista com mães, pai/padrasto e crianças, um ou mais temas emergentes, que foram organizados em categorias e subcategorias, que não serão mencionados aqui, pois, além de serem demasiadamente extensos, são específicos para cada família. As unidades e subunidades de análise e os temas emergentes estão organizados em tabelas que serão apresentadas antes da categorização de cada entrevista. As categorias e subcategorias serão explicitadas no decorrer da análise de conteúdo das entrevistas. Para uma melhor identificação destes aspectos ao longo do texto, as subunidades de análise estão ordenadas com letras, grafadas em itálico e negrito, como por exemplo: **A) *Relacionamento familiar***. Os temas emergentes estão ordenados com números, grafados em negrito, como por exemplo: **1) *Relacionamento conjugal***. As categorias estão grafadas em negrito, sem letra ou número na frente, como por exemplo: **Violência doméstica**. As subcategorias não estão destacadas do texto em forma de títulos, como as anteriores, elas aparecem ao longo da descrição das categorias, grafadas em itálico, como por exemplo: “... a violência doméstica manifesta-se através de *agressão verbal e agressão física*”. Os exemplos de falas que ilustram estas categorias e subcategorias estão grafados em itálico e destacados do texto, em espaço simples.

Com o final da coleta de dados e da transcrição literal das entrevistas, procedeu-se à análise de conteúdo, baseada em Bardin (1977). A seguir, serão apresentadas a descrição

das famílias, a categorização das entrevistas de acordo com as unidades, as subunidades e os temas emergentes e a discussão dos resultados. Cabe destacar que alguns resultados da análise de conteúdo já foram apresentados no Estudo I, ilustrando os aspectos de risco e proteção na comunidade.

3.1. Caso Um: Família nuclear

3.1.1. Caracterização e história familiar

Esta família é composta pela mãe, Maria, 44 anos, pelo pai, Jair, 41 anos, e pelos seus oito filhos: Ana, 25 anos, Luís, 23 anos, Cláudia, 21 anos, Paula, 19 anos, Carla, 17 anos, Pedro, 15 anos, Lucas, 12 anos e Mateus, 10 anos. Maria trabalha meio-turno de doméstica em uma casa de família. Jair é autônomo, faz serviço de pedreiro, marceneiro e pintor. O casal permanece junto há 26 anos.

A filha mais velha, Ana, está casada há seis anos e tem um casal de filhos. Mora com o marido e as crianças em outro bairro da cidade. Luís está casado há três anos, tem dois filhos gêmeos, mora com a esposa e os filhos na mesma vila em que os pais moram. Cláudia mora com a avó materna na mesma vila dos pais. Paula, Carla, Pedro, Lucas e Mateus moram com os pais. Pedro, Lucas e Mateus passam a semana em um colégio com regime de internato na cidade, voltando para a casa nos finais de semana. Paula trabalha durante o dia e estuda à noite em uma escola pública, Carla não trabalha e estuda, também, à noite, em uma escola pública.

A mãe, Maria, nasceu e viveu em uma colônia na zona rural próxima a uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Morava com seus pais, uma irmã e dois irmãos. Teve um irmão mais velho que não chegou a conhecer, pois ele faleceu ainda bebê, de meningite. Por ser a filha mais velha, ajudava a cuidar dos irmãos, enquanto os pais trabalhavam. Seu pai era empregado da Prefeitura e sua mãe trabalhava na colônia. Maria também ajudava a mãe no trabalho na roça. Quando ela tinha quatro anos, seu pai sofreu um acidente no trabalho. Estava dirigindo uma patrula que tombou e caiu por cima dele. Ele ficou enfermo durante mais ou menos um ano e veio a falecer. Maria afirma não ter muitas lembranças de seu pai, contudo, recorda que ele era uma pessoa muito calma, ao contrário de sua mãe. De acordo com ela, sua mãe era uma pessoa “*muito agressiva e nervosa*” (sic) e costumava brigar muito com seu pai. Ela era muito ciumenta e ele costumava tocar gaita nos bailes, o que provocava desconfiança em sua mãe.

Com a morte do pai, a família mudou-se para a cidade. A mãe começou a trabalhar em um hotel, de onde tirava o dinheiro para o sustento dos filhos. Segundo Maria, sua mãe sempre foi uma pessoa “*muito batalhadora.*” Quatro anos após a morte do primeiro

marido, a mãe de Maria casou-se novamente e a família voltou para a colônia. O segundo casamento durou seis anos. O padrasto não trabalhava, mas forçava a esposa e os filhos a trabalharem na roça e, no final do mês, a entregar o dinheiro a ele. Maria relata que não se importava em trabalhar, contudo, não achava justo entregar seu dinheiro. Maria também relata que, no momento em que ela e os irmãos cresceram um pouco, o padrasto ficara mais rude com eles. Ele começou a ficar agressivo com os enteados, fazendo com que sua mãe tomasse a decisão de separar-se. Assim, mãe e filhos fugiram de casa, indo morar em uma cidade do estado de Santa Catarina.

Com a mudança, Maria decidiu parar de estudar. Na época, estava com quatorze anos e cursava a quinta série. Maria relata que sentia vergonha de estudar, pois já era uma mocinha e seus colegas eram pequenos. Ela havia entrado tarde na escola, com onze anos, pois sua mãe esperou que a terceira filha completasse sete anos para colocar os três filhos juntos na escola. Assim, Maria começou a trabalhar em uma casa de família. Permaneceu trabalhando e morando nesta casa dos quatorze aos dezenove anos. Com dezenove anos, começou a trabalhar como operária em uma indústria.

Nesta época, Maria conheceu Jair. Ele era amigo de seus irmãos, freqüentava a sua casa, quando começou a se interessar por Maria. Maria relata que *“não queria nada com Jair, mas ele foi insistente”*, assim, deram início ao namoro.

Jair nasceu e passou a maior parte de sua infância na zona rural próxima a uma cidade do interior de Santa Catarina. Era o segundo filho mais velho de uma família com nove filhos. Seu irmão mais velho era doente, assim, Jair assumiu seu lugar ajudando os pais no trabalho do campo. Trabalhou no campo desde os oito anos e, com doze anos, já trabalhava em construção civil. Estudou pouco, pois a escola ficava longe do local onde a família morava. Quando completou quinze anos, sua família mudou-se para a cidade e Jair continuou trabalhando como autônomo. Com dezesseis anos, conheceu Maria.

Maria e Jair namoraram, e, pouco tempo depois, Maria engravidou. Com a gravidez, Jair passou a morar com Maria em sua casa. Maria afirma que, apesar da situação ter levado o casal a ficar junto, ela não queria estar com ele, porque não gostava do fato dele não ter emprego fixo. Ela relata que queria ter uma vida mais tranqüila, com mais segurança, mas ele não proporcionava isso a ela. Apesar disso, quando veio o segundo filho, eles regularizaram a união, casando. O casal já estava com três filhos quando Maria decidiu mudar para Porto Alegre, acompanhando sua mãe, que estava vindo morar com sua outra filha. Jair não acompanhou a esposa, decidiu ficar morando com seus pais. Contudo, um ano depois, veio atrás de Maria.

O casal construiu uma casa e a mãe de Maria veio morar junto com o casal e os filhos. Com o passar do tempo, Maria relata que começou a conhecer melhor o marido. Jair fazia uso de bebidas alcoólicas e, quando estava embriagado, ficava agressivo e violento com Maria e com os filhos. No início do casamento, Maria afirma que Jair não mostrava agressividade: *“Eu sabia que ele bebia, mas era assim, de camaradagem, mas ele nunca tinha mostrado violência.”* Maria trabalhava em turno integral e Jair não ajudava a esposa no cuidado com os filhos, assim, a avó passou a ajudar na criação dos netos. Como nunca teve emprego fixo, Jair também nunca contribuiu efetivamente com as despesas do lar. Por ser autônomo, Jair não aceitava pegar qualquer serviço, e, além disso, o pouco dinheiro que recebia quando trabalhava, gastava no bar com bebida. A casa foi construída com o dinheiro do trabalho de Maria e a mão de obra de Jair. Essa situação familiar fez com que Maria procurasse acompanhamento psicológico e psiquiátrico, iniciando tratamento com tranqüilizantes. Maria tentou levar o marido para tratamento, mas ele nunca aceitou o fato de ser alcoolista, recusando-se a ir ao médico.

Com o tempo, a vila onde moram começou a crescer muito e a casa da família de Maria foi ficando muito atrás das outras. De acordo com Maria, *“foi formando-se um beco, por onde circulava muito marginal e tráfico de drogas.”* Maria começou a ficar com medo de deixar os filhos em casa quando saía para trabalhar, assim, a família resolveu construir uma nova casa mais na frente da vila e se mudar. A avó permaneceu na casa antiga da família, que era próxima à construída. Contudo, os três filhos mais velhos não acompanharam os pais, permanecendo com a avó.

Nesta época, Maria teve *“um problema nos rins ocasionado pelo seu trabalho em uma indústria.”* Foi submetida a uma cirurgia na qual foi retirado um dos rins, e, a partir de então, passou a receber benefício do Instituto Nacional de Seguro Social (INSS) por não ter mais condições físicas de continuar trabalhando naquele local. Deste modo, Maria optou por um serviço mais leve. Começou a trabalhar como doméstica, orientada pela assistente social do INSS, aumentando a renda da família.

Com 32 anos, Maria engravidou de Lucas. A gestação não foi planejada. Maria utilizava a tabelinha como método anticoncepcional, mas, segundo ela, quando o marido bebia, não era possível impedir a relação. Maria já havia tentado outros métodos, como a pílula e o dispositivo intra-uterino (DIU). Com a pílula não se sentia bem, e, com o DIU, havia engravidado uma vez. De acordo com Maria, cada vez que ela engravidava era culpada e responsabilizada pelo marido. Depois da última gestação, fez ligadura de trompas.

A gestação de Lucas foi tranqüila, Maria sentiu-se bem durante toda a gravidez. Lucas nasceu de parto normal e apresentou um bom estado de saúde. Foi para a creche onde a mãe trabalhava, na época, com 35 dias. Lá era cuidado pelas atendentes e, em casa, pela mãe e pelas irmãs. Mamou no peito até um ano e quatro meses, quando a mãe engravidou de seu irmão mais novo. Caminhou com um ano e falou suas primeiras palavras com um ano e seis meses.

De acordo com Maria, Lucas é um menino calmo e prestativo, muito fácil de lidar. Em casa é um pouco agressivo com o irmão mais novo, pois segundo Maria, “*ele sente ciúmes do irmão.*” Na escola, durante a segunda série, também apresentou um período de agressividade. A professora de Lucas chamou Maria na escola para uma conversa sobre o comportamento agressivo do menino, que foi entendido pela mãe como decorrência da observação das agressões do pai em casa. Maria conversou com o filho, que se comprometeu em modificar o comportamento. Nesta época, nossa equipe teve o primeiro contato com a família de Lucas, e vem acompanhando sua família desde esta ocasião. Há três anos, Lucas mudou de escola. Maria conseguiu uma vaga para ele e seus dois irmãos em uma escola próxima ao local onde moram com regime de internato. Lá iniciou a quinta série e atualmente está cursando a sétima.

A escola onde os três filhos menores estudam é gratuita. Os pais inscrevem seus filhos homens e no final de cada ano é realizada uma seleção com provas de português e matemática. As crianças aprovadas são selecionadas através do critério da renda familiar, sendo que as mais carentes ficam com a vaga. Pedro foi o primeiro a ingressar nesta escola; no ano seguinte, Lucas, e no outro, Mateus. Como o bom desempenho e comportamento dos irmãos que já estão na escola são aspectos que contam durante a seleção, Lucas e Mateus foram favorecidos quando concorreram à vaga. As crianças vão para a escola na segunda-feira pela manhã e voltam na sexta-feira no final da tarde. As aulas são no turno da tarde. Nos turnos da manhã e noite são realizadas atividades de tema-de-casa, reforço escolar, atividades esportivas, lúdicas e trabalho, como limpeza dos dormitórios, auxílio na preparação do almoço, etc.

Com relação à situação financeira, a família conta atualmente com as rendas materna e paterna e mais uma parte do salário de Paula, que também contribui com as despesas do lar. A renda materna é composta pelo salário da mãe como doméstica, a pensão que recebe do INSS e uma bolsa que conseguiu este ano da Prefeitura através da Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), totalizando três salários mínimos. A renda paterna não é fixa, depende do trabalho realizado por Jair no mês, sendo que não é sempre que ele consegue serviço. As despesas da família são, basicamente, com o

financiamento da casa, que é em torno de R\$ 14,00, com água, luz, telefone, alimentação, vestuário e livros didáticos para as crianças, que a escola solicita anualmente.

3.1.2. Análise de conteúdo

Nesta seção, serão apresentadas as unidades e subunidades de análise, os temas emergentes, as categorias e subcategorias identificadas a partir das entrevistas, com os respectivos exemplos ilustrados através dos relatos dos participantes.

a) Entrevista com a mãe

A estrutura das unidades e subunidades de análise e os temas emergentes da entrevista com a mãe é apresentada na Tabela 4.

Tabela 4. Unidades de Análise e Temas Emergentes da Entrevista com a Mãe da Família Nuclear

Unidades de análise principais	Subunidades de análise	Temas emergentes
Parte I Parentalidade e práticas educativas	A. Relacionamento familiar	1. Relacionamento conjugal 2. Relacionamento com os filhos
	B. Práticas educativas	1. Limites e autonomia 2. Vida escolar 3. Lazer e brinquedos 4. Sociabilidade 5. Outras práticas educativas
	C. Esquema ideal de educação e avaliação do sistema de educação próprio	1. Esquema ideal 2. Criança ideal 3. Mãe ideal
Parte II Apoio conjugal e social	A. Apoio conjugal	1. Percepção sobre a presença/ausência de apoio conjugal 2. Atitudes e sentimentos maternos em relação à presença/ausência de apoio
	B. Apoio social	1. Ambientes e pessoas mencionados pela mãe

Tabela 4. Unidades de Análise e Temas Emergentes da Entrevista com a Mãe da Família Nuclear (continuação)

Unidades de análise principais	Subunidades de análise	Temas emergentes
Parte III Experiência na família de origem	A. Relacionamento familiar	1. Relacionamento com a mãe 2. Relacionamento com o padrasto
	B. Práticas educativas	1. Limites e autonomia 2. Vida escolar 3. Lazer e brinquedos 4. Sociabilidade
	C. Avaliação da educação recebida	1. Aspectos positivos 2. Aspectos negativos 3. Aspectos que utiliza com os filhos 4. Aspectos que não utiliza com os filhos 5. Percepção sobre a influência da infância em seu desenvolvimento

Parte I: Parentalidade e práticas educativas

A) Relacionamento familiar

Esta unidade de análise foi composta por dois temas emergentes: (1) relacionamento conjugal; e, (2) relacionamento com os filhos.

1) Relacionamento conjugal

Este tema emergente foi dividido em duas categorias: violência doméstica e alcoolismo.

Violência doméstica

A violência doméstica na relação conjugal manifesta-se através de *agressão verbal* e *agressão física* do marido em relação à esposa, como pode ser observado nos relatos abaixo.

“Ele (marido) não era uma pessoa, assim, de bater, mas ele sempre agredia assim, com palavras, nomes feios, essas coisas.”

“Uma vez ele (marido) veio pra cima de mim pra bater. E nós rolamos no chão, eu não fiquei quieta. Eu não parei. Eu sempre dizia pra ele que se ele viesse bater em mim eu ia parar, né, porque o que eu ia fazer, eu sou mulher e ele é homem. Mas quando ele veio, me veio uma força tão imensa, que eu disse: ‘Capaz que eu vou parar’. Daí ele não conseguiu bater em mim porque ele caiu, a gente caiu, daí as crianças foram pra cima dele. Eu saí pra fora e chamei a polícia.”

Os episódios de agressividade do marido, segundo a esposa, terminam com um arrependimento posterior pelos atos violentos, conforme pode ser observado nos relatos da esposa abaixo.

“No outro dia, quando ele (marido) acorda, tá todo arrependido. Ele diz que não lembra, mas eu acho que ele lembra, sim, porque eu já fiz vários testes.”

“Ele (marido) dizia que não ia me agredir mais, que ele era louco, que a gente tinha que internar ele: ‘Vocês têm que me pegar e me internar, que eu tô louco’. Bem que eu podia ter pegado naquela época e ter internado ele mesmo.”

A reação da esposa à violência conjugal varia, segundo ela, desde uma atitude passiva, de ausência de confronto, até uma atitude que denota uma vontade de acabar com a situação, através da tentativa de separação. No entanto, observa-se, através do relato abaixo, que prevalece uma atitude de acomodação frente à situação.

“Antes eu trabalhava o dia todo. Eu preferi, assim, trabalhar o dia todo, pra não ter assim muito encontro com o Jair, né.”

“Eu, conversando com a psicóloga, disse que queria deixar dele (marido). Ela dizia que não era bom, que uma pessoa assim não era bom deixar, que a família tinha que tentar ajudar. Por isso a gente nunca deixou dele. Uma vez eu cheguei a ir na Vara de Família. Cheguei a chamar ele e tudo. Isso faz uns nove anos, eu tinha o Lucas pequeninho. Eu fui na Vara de Família, na Delegacia da Mulher, registrei queixa, tudo. Chamaram ele e ele disse que só saía de casa morto, que ele não ia deixar os filhos dele. Daí, fazer o quê, né. Tirar ele morto, isso é coisa que a gente não quer.”

Alcoolismo

O alcoolismo do marido é encarado pela esposa como uma doença causadora da violência, como pode ser observado nos relatos que seguem.

“Ele (marido) sempre foi uma pessoa que bebeu, né, mas ele não era uma pessoa fiasquenta. Se dominava, assim. Antes ele bebia, mas não era todo o dia, e ele não era violento. Às vezes eu nem notava que ele tinha bebido, só de sentir o cheiro, né. Ele se cuidava, não dava demonstração. Ele virou uma pessoa assim, um pouco violenta, faz uns quatorze anos, que ele aprontou a primeira dele. Foi um pouquinho antes do Lucas nascer. Foi a primeira vez que ele bebeu e teve uma briga e desde ali ele começou a ser assim, violento na bebida.”

Contudo, suas implicações não se limitam à violência doméstica, influenciando diretamente a organização financeira familiar. A ausência de esforço para trabalhar e o gasto do dinheiro com a bebida geram uma sobrecarga no papel da mãe como provedora do sustento da família, a qual ela tenta manipular através de uma redistribuição de responsabilidades, como pode ser observado nos relatos a seguir.

“Antes, se o serviço era muito baratinho ele (marido) não ia fazer, porque era muito baratinho, não ia valer a pena. Claro, tinha tudo dentro de casa. Eu trabalhava o dia inteiro, ganhava bem.”

“Pior é que ele (marido) bebe, né. Quando ele ganha dinheiro numa semana, gasta tudo no bar, bebe, né. Todo o dinheiro ele gasta no bar, tem dinheiro, vai gastando.”

“Sempre fui eu que banquei tudo. Eu disse pra ele: Tá certo que eu sou mais velha, mas eu não sou burro de carga.”

“Uma coisa que eu comecei a fazer esse ano foi assim: eu trabalhava, pegava todo o meu dinheiro e fazia rancho em casa. Sobrava mais pra ele (marido) beber, né. Claro, eu comprava calçado, comprava roupa, comprava comida. Ai eu fiz assim ó: ‘Eu vou dar roupa e calçado pra eles e tu te vira com a comida dentro de casa’. E é o que eu tô fazendo, ele tem que se virar com a comida dentro de casa. E se eu vejo que tá faltando isso, tá faltando aquilo, eu tenho dinheiro, mas não compro. Eu deixo faltar. Porque daí ele tem que correr atrás do serviço.”

Mais uma vez percebe-se, a partir do relato de Maria, uma atitude de acomodação frente à situação, pois, de acordo com sua fala, sempre foi ela quem desempenhou um papel mais ativo na provisão de recursos familiares. Esta acomodação evita o confronto direto com o marido, no momento em que ela abstém-se de reivindicar que ele contribua efetivamente com as despesas do lar. Esta situação parece se repetir no relato abaixo, quando Maria evita pedir dinheiro ao marido para não ser cobrada posteriormente.

“Às vezes me falta dinheiro, mas eu não peço nada pra ele (marido), nada, nada. Eu não sei se faço bem ou não. Mas eu acho assim, não adianta eu pedir pra ele hoje e amanhã ou depois ele jogar na minha cara que me deu dinheiro, então eu nem peço. Se eu não tenho, fico na minha.”

2. Relacionamento com os filhos

Este tema emergente foi dividido em duas categorias: abuso e maus tratos e proximidade afetiva na interação com a mãe.

Abuso e maus tratos

A presença de maus tratos na relação entre pais e filhos evidencia-se através do *abuso físico* do pai em relação aos filhos, cujo um dos episódios foi denunciado ao Conselho Tutelar, do *abuso emocional* e da *negligência*.

O *abuso físico* e o *emocional* estão presentes nas situações nas quais o pai encontra-se alcoolizado, conforme pode ser observado, respectivamente, nos relatos que seguem.

“Quando ele (marido) bebe, ele briga com as crianças. A gurria, a mais velha, tantas vezes ele tentou agredir. Foi numa tarde que o Inter perdeu, ele é Inter, né. As gurias estavam jogando vôlei no parque e ele foi atrás porque elas estavam demorando, mas jogo de vôlei não dá pra parar no meio do caminho. Daí ele foi lá e buscou elas, bateu na mais velha, porque ela era a mais velha e não trouxe as outras. E veio batendo nela pela rua, tava cheio de bebida.”

“A (filha) que mora com a minha mãe até já botou ele (pai) na justiça. Ela mora desde pequena com a minha mãe, e ele bateu nela sem ela ter feito nada. Se ela ainda tivesse feito alguma coisa, mas não. Ela pegou a minha mãe e foram no Pronto Socorro e no Conselho Tutelar, registraram queixa. Daí chamaram ele. Achei que iam me chamar também. No fim eu não sei como é que ficou...”

“Cada vez que ele (marido) bebia, ele resmungava que os filhos estavam botando ele na justiça. Que ele ia pegar um por um e matar todo mundo. Bêbado, né.”

A *negligência* manifesta-se pela ausência de participação do pai na educação dos filhos, devido ao fato dele raramente encontrar-se em casa em função do alcoolismo, conforme os relatos abaixo.

“Ele (marido) nunca tá em casa. Quando ele chega as crianças já tão tudo dormindo. Ele nem vê eles muito. E sempre foi assim, não é de agora, sempre foi assim.”

“É difícil. Como é que eu vou responder? Ele (marido) quase não pára em casa. Ele vem almoça, já sai e de noite ele vem quando eles já tão dormindo. (...) Mais é eu que converso com eles, eu que mais convivo com eles, ele não tem muita participação.”

“Esse horário dele (marido) sempre foi assim. É que parece que é obrigatório ele fazer aquela parte de ficar sentado com os amigos no bar, das sete horas até às dez horas da noite. Não adianta ele dizer que tá trabalhando porque eu já vi que ele não tá trabalhando, nada. Parece que ele tem por obrigação de ficar esse horário conversando com os amigos, tomando a sua cerveja. E quando ele fica bêbado então... E é 20 anos que nós estamos aqui e é sempre a mesma coisa.”

Proximidade afetiva na interação com a mãe

No relacionamento com a mãe, observa-se uma proximidade afetiva com os filhos, denotando uma preocupação em atender suas necessidades emocionais, como pode ser observado no relato abaixo.

“Ele (Lucas) é muito carinhoso. Ele é mais carinhoso comigo do que com o pai. Eu demonstro muito afeto, eu tento chegar mais perto dele, desde a mais velha até o mais novo, eu tento não dar mais carinho pra um do que para outro.”

“Quando ele (Lucas) tá chorando eu deixo ele chorar, às vezes a pessoa tem alguma coisa, diz que é bom chorar né, se eu não entendi o motivo aí eu vou perguntar pra ele.”

B. Práticas educativas

Esta unidade de análise compreende a descrição da mãe sobre as práticas educativas utilizadas pelos pais na educação da criança, bem como alguns aspectos que permeiam a sua interação com ela. Ela foi composta por cinco temas emergentes: (1) limites e autonomia; (2) vida escolar; (3) lazer e brinquedos; (4) sociabilidade; e, (5) outras práticas.

1. Limites e autonomia

As práticas relacionadas com a imposição de limites e desenvolvimento de autonomia foram divididas em duas categorias: práticas indutivas e práticas coercitivas. A primeira categoria abrange, além das práticas indutivas propriamente ditas, aqueles aspectos da interação parental que demandam exigência adequada ao nível de desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, demonstram respeito e responsividade aos comportamentos dos filhos. A segunda categoria abrange as práticas coercitivas e aqueles aspectos que demonstram ausência de responsividade e utilização abusiva do poder dos pais sobre os filhos (autoritarismo). Deste modo, este tema emergente foi dividido em três

categorias: práticas indutivas, práticas coercitivas e preocupação materna com as práticas educativas.

Práticas indutivas

As práticas indutivas utilizadas por Maria na educação de Lucas consistem em *explicações baseadas em convenções sociais e elogio*, conforme pode ser observado, respectivamente, nas verbalizações que seguem.

“Eu explico pra ele (Lucas). Que nem um dia que eu mandei ele lavar a louça e ele falou: ‘Por que eu tenho que lavar a louça?’ ‘Porque tu tem que aprender’. (...) Eu nunca ameacei ele, eu falo o que eu tenho que falar.”

“Quando ele (Lucas) obedece, eu agradeço ele, elogio. Às vezes ele vai lavar a louça, fica meio engraxado, mas eu digo: ‘Ai que bom que tu lavou a louça. Da outra vez que tu lavar faz melhor né, mas tá muito bom assim’. E eu tenho que lavar de novo. Às vezes ele varre a sala e eu digo que ficou muito bom. Ele diz: ‘Ai mãe, não precisa falar isso que eu sei que não ficou’.”

Práticas coercitivas

As práticas coercitivas, relatadas por Maria, utilizadas por ambos os pais na educação do filho consistem em *ameaça, punição física e castigo*, conforme pode ser observado, respectivamente, nos relatos a seguir.

“Eu tento falar calmo com eles (filhos), agora se eles não ouvirem eu pego a cinta. Agora que eles voltaram do colégio, eles acharam que ia ter mordomia em casa, daí eu tentei conversar com eles e eles não entenderam, daí eu peguei a cinta e entenderam. Eu tenho que colocar os limites, né. Ele (marido) já é mais rígido, ameaça direto, grita com eles.”

“Se eu pego eles (filhos) brigando a primeira coisa que vou fazer é chamar a atenção. E depois, sim, pegar uma cinta, dar neles e botar de castigo.”

“Ele (marido) costuma botar eles de castigo.”

Além da punição física, ameaça e castigo utilizados por Maria e Jair na educação do filho, a mãe menciona a *ausência de explicações* e de *elogio* por parte de Jair, como pode ser observado, respectivamente, nos relatos abaixo.

“Ele (marido) não sabe conversar com as crianças, ele é mais de mandar. (...) Ninguém nasceu sabendo, então tem que explicar.”

“Mas o pai dele (de Lucas) não fala nada. Às vezes ele nem se dá conta que ele fez, não elogia, sabe. Ao invés de elogiar, ele (marido) critica.”

Preocupação materna com a qualidade das práticas educativas

Observa-se, a partir dos relatos da mãe, uma preocupação com a qualidade das práticas educativas, que se reflete no esforço para chamar a atenção do marido para a importância da *coerência no manejo*, da *consistência e do consenso parental* e do *respeito*

e equilíbrio de poder entre pais e filhos, como pode ser observado, respectivamente, nas verbalizações que seguem.

“Uma vez eles (filhos) estavam brigando e o Jair botou eles de castigo. E prometeu para eles que a próxima vez que pegasse eles brigando ia dar laço nos dois. Daí eu disse pra ele que ele não tinha que só prometer, tinha que cumprir o que prometeu.”

“Se eu digo não pra eles (filhos), ele (marido) tem que aceitar. Isso eu já conversei com ele. Não adiantava eu dizer que não dava pra eles irem num lugar e ele deixar, daí eles não iam respeitar nem a mim nem a ele. Se não é pra ir num lugar, os dois tem que dizer que não, né. Pra manter o limite, né.”

“Eu digo pra ele (marido) que não adianta gritar com as crianças, porque eles não são animais nem nada. Já tentei falar que com grito a gente não resolve o problema. Eles não são retardados nem nada, eles entendem se a gente falar com eles numa boa.”

A reação de Lucas às práticas educativas recebidas demonstra a firmeza do manejo dos pais, como pode ser observado no relato abaixo.

“Às vezes ele (Lucas) é meio choramingão, ele chora bastante se é alguma coisa que ele não gosta, mas ele acaba fazendo. Ele pode até chorar um pouco, mas ele não desobedece a ordem da gente.”

2. Vida escolar

Este tema emergente foi dividido em duas categorias: comportamento da criança na escola e comportamento dos pais em relação à vida escolar do filho.

Comportamento da criança na escola

O comportamento da criança na escola reflete seu *sucesso e adaptação escolar* atual, como pode ser observado nos relatos de Maria abaixo.

“As notas tão boas. Só português que ele (Lucas) tira nota baixa, mas passou. Agora, matemática, essas outras, ele nunca tira menos de sete.”

“O tema de casa eles são obrigados a fazer lá. (...) Ele (Lucas) sempre faz direitinho, nunca veio uma queixa na agenda dele.”

“Eu olho sempre a agenda escolar dele (Lucas). E nunca vem queixa dele na agenda, que ele não fez o tema ou não levou o que tinha que levar.”

Comportamento dos pais em relação à vida escolar do filho

A atitude da mãe frente à vida escolar do filho traduz-se em *apoio e interesse* pelo seu desenvolvimento na escola, como pode ser observado, respectivamente, nos relatos que seguem.

“Quando ele (Lucas) teve aqueles problemas na segunda série eu conversei com ele: ‘Eu não quero mais que tu faça isso’. Até que eu conversei sobre as leis de Deus, né. Eu disse pra ele que Deus não gosta de criança que diz nome. Daí ele parou. Daí eu tentei perguntar umas quantas vezes pra professora e ela disse que ele não agrediu mais. Foi a primeira vez. E nesse colégio de agora ele tá muito bem, não tive queixa até agora. Foi só aquele ano.”

“Eu costumo ver os cadernos dele (de Lucas). Apesar de que, às vezes, ele nem traz, porque eles deixam tudo lá, tem os armários deles. Mas é tudo marcado na agenda. O que eles vão estudar na outra semana também é marcado na agenda.”

A importância atribuída pela mãe à escolarização do filho fez com que ela buscasse na escola uma maneira de transmitir seus princípios e valores para a educação da criança. Maria demonstra estar satisfeita com a disciplina imposta pela escola, percebendo este microsistema como de acordo com seus princípios, sendo, assim, um ambiente importante para a socialização do filho, como pode ser observado no relato abaixo.

“Lá eles (alunos) têm uma agenda que vem toda sexta-feira, os pais têm que olhar e devolver assinada na segunda-feira. Se a mãe não assinou a agenda, o aluno volta pra casa pra mãe assinar. E, às vezes, é suspenso por dois ou três dias. Eu adorei essa disciplina. Essa disciplina da escola é muito boa. É muito bom porque ele (Lucas) vai se criar uma pessoa que vai saber respeitar outras regras. O que eu mais quero é que ele saiba respeitar as pessoas.”

Por outro lado, observa-se o *desinteresse do pai* pela vida escolar da criança, que se traduz na sua falta de participação nas atividades que envolvem o filho na escola, como pode ser observado no relato abaixo.

“Ele (marido) nunca foi lá. Ele incentiva, mas nunca foi lá. E eu falei pra ele no dia que o Lucas foi pra praia com o pessoal da escola, eu não tinha condições de ir levar ele lá. Eu disse pra ele que ele poderia ter ido lá no ônibus levar o guri, mas ele disse que nem se deu por conta. Então o guri foi sozinho, parece que não tinha pai nem mãe. Ele disse: ‘Pode deixar que da próxima vez eu vou’. Eu falei: ‘É uma boa’.”

3. Lazer e brinquedos

Este tema emergente foi dividido em duas categorias: tipo de brinquedo utilizado pela criança e comportamento dos pais em relação ao brinquedo do filho.

Tipo de brinquedo utilizado pela criança

De acordo com o relato da mãe abaixo, o tipo de brinquedo utilizado pela criança consiste em *jogos com bola*.

“Brinquedo eles (filhos) não têm mais. Até agora, no Natal, eles ganharam brinquedos e deram tudo pro sobrinho deles. Ele (Lucas) já pensa que é gente grande. Nem o meu pequeno não quer saber mais desses brinquedos de dentro de casa. (...) O que ele (Lucas) adora é jogar bola. Futebol, basquete. (...) Ele não é de ficar parado. Brincadeira dele é com bola.”

Comportamento dos pais em relação ao brinquedo do filho

O comportamento mencionado pela mãe em relação ao brinquedo do filho demonstra o *monitoramento das suas brincadeiras e lazer*, refletindo interesse e preocupação com seu desenvolvimento, como pode ser observado nos relatos abaixo.

“Só não gosto quando eles (filhos) querem fazer corrida de bicicleta, daí eu dou uma chamada neles. Eu boto limites pra eles. Se fizer corrida não vai mais andar de bicicleta.”

“Eu não proíbo ele (Lucas) de ver TV porque filme que tem muito sexo passa bem tarde, né. E ele dorme cedo.”

4. Sociabilidade

Este tema emergente refere-se ao relacionamento da criança com seus companheiros. A partir dele, foi identificada uma única categoria: facilidade para fazer amigos.

Facilidade para fazer amigos

De acordo com Maria, Lucas apresenta facilidade para fazer amigos, conforme descrito no relato abaixo.

“O Lucas tem facilidade pra fazer amigos. Ele se apega muito assim com as pessoas. Os amigos dele são todos vizinhos aqui, mais é primos né. Ele sempre tá junto do irmão dele ou dos primos dele.”

5. Outras práticas educativas

Este tema emergente refere-se às outras práticas educativas descritas pela mãe com relação à educação da criança. A partir dele, foi identificada uma única categoria: incentivo à fé.

Incentivo à fé

Maria menciona incentivar o desenvolvimento da fé em seus filhos, conforme descrito no seu relato abaixo.

“Eu levo eles (filhos) na igreja. Eu não sou católica, mas batizei eles na igreja católica e não obrigo eles a irem na igreja, eu acho que mãe não pode obrigar. Quando eles crescerem eles vão escolher. Mas eu ensino eles a ter uma devoção, uma fé, saber que Deus existe.”

C. Esquema ideal de educação e avaliação do sistema de educação próprio

Esta unidade de análise refere-se à descrição da mãe sobre o esquema ideal de educação para ela e sua avaliação em relação ao sistema de educação próprio. Ela foi composta por três temas emergentes: (1) esquema ideal; (2) criança ideal; e, (3) mãe ideal. Cada tema emergente é desdobrado em uma ou mais categorias, que abrange uma descrição do modelo ideal de educação e uma avaliação da mãe de seu sistema de educação em relação ao modelo descrito como ideal.

1. Esquema ideal

Diálogo

O esquema ideal de educação de filhos, descrito por Maria, prioriza o diálogo entre pais e filhos, como pode ser observado no seu relato a seguir. A avaliação em relação ao seu sistema de educação utilizado com os filhos demonstra uma congruência com o modelo descrito como ideal, refletindo que Maria procura agir de acordo com suas crenças.

“Eu digo que laço não adianta muito, e, castigo, depende do momento. É conversar muito. Minha mãe conversava comigo e eu aprendia, mas muitos se criam apanhando e ficam revoltados.”

“Como eu fui criada, tento criar meus filhos, não com laço ou grito, ou dando castigo sem necessidade. Às vezes eles merecem, mas eu acho que da minha maneira, conversando com eles, é muito melhor, eles entendem o que é certo ou errado. Assim, eu acho que eu tô fazendo tudo certo, já falei com várias pessoas e todos acham que tô fazendo tudo certo, eu aprendo na igreja e tento ensinar pra eles como que é o caminho bom, eu falo pra eles que se eles pegarem o caminho ruim eles vão sozinhos. Até hoje nenhum deles foi pro mau caminho, e se criaram aqui na vila. Eu tô sempre explicando o lado bom, né, e dando o máximo de carinho e apoio que posso dar.”

2. Criança ideal

Obediência

A criança descrita como ideal, de acordo com Maria, é aquela que demonstra obediência em relação aos pais, como pode ser observado no relato abaixo. A comparação entre a criança descrita pela mãe como ideal e seu filho real também demonstra congruência, refletindo que suas expectativas são preenchidas pelo filho.

“Não sei, acho que não tem uma criança ideal, criança é sempre travessa. Criança ideal é que obedece o pai e a mãe, pra mim é isso.”

“Quando ele (Lucas) quer ir a algum lugar e eu digo que não, ele chora. Ai eu tenho que explicar porque não, porque nem sempre eu tenho que dizer sim pra ele, e ele me obedece. Mas pra mim ele tá legal assim, do jeito que ele é tá bom, tem que cada vez mudar pra melhor.”

3. Mãe ideal

Dedicação em tempo integral aos filhos

O modelo de mãe descrito por Maria como ideal revela uma crença de que ela (mãe) deve ter dedicação em tempo integral aos filhos. A avaliação de seu papel de mãe demonstra uma incapacidade para concretizar esta crença, devido ao fato dela ter que trabalhar para sustentar os filhos. No entanto, observa-se, no seu relato, um sentimento de estar próxima da mãe descrita como ideal, no momento em que Maria reorganiza seu tempo no trabalho para dar mais atenção aos filhos.

“Uma mãe ideal fica só em casa com os filhos, coisa que não posso fazer. Porque eu vejo muito ele (Lucas) se queixar que eu saio pra trabalhar de manhã, chego e vou ver televisão ou converso com a vizinha. Então o que os filhos exigem das mães é que elas tenham um tempo pra

eles, acho que eles têm um pouco de ciúme da mãe ir trabalhar. Então acho que uma mãe ideal não pode ir trabalhar.”

“Eu sei que não sou uma mãe ideal, mas eu digo pra eles (filhos) que tenho que trabalhar para dar estudo, né. Eu explico tudo pra eles, então não sou uma mãe ideal, mas estou no caminho. Porque antes eu trabalhava o dia todo. Agora eu parei. Eu disse pra ele (marido): ‘Eu vou tirar um tempo pra mim e vou trabalhar menos, só vou dar roupa e calçado pras crianças, material, e tu vai botar a comida pra dentro de casa’. Eu preferi ficar assim, trabalhando só meio turno e ficar mais tempo com as crianças.”

Parte II. Apoio conjugal e social

A. Apoio conjugal

Esta unidade de análise compreende a descrição da mãe sobre a presença/ausência de apoio do marido na educação dos filhos. Ela foi composta por dois temas emergentes: (1) percepção sobre a presença/ausência de apoio conjugal; e, (2) atitudes e sentimentos maternos em relação à presença/ausência de apoio.

1. Percepção sobre a presença/ausência de apoio conjugal

Este tema emergente refere-se à percepção da mãe sobre a presença/ausência de apoio conjugal na educação dos filhos. A partir dele, foi identificada uma única categoria: ausência de apoio.

Ausência de apoio

A percepção de Maria com relação ao apoio proveniente do marido revela um sentimento de não poder contar com seu apoio, minimizando seus esforços para obtê-lo, como pode ser observado nos relatos abaixo.

“Ele (marido) não me apóia. Eu acho que não posso contar com ele quando preciso. Porque daí ele vai dizer que eu abafei muita coisa e não contei pra ele, então ele vai jogar na minha cara que a culpa é minha. Sempre eu procuro resolver sozinha.”

“Não adianta procurar ele (marido). A primeira coisa que ele vai fazer é jogar na minha cara que eu não perguntava as coisas pra ele. Se eu disser que tentei falar com ele, ele nega tudo, né. Nega. Muitas vezes eu já falei com ele, ele são, né. Depois ele disse que eu não falei nada. Não sei se ele esqueceu ou faz de conta que o que eu falei não adiantou.”

2. Atitudes e sentimentos maternos em relação à presença/ausência de apoio

Este tema emergente abrange as atitudes e sentimentos da mãe com relação à ausência de apoio conjugal. Ele foi dividido em cinco categorias: tentativa de evitar conflitos, ausência de diálogo, sobreposição de papéis, sentimento de sobrecarga no seu papel e expectativa de modificação de comportamento.

Tentativa de evitar conflitos

A reação da mãe com relação à ausência de apoio conjugal demonstra uma atitude passiva frente ao problema, na qual Maria abstém-se de reivindicar auxílio para a educação dos filhos como uma tentativa de evitar conflitos. Tal atitude deve-se ao fato de que ela sabe como o marido reagiria nestas situações em função do alcoolismo, conforme pode ser observado nas verbalizações que seguem.

“Eu não sou de cobrar as coisas dele (marido). Eu nunca fui de gritar com as pessoas e nem de jogar na cara, eu faço uma volta, nem que seja uma volta bem grande, pelo melhor caminho.”

“No colégio, ele (marido) nunca foi chamado. Mais sou eu. Eu tento resolver do meu jeito e deixar lá mesmo. Às vezes eu nem comunico nada pra ele, porque ele pega de outro ângulo as coisas. (...) Qualquer coisa ele já vai no boteco beber e distorce as coisas. (...) Por isso eu cuido muito pra não levar essas coisas pra ele. Eu mesmo resolvo. Que nem agora, ele tá são, tudo bem, mas daí ele bebe e quer educar eles.”

“Eu não discuto com ele (marido) na frente do Lucas. Ele discute sozinho. Ele fala que eu tô errada e eu fico na minha. Não adianta a gente discutir. Não vale a pena. Ele tá bêbado. Quando ele tá são tudo que eu falar pra ele, ele concorda, ou não quer falar no assunto.”

Ausência de diálogo

Maria relata ausência de diálogo entre o casal com relação à educação dos filhos, fazendo com que cada um tente educar as crianças a seu modo, como pode ser observado nos relatos abaixo.

“Falta comunicação. Eu sinto que ele (marido) devia chegar mais perto, sendo que ele procura sempre sair. A gente quase não conversa sobre eles. A gente nunca sentou e conversou sobre a educação. Nessa parte ele não concorda, quando eu quero falar, ele que tá certo, e não eu. Ele sempre diz que ele tem razão. Ele tem aquela mania de machismo ainda. Nem adianta sentar, ele diz que ele que tem que dar o primeiro e o último grito. A gente tá criando eles (filhos) assim, sem conversa.”

“Quando surge algum problema a gente não conversa. Eu tento resolver do meu jeito. Ele (marido) tenta resolver do jeito dele.”

Sobreposição de papéis

A ausência de diálogo e o sentimento de não poder contar com o apoio do marido geram, para Maria, uma sobreposição de papéis na educação dos filhos, na qual ela sente-se desempenhando papel de mãe e de pai ao mesmo tempo, como pode ser verificado no relato que segue.

“Pra falar bem a verdade estou desempenhando o papel de mãe e de pai também. Faz uns dez anos, depois que eu fiquei doente, porque antes a gente morava tudo junto, a minha mãe me ajudava, porque o Jair nunca me ajudou. Porque no tempo dos mais velhos eu pegava no serviço às quatro da manhã e saía às dez da noite, então pouco tempo tinha pros mais velhos.”

Sentimento de sobrecarga no seu papel

Este sentimento de sobreposição de papéis é, ainda, incrementado pela culpa atribuída pelo marido a ela pelas dificuldades que a família enfrenta, ocasionando um sentimento de sobrecarga no seu papel, conforme observado no relato abaixo.

“Hoje eu tô assim, sabe, não tô legal (chora um pouco, depois se acalma). É que, como eu falei pra ti, ele (marido) bebe e fica culpando a mim. Tudo que acontece de errado sou eu. Então, hoje, eu nem saí de casa. Se eu tivesse saído eu já tinha colocado pra fora. E tudo a culpa é minha. Ele agora tá sem serviço e descarrega tudo em cima da gente. Eu já tô cheia dele. (...) Eu procuro assim, não demonstrar muito as coisas perto deles (marido e filhos). Por isso que eu nem discuto com ele.”

Expectativa de modificação de comportamento

Estes sentimentos de Maria com relação à ausência de apoio conjugal parecem ser aliviados por uma expectativa remota de modificação de comportamento do marido, como pode ser observado no relato abaixo.

“Se ele (marido) aceitasse fazer um tratamento... Ele não percebeu ainda que é um alcoólatra. Não se deu por conta, ainda.”

“Eu sempre achava que ele (marido) ia mudar, e até agora eu acredito que um dia ele pode mudar. Um dia muda, um dia ele muda. Agora eu disse pras gurias: ‘Se ele não mudar até vocês casarem, daí sim, eu largo dele’. Na minha velhice eu não quero passar trabalho. Ele tá fazendo tratamento para pressão alta, né, daí a doutora falou pra ele que se ele não parasse de beber e não emagrecesse até uma data lá nem adiantava ele voltar lá porque ela não ia dar alta pra ele. Então eu acho que é isso um pouco que tá dando uma segurada nele.”

Esta expectativa é também transferida para a equipe de pesquisa, na qual Maria deposita uma esperança de que, ao falar sobre seu papel na educação dos filhos, o marido possa fazer uma reflexão sobre seus comportamentos, e, assim, modificá-los, como pode ser observado nas verbalizações que seguem.

“Eu falei pra ti, né. Com ele (marido) tu vai ter que resumir ao máximo, fazer poucas perguntas, aquelas mais necessárias. Eu falei pra ele já: ‘Tu não vai me estragar, porque isso aí depois vai lá pro Conselho, lá pro colégio. Depois a chefe dela (pesquisadora) vai vir aqui pra saber por que a gente não quis fazer entrevista. E elas estudam, elas precisam’. Ah, eu tenho que conversar né, porque senão ele não aceita fazer a entrevista. Porque isso é pra ajudar a gente também, né. Principalmente eu. Porque muita coisa vai ficar, assim, na consciência dele.”

“Sabe que, depois que ele (marido) teve essa conversa com vocês, ele começou, assim, a ser mais calmo. Não tem mais violência em casa. Vocês só conversaram, ele só contou a vida dele. Mas ele, deixar de beber ele não deixou, né, mas ele tem se acalmado muito, muito, muito, sabe.”

“Mas ele (marido) disse assim, que não adianta que ele não vai conversar com vocês de novo, mas eu acho que ele diz isso só pra mim. Quem sabe tu ligando pra ele e tentando conversar com ele, né. Dizer pra ele: ‘Olha é a última etapa’, e tal.”

B. Apoio social

Esta unidade de análise compreende a descrição da mãe das pessoas com quem sente que pode contar para obter apoio quando necessário. Ela foi composta por apenas um

tema emergente: os ambientes e as pessoas mencionadas pela mãe. A partir dele, foi identificada apenas uma categoria: família.

1. Ambientes e pessoas mencionadas pela mãe

Família

Além dos microssistemas citados como freqüentados pela mãe para obter apoio, descritos no Estudo I, como o trabalho, a igreja e o centro de saúde, a mãe também procura obter ajuda através de sua família, ilustrada nas figuras da mãe de Maria e das próprias filhas, como pode ser observado, respectivamente, nos relatos abaixo.

“Ela (mãe) sempre me apoiava e me ajudou a cuidar dos meus filhos, eu trabalhava em turno integral e ela dava apoio pro meus filhos. Mas ela não se mete na educação que eu dou pros meus filhos. Nos meus mais velhos sim. Quando eu batia neles ela dizia que eu tinha que procurar saber o por quê. Não pode bater sem saber o por quê. Mas às vezes eu peço uma opinião pra ela.”

“Eu tento não levar muito as coisas pra rua, né. Mas ultimamente eu tô soltando, desabafando meus problemas. Como diz aquele ditado: ‘Roupa suja se lava em casa’, mas ultimamente eu tô lavando a roupa na rua também. Eu desabafo com as minhas próprias filhas.”

Parte III. Experiência da mãe na família de origem

A. Relacionamento familiar

Esta unidade de análise foi composta por dois temas emergentes: (1) o relacionamento de Maria com sua mãe; e, (2) o relacionamento de Maria com seu padrasto.

1. Relacionamento com a mãe

A partir deste tema emergente, foi identificada apenas uma categoria: ausência de carinho.

Ausência de carinho

De acordo com os relatos de Maria, seu relacionamento com a mãe era permeado por ausência de carinho.

“Ela (mãe) não era de dar carinho, mas também não era de maltratar nós. Tudo o que ela podia fazer por nós ela fazia. Ela nunca passava a mão na nossa cabeça. O carinho que ela tinha era de contar histórias. Então a gente sentava na volta do fogão à lenha e ela contava história. Isso pra nós era um carinho. Às vezes ela tinha que trabalhar à noite e a gente ficava com a vó, ela também contava história. Então histórias eu tenho pra contar pros meus filhos porque eu nunca esqueci.”

“Ela me tratava com muito respeito, ela me ajudou muito e eu acho que isso é carinho. Ela não demonstrava carinho.”

2. Relacionamento com o padrasto

Este tema emergente foi dividido em duas categorias: abuso e maus tratos e exploração do trabalho infantil.

Abuso e maus tratos

A presença de maus tratos no relacionamento de Maria com seu padrasto evidencia-se através do *abuso físico* em relação a ela e aos seus irmãos, como pode ser observado nos relatos abaixo.

“Nós começamos a crescer e ele (padrasto) foi ficando um pouco rude com nós. Daí não deu mais condições, né. Quando ela (mãe) viu que não deu certo, que ele começou a agredir nós, daí nós fugimos dele. Nós saímos fugidos, só com mala e cuia, como se diz.”

“Ele (padrasto) ia lá no colégio cuidar a gente e inventava história pra fazer a mãe bater em nós, porque ele não batia em mim, mas ele inventava história pra mãe. Naquela época tinha educação física e a gente tinha que usar aqueles calções, assim, de elástico. Ele veio e disse pra mãe que as gurias estavam se assanhando pros guris, e que eu era a mais fresca. Claro, tinha que ser sempre eu, né. Daí ele disse: ‘Se tu não bater nela eu vou bater’. Foi a última tunda que eu lembro que ganhei dele.”

“Ele (padrasto) batia nos guris sem eles fazerem nada. Os guris, volta e meia, estavam apanhando dele.”

Exploração do trabalho infantil

Além de abusar fisicamente dos enteados, o padrasto também os obrigava a trabalhar, e, no final do mês, entregar seu dinheiro a ele, conforme mencionado por Maria.

“Ele (padrasto) queria botar nós a trabalhar, ele não, né. Ele fazia nós levantar cedo e ir trabalhar na colônia e ele ficava tomando chimarrão. Eu já tinha treze anos, daí eu recebia e ele pegava todo o dinheiro. Eu, meus irmãos e minha mãe que trabalhávamos e, chegava na hora de receber, ele é que ficava com o dinheiro. Cortar trigo, roçar, capinar, colher milho, limpar feijão, tudo era com nós. A gente aprendeu cedo a lidar com isso. Acho que desde que eu me conheci por gente eu tava sempre, sempre na roça. Eu sarei faz pouco tempo. Eu tinha as minhas mãos assim, ó, de quebrar milho no gelo, então eu fiquei com um caroço aqui, assim, sabe.”

B. Práticas educativas

Esta unidade de análise abrange a descrição da mãe sobre as práticas educativas recebidas de seus pais na infância, bem como alguns aspectos que permeavam sua interação com eles. Ela foi composta por quatro temas emergentes: (1) limites e autonomia; (2) vida escolar; (3) lazer e brinquedos; e, (4) sociabilidade.

1. Limites e Autonomia

As práticas relacionadas com a imposição de limites e desenvolvimento de autonomia foram divididas em duas categorias: práticas indutivas e práticas coercitivas. A primeira categoria abrange, além das práticas indutivas propriamente ditas, aqueles

aspectos da interação parental que demandam exigência adequada ao nível de desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, demonstram respeito e responsividade aos comportamentos dos filhos. A segunda categoria abrange as práticas coercitivas e aqueles aspectos que demonstram ausência de responsividade e utilização abusiva do poder dos pais sobre os filhos (autoritarismo). Deste modo, este tema emergente foi dividido em duas categorias: práticas indutivas e práticas coercitivas.

Práticas indutivas

As práticas indutivas recebidas por Maria de seus pais na infância consistem no *estabelecimento de limites através de diálogo e na exigência e controle adequados à capacidade da criança*, conforme pode ser observado, respectivamente, nos relatos abaixo.

“A minha mãe, a única coisa que ela fazia, era conversar e dar as ordens.”

“Ela (mãe) tinha bastante controle, mas naquela época eu acho que era mais fácil né. Só tinha álcool e cigarro. Mas eu acho que eu não dava bola. Agora aqui em POA tem que estar de olho. Pelo que eu vejo, às vezes os pais são os últimos a saber que os filhos tão aprontando.”

Práticas coercitivas

As práticas coercitivas recebidas por Maria de seus pais na infância consistem no *castigo e na punição física*, como pode ser observado, respectivamente, nos relatos abaixo.

“Agora, se quando ele (pai) chegasse, a gente não tivesse feito o que ela mandava, ela dava castigo.”

“Tinha um dos meus irmãos que era bem rebelde, então esse levava laço mesmo. Ela (mãe) pegava a cinta e dava nele. Eu muitas vezes escondia as artes dele pra minha mãe não bater nele. Ela dizia que eu não podia esconder as artes deles porque diz que tem que dobrar a vara enquanto é verde, porque quando tá seca, quebra.”

A reação de Maria às práticas educativas recebidas de seus pais demonstra obediência em relação a eles, conforme o relato abaixo.

“Eu era obediente. Eu preferia que ela (mãe) batesse em mim do que me xingasse. Como ela preferia me xingar e conversar, então eu fazia tudo o que ela mandava.”

2. Vida escolar

Este tema emergente está dividido em duas categorias: comportamento da criança na escola e comportamento dos pais em relação à vida escolar da filha.

Comportamento da criança na escola

O comportamento de Maria na escola demonstra seu *ingresso tardio na escola*, um fato que causava *vergonha e constrangimento* em Maria em relação aos seus colegas, como pode ser observado, respectivamente, nos relatos abaixo.

“Eu comecei a minha escola com onze anos e saí com quatorze. Por causa dos pequenos, pra cuidar deles. Daí, quando a minha irmã já tinha idade pra entrar na escola, nós entramos os três juntos. O mais pequeno ficou, tinha uma senhora que cuidava dele. Quando eu entrei na primeira eu já sabia ler, aprendi nas revistas de telenovela, então, me mandaram direto pra segunda. Fizeram teste comigo.”

“Então, lá em Santa Catarina eu tinha vergonha de estudar, porque eu era grande e os outros da minha série eram pequenos.”

Estes fatos levaram Maria à *interrupção dos estudos*, conforme seu relato abaixo.

“Eu parei de estudar porque a minha mãe separou-se do marido dela e a gente teve que sair da cidade. Daí nós fomos embora para Santa Catarina. (...) Os outros continuaram estudando, daí eu fiquei ajudando meu irmão mais novo a se formar. Lá eu comecei a trabalhar e não quis mais estudar.”

Comportamento dos pais em relação à vida escolar da filha

O comportamento dos pais com relação à vida escolar de Maria demonstra o seu *incentivo ao estudo* e o *pouco contato com a comunidade escolar*, conforme pode ser observado, respectivamente, nos relatos abaixo.

“Ela (mãe) sempre falava que a única riqueza que ela ia deixar pra nós era o estudo. Minha mãe não sabia ler, não entendia muito.”

“Naquela época os pais pouco iam a escola, só pra saber se rodou ou não.”

3. Lazer e brinquedos

Este tema emergente refere-se ao tipo de brinquedo utilizado pela criança. A partir dele, foi identificada apenas uma categoria: as brincadeiras com os irmãos.

Brincadeiras com os irmãos

De acordo com Maria, suas brincadeiras na infância limitavam-se à companhia dos irmãos, como relatado abaixo.

“Brincava mais era de escola. Pouca coisa eu me lembro, assim, de brincadeira, porque não tinha muita mistura, era mais com os irmãos. Claro que na escola tinha as amigas, mas eu nunca fui de ir pra casa de amiga nem elas pra minha.”

4. Sociabilidade

Este tema emergente refere-se ao relacionamento da criança com companheiros e adultos. A partir dele, foi identificada apenas uma categoria: o pouco contato social.

Pouco contato social

De acordo com Maria, seu contato social era restrito, como pode ser observado nos relatos abaixo.

“Eu era mais quieta. Eu não era de me misturar, a minha mãe não deixava. Os antigos eram mais assim, de não se misturar.”

“É que eu fui criada num sistema, dos antigos, chegava uma pessoa e a gente tinha que correr, tinha que se esconder. A gente não ficava junto com os mais velhos.”

C. Avaliação da educação recebida

Esta unidade de análise refere-se à avaliação da mãe sobre a educação recebida dos pais na sua infância. Ela foi composta por cinco temas emergentes: (1) aspectos positivos; (2) aspectos negativos; (3) aspectos da educação recebida que utiliza com os filhos; (4) aspectos da educação recebida que não utiliza com os filhos; e, (5) percepção sobre a influência das experiências da infância no seu desenvolvimento.

1. Aspectos positivos

O aspecto identificado por Maria como positivo na sua educação está ilustrado em uma única categoria: incentivo ao trabalho como transmissão de valores.

Incentivo ao trabalho como transmissão de valores

“A única coisa que ele (padrasto) ensinou pra nós é que a gente tinha que trabalhar. Isso ele exigia de mim e dos meus irmãos, e nunca roubar. Ele sempre dizia que a gente tinha que trabalhar e saber viver com o trabalho da gente. Às vezes eu ficava braba porque ele botava nós a trabalhar, mas, ao mesmo tempo, eu achava que ele tava certo em ensinar os guris a trabalhar.”

2. Aspectos negativos

Entre os aspectos negativos identificados por Maria na sua educação estão as categorias: alcoolismo materno, incentivo ao tabagismo infantil e exploração do trabalho infantil.

Alcoolismo materno

“Depois que ela (mãe) se separou do meu padrasto ela começou a beber e isso me incomodava um pouco, a única coisa que ela fez em toda a vida dela que eu não gostava era beber. Agora ela é da igreja, não bebe mais. Ela bebia demais, daí eu tinha medo que acontecesse alguma coisa com ela. Mas não tinha mais nada que me contrariasse.”

Incentivo ao tabagismo infantil

“Ela (mãe) também queria fazer a gente fumar desde pequeno pra que a gente nunca deixasse faltar cigarro pra ela. Mas depois que ela parou de fumar ela disse: ‘Bah, como eu agradeço a Deus por vocês não terem pegado o vício de fumar’. Eu disse pra ela: ‘Sabe por que a gente não pegou o vício, porque a senhora, ao invés de proibir, incentivava o vício. Se a senhora tivesse proibido a gente tinha pego’.”

Exploração do trabalho infantil

“O que eu achava errado é que a gente tinha que trabalhar e dar o dinheiro pra ele (padrasto).”

3. Aspectos da educação recebida que utiliza com os filhos

Entre os aspectos da educação recebida utilizados por Maria com seus filhos estão as categorias: incentivo ao trabalho e transmissão de respeito.

Incentivo ao trabalho

“O que ela (mãe) me ensinou é o que eu passo pras gurias também. (...) Sempre o bom caminho. Nunca puxar o tapete de ninguém, sempre conseguir suas coisas com sua própria luta, seu próprio trabalho. Ela era muito conselheira, ainda é. Também essa parte, de incentivar o trabalho.”

Transmissão de respeito

“Respeitar os mais velhos. Os mais velhos têm experiência de vida. Falo isso pra eles (filhos) porque a minha mãe gosta muito de dar conselho. Eu digo: ‘Quando a vó tá dando conselho, escutem o que ela tá falando’.”

4. Aspectos da educação recebida que não utiliza com os filhos

Entre os aspectos da educação recebida não utilizados por Maria com seus filhos estão o uso de álcool e tabaco, a ausência de instrução sexual e a ausência de tempo para brincar.

Uso de álcool e tabaco

“Eu falo pra eles (filhos) da bebida, do alcoolismo, do cigarro.”

Ausência de instrução sexual

“E a única coisa que ela (mãe) não me explicou foi essas partes assim, que antigamente era mais fechado. Esse negócio de sexo. As mães tinham vergonha de passar pros filhos. Hoje em

dia as coisas estão mais abertas, eu falo com elas (filhas). Se elas caírem não foi porque eu não avisei.”

Ausência de tempo para brincar

“Eu não tinha muito tempo pra brincar, agora eu dou mais tempo pros meus filhos brincarem. Eu sempre digo pras crianças: ‘Aproveitem, brinquem, passeiem, façam tudo o que vocês quiserem, porque eu não tenho muita lembrança da minha infância, eu trabalhava muito. Claro que a gente brincava, mas não era assim, à vontade.”

5. Percepção sobre a influência das experiências da infância no seu desenvolvimento

A percepção de Maria sobre a influência da infância em seu desenvolvimento está descrita em uma única categoria: adaptação à realidade da própria infância.

Adaptação à realidade da própria infância

“Não tem nada que me marcou, assim... Eu explico pros meus filhos como era antigamente pra eles terem uma noção de como era no passado, mas não que eu queira me queixar de alguma coisa, que eu tenha aquela dor porque eu não tive isso ou aquilo. A gente tem que saber a realidade, eu era filha de pai pobre, e eles não tinham condições de dar as coisas pra gente.”

b) Entrevista com o pai

A estrutura das unidades e subunidades de análise e os temas emergentes da entrevista com o pai é apresentada na Tabela 5.

Tabela 5. Unidades de Análise e Temas Emergentes da Entrevista com o Pai da Família Nuclear

Unidades de análise principais	Subunidades de análise	Temas emergentes
Parte I <i>Parentalidade e práticas educativas</i>	A. Relacionamento familiar	1. Relacionamento conjugal 2. Relacionamento com os filhos
	B. Práticas educativas	1. Limites e autonomia 2. Vida escolar 3. Lazer e brinquedos 4. Sociabilidade
Parte II <i>Apoio conjugal e social</i>	A. Apoio conjugal	1. Percepção sobre a presença/ausência de apoio 2. Aspectos que ilustram a presença de apoio

Tabela 5. Unidades de Análise e Temas Emergentes da Entrevista com o Pai da Família Nuclear (continuação)

Unidades de análise principais	Subunidades de análise	Temas emergentes
Parte III Experiência na família de origem	A. Relacionamento familiar	1. Relacionamento com os pais
	B. Práticas educativas	1. Limites e autonomia 2. Vida escolar 3. Lazer e brinquedos 4. Sociabilidade
	C. Avaliação da educação recebida	1. Aspectos positivos 2. Aspectos que utiliza com os filhos 3. Aspectos que não utiliza com os filhos 4. Percepção sobre a influência da infância em seu desenvolvimento

Parte I. Parentalidade e práticas educativas

A. Relacionamento familiar

Esta unidade de análise foi composta por dois temas emergentes: (1) o relacionamento conjugal; e, (2) o relacionamento com os filhos.

1. Relacionamento conjugal

A partir deste tema emergente, foi identificada uma única categoria: autoridade na família.

Autoridade na família

De acordo com o relato de Jair, sua presença na família inspira autoridade, principalmente no que diz respeito ao seu relacionamento com a esposa.

“Eu tenho autoridade, assim, na família. A mulher, ela não sai sem autoridade minha, embora ela sendo mãe, ela gosta de me consultar, né, pra gente não ter problema...”

2. Relacionamento com os filhos

Este tema emergente foi dividido em três categorias: pouco contato, proximidade afetiva e satisfação com o comportamento do filho.

Pouco contato

De acordo com Jair, seu contato com os filhos é restrito à noite e aos finais de semana, como mencionado nos relatos abaixo.

“O contato que a gente tem é só de noite, a gente se encontra só de noite. De manhã todo mundo sai pro colégio. A família, durante a semana, não se encontra quase nunca. Só fim de semana, porque as gurias, os guris, nunca tão em casa, todo mundo trabalha. Aí só aos domingos mesmo. Durante a semana a gente não se encontra nunca. Um chega mais cedo, vai dormir porque trabalha cedo. Outro chega mais tarde, nunca se encontra, assim, acordado. Durante o dia, nunca se encontra, só fim de semana e feriados.”

“Geralmente são poucos os momentos que a gente fica em casa, porque domingo, eu trabalho domingo, sábado também, depende, às vezes até domingo eu trabalho. Então, em casa, geralmente, eu nunca tô só junto com eles (filhos). Quando eu tô em casa, domingo, eles tão jogando bola, não posso prender eles pra ficar junto comigo.”

Proximidade afetiva

Contudo, Jair menciona que, nos momentos em que se encontra com os filhos, tem uma relação afetiva próxima com eles.

“A gente dá o máximo de carinho que a gente pode no momento em que a gente (pais e filhos) tá junto, né. Que é pouco o tempo que a gente têm pra estar junto, então, o que a gente pode fazer é conversar e brincar nos poucos momentos que a gente convive junto, porque eles (filhos) estudam e a gente trabalha. No momento que a gente tá trabalhando, eles tão estudando, e quando eles tão em casa e a gente tá em casa, eles tão brincando e jogando bola. É pouco tempo também pra isso, né. A gente dá carinho, essas coisas, mas o pouco tempo que a gente têm juntos também é válido, né, junto com eles, né. Não adianta dar carinho, um carinho, assim, falso, no caso, e não dar estudo, deixar a criança mal.”

B. Práticas educativas

Esta unidade de análise compreende a descrição do pai sobre as práticas educativas utilizadas na educação da criança, bem como alguns aspectos que permeiam a sua interação com ela. Ela foi composta por quatro temas emergentes: (1) limites e autonomia; (2) vida escolar; (3) lazer e brinquedos; e, (4) sociabilidade.

1. Limites e Autonomia

As práticas relacionadas com a imposição de limites e desenvolvimento de autonomia foram divididas em duas categorias: práticas indutivas e práticas coercitivas. A primeira categoria abrange, além das práticas indutivas propriamente ditas, aqueles aspectos da interação parental que demandam exigência adequada ao nível de desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, demonstram respeito e responsividade aos comportamentos dos filhos. A segunda categoria abrange as práticas coercitivas e aqueles aspectos que demonstram ausência de responsividade e utilização abusiva do poder dos

pais sobre os filhos (autoritarismo). Deste modo, este tema emergente foi dividido em duas categorias: práticas indutivas e práticas coercitivas.

Práticas indutivas

A prática indutiva utilizada por Jair na educação de Lucas consiste na *ausência de punição física*, como pode ser observado no relato abaixo.

“Eu fui criado no interior, então, pra gente não bater neles (filhos), eu acho que a gente tem que educar assim, né, tem que ter horário, e eles cumprirem o horário. Não bater, só dar castigo que eu acho certo.”

Com relação ao estabelecimento de limites, Jair relata uma maior participação da esposa, como pode ser observado no relato abaixo.

“Como eu já te falei, a gente se vê pouco, mas, ela (esposa) também, ela conversa bastante com eles, é difícil ela bater, mais é conselho. Então, ela tem mais chance de conversar com eles do que eu. Ela sempre tá junto, ela sempre tá, claro, o emprego dela é mais cedo, ela sempre tá ligada no colégio. Ela sempre tá aconselhando eles, tem chance de conversar com eles. O meu horário, como eu te falei, é mais complicado. Ela chega em casa mais cedo, e, se tem reunião lá na escola, quem pode ir mais sempre é ela, né. Então, ela tem mais contato com eles, passa mais tempo com eles. Mas ela jamais bate neles, mais é conselho que ela dá, essas coisas. No fim, eles são até mais ligados nela, porque conversam mais com ela.”

Práticas coercitivas

As práticas coercitivas utilizadas por Jair na educação de Lucas consistem no *castigo* e na *rigidez excessiva*, como pode ser observado, respectivamente, nos relatos que seguem.

“A gente acha melhor dar castigo pra não brigar, hoje em dia eu acho que não se bate mais em filho, né. Eles (filhos) sentem mais com o castigo. Eu aprendi desde o começo com eles, no colégio, a dar um ‘castiguinho’, tirar a bola, deixar um fim-de-semana sem jogar futebol, essas coisas. Mas eles preferem apanhar do que ficar de castigo. Eles dizem isso pra mim: ‘Ah, tu me deixar de castigo é ruim, eu prefiro apanhar e não ficar de castigo’. Por quê? Porque eles querem ter a liberdade deles de brincar. Até preferem levar uns tapas ali e tá liberado. Agora, castigo, eles ficam dóidos, porque eles querem brincar, né. Se deixar um dia de castigo, pra eles é horrível, eles preferem apanhar. Então é melhor castigo, porque aí sente mais, né.”

“Limite com os meus filhos, eu acho que tem todo o tipo de limite. Eu sou exigente com os filhos, tanto com os filhos, como com as filhas mulheres. Eu sou rígido na educação, como eu te falei, pra sair tem que me pedir, tem que ter horário pra tá em casa e pra comer também. Pode jogar bola, mas tem hora para o almoço, hora da refeição, hora de tomar banho.”

A reação de Lucas às práticas educativas recebidas do pai demonstra sua obediência em relação a ele, como pode ser observado no relato abaixo.

“Ele (Lucas) me obedece bem, graças a Deus.”

2. Vida escolar

Este tema emergente está dividido em duas categorias: (1) comportamento da criança na escola; e, (2) comportamento dos pais em relação à escolarização do filho.

Comportamento da criança na escola

De acordo com o relato de Jair, o comportamento de Lucas na escola demonstra *sucesso e adaptação escolar*.

“Ele (Lucas) está bem na escola, ótimo. Graças a Deus não tem nenhuma reclamação, nem dos professores. Até hoje, não teve nenhuma reclamação. Ele sempre foi bom aluno. Graças a Deus, até hoje, nunca rodou, passaram todos, hoje tá na sexta série, doze anos, tá muito bem.”

Comportamento dos pais em relação à escolarização do filho

O relato de Jair em relação à escolarização de Lucas demonstra uma *preocupação com o seu desenvolvimento*, fato que levou os pais a matricularem os filhos em uma escola com regime de internato, como fator de proteção para drogas e delinquência.

“A gente colocou eles (filhos) no colégio interno, por causa disso, pra não deixar eles soltos aqui na vila, eu e a mulher trabalhamos o dia todo, as minhas gurias estudam e trabalham. E eles ficando soltos, com meio turno, eles ficam soltos com o pessoal da rua. E a gente tem medo, eles tão chegando numa fase aí, dez, doze, quatorze anos, do vício, da droga, então, fim de semana, a gente cuida muito isso aí, porque aqui na vila tem muito marginal que usa droga e rouba.”

3. Lazer e brinquedos

Este tema emergente refere-se ao tipo de brinquedo utilizado pela criança. A partir dele, foi identificada apenas uma categoria: a diversão com jogos com bola e bicicleta.

Diversão com jogos com bola e bicicleta

“Ah, ele (Lucas) adora bola, ah, Deus o livre, ele joga bola o dia todo, ele vem do colégio sexta-feira à noite, e sábado tem escolinha no colégio. Sábado de manhã ele se manda de novo e fica até meio-dia jogando e de tarde de novo. Ele também gosta de bicicleta. Cada um tem uma bicicleta. Bicicleta e futebol. Bola pra eles é tudo.”

4. Sociabilidade

Este tema emergente foi dividido em duas categorias: (1) relacionamento da criança com companheiros; e, (2) comportamento dos pais em relação à vida social dos filhos.

Relacionamento com companheiros

O relato do pai sobre a sociabilidade de Lucas denota a percepção de um *bom relacionamento* com colegas, conforme pode ser percebido no relato abaixo.

“Com os colegas da escola ele (Lucas) se dá bem, até hoje nunca veio queixa de brigas ou coisas assim.”

Comportamento dos pais em relação à vida social dos filhos

O comportamento do pai em relação à vida social de seus filhos demonstra *proteção devido à violência existente na comunidade*, conforme pode ser observado no relato abaixo.

“Com o pessoal aqui da vila eles são amigos, tudo bem, mas a gente não deixa se misturar e sair muito, porque sabe como é, né.”

Parte II. Apoio Conjugal

A. Apoio conjugal

Esta unidade de análise compreende a descrição do pai sobre a sua participação como coadjuvante de sua esposa na educação dos filhos e dos aspectos que ilustram esta participação. Ela foi composta por dois temas emergentes: (1) percepção sobre a presença/ausência de apoio; e, (2) aspectos que ilustram a presença/ausência de apoio.

1. Percepção sobre a presença/ausência de apoio

Este tema emergente refere-se à percepção do pai sobre a presença/ausência de apoio conjugal na educação dos filhos. A partir dele, foi identificada uma única categoria: presença de apoio conjugal recíproco.

Apoio conjugal recíproco

O relato do marido com relação à atribuição de apoio à esposa na educação dos filhos demonstra uma percepção de que ele proporciona este apoio, sendo também recompensado pela retribuição do mesmo.

“Eu dou apoio pra ela (esposa), se eu não der apoio pra ela, o que será de mim? Daqui a pouco nem eu posso com eles, né. (...) E com certeza ela também me apóia, a gente não poderia dar uma educação boa pra eles se a gente discordasse. Sendo pro certo, pro bem deles, sempre a gente se apóia.”

2. Aspectos que ilustram a presença/ausência de apoio

De acordo com Jair, os aspectos que ilustram o seu apoio à esposa consistem nas categorias: concordância na educação, diálogo e provisão de recursos.

Concordância na educação

Jair relata concordância entre o casal com relação às práticas educativas utilizadas com os filhos, conforme pode ser observado no relato abaixo.

“Acho que cada um tem que fazer a sua parte. Sendo para a educação deles (dos filhos), eu não discordo nada, inclusive eu até dou força pra ela (esposa), e falo pra eles que eles tão errados, e tem que obedecer a mãe, pelo menos a mãe e o pai. Os dois são pais, tem que ensinar a obedecer os dois.”

Diálogo

Além da concordância na educação, Jair menciona a presença de diálogo na relação com a esposa, conforme pode ser observado no relato abaixo.

“A gente conversa sobre a educação deles (dos filhos). Eu falo pra ela (esposa), se um deles fizer alguma coisa de errado, vamos conversar só nós dois e vamos botar a limpo pra eles. Não gosto, de jeito nenhum, de esconder uma coisa errada, eu falo pra ela. Eu cobro dela também. Às vezes eles aprontam uma coisa que eu não sei, e a mãe vai esconder. Quando o negócio é mal resolvido, dá problema, daí, de repente, é tarde. Então eu não deixo pra trás, qualquer coisinha que eu souber deles, eu converso com eles e a gente resolve. E a mesma coisa eu falo pra ela, pra não ter problema mais tarde.”

Provisão de recursos

Jair afirma contribuir efetivamente com recursos financeiros para a educação dos filhos e para o sustento da família, como pode ser observado no relato abaixo.

“O que eu faço no meu trabalho eu gosto né, ainda mais pra ganhar o meu dinheiro e sustentar a minha família.”

“O que eu ganho é tudo pros meus filhos. Eu trabalho e pra mim não sobra nada, se sobrar eu dou tudo pros meus filhos, pro estudo, agora a gente tava vindo da loja, eu e a mulher estávamos comprando roupa, tem que comprar, levamos pra escola.”

Parte III. Experiência do pai na família de origem

A. Relacionamento familiar

Esta unidade de análise compreende os aspectos descritos pelo pai sobre seu relacionamento com sua família de origem. Ela foi composta por um único tema emergente, o relacionamento com os pais, que foi dividido em duas categorias: abuso e maus tratos e proximidade com os pais.

1. Relacionamento com os pais

Abuso e maus tratos

A presença de maus tratos no relacionamento com os pais evidencia-se através do *abuso físico* na educação de Jair, como pode ser observado nos relatos abaixo.

“Os velhos era duros, principalmente meu pai, né, minha mãe dava um tapinha de nada, ali, mas meu pai dava laço.”

“Até hoje não me dói, o meu pai me deu foi pra minha educação, pro meu bem. Eu acho que, na época, a educação era assim, apanhava de ‘soitera’, de vara. O meu tempo era um tempo carrasco mesmo, ruim mesmo. Hoje em dia não, se um pai bate num filho, se ele (filho) denunciar, ele (pai) vai ser processado, dá um monte de bronca. Na minha época não existia isso.”

Além do abuso físico, Jair menciona a *exploração do trabalho infantil* sofrida na infância, conforme pode ser observado no relato abaixo.

“Eu me criei lá no interior, no meio do mato, só trabalhando. Com oito anos de idade eu já trabalhava. Trabalhava e até hoje trabalho. (...) Tinha que tirar pasto, ordenar vaca, era meu irmão mais velho e eu, que era o segundo mais velho. O meu irmão mais velho era doente, então, eu era o cabeça da casa. Comecei a trabalhar com essa idade, depois, fui trabalhar na construção civil, essas coisas. Com doze anos já trabalhava na construção civil.”

Proximidade com os pais

Apesar do abuso e dos maus tratos recebidos na infância, Jair menciona que seu relacionamento com os pais também era permeado pela proximidade afetiva com eles, como pode ser observado nos relatos abaixo.

“Com o meu pai e minha mãe eu tive uma relação bem próxima. Minha mãe, Deus o livre, até hoje eu sou o ‘rebique’ dela, que nem diz o outro né, o ‘dendém’ dela, até hoje. Nós somos nove, dois mortos e sete vivos. Eu sou o mais paparicado, moro há vinte anos aqui em Porto Alegre, mas sempre ela puxava brasa pro meu assado.”

“O meu pai era muito amigo meu, eu domava cavalo, essas coisas, eu vivia junto dele, eu era parceiro dele. Ele me levava junto, ele corria de cavalo, essas coisas.”

B. Práticas educativas

Esta unidade de análise abrange a descrição de Jair sobre as práticas educativas recebidas de seus pais na infância, bem como alguns aspectos que permeavam sua interação com eles. Ela foi composta por quatro temas emergentes: (1) limites e autonomia; (2) vida escolar; (3) lazer e brinquedos; e, (4) sociabilidade.

1. Limites e autonomia

As práticas relacionadas com a imposição de limites e desenvolvimento de autonomia foram divididas em duas categorias: práticas indutivas e práticas coercitivas. A primeira categoria abrange, além das práticas indutivas propriamente ditas, aqueles aspectos da interação parental que demandam exigência adequada ao nível de

desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, demonstram respeito e responsividade aos comportamentos dos filhos. A segunda categoria abrange as práticas coercitivas e aqueles aspectos que demonstram ausência de responsividade e utilização abusiva do poder dos pais sobre os filhos (autoritarismo). A partir deste tema emergente, foi possível identificar somente a categoria práticas coercitivas.

Práticas coercitivas

A prática coercitiva recebida por Jair na sua infância foi *punição física*, conforme pode ser observado no relato abaixo.

“Se eu fizesse alguma coisa errada, eu apanhava era de ‘soiteira’ mesmo.”

A reação de Jair aos limites impostos por seus pais na infância demonstra obediência a eles, como pode ser observado no relato abaixo.

“Eu sempre fui obediente. (...) Não tinha tempo de fazer arte. Não tinha mesmo, só eu, o meu irmão mais velho era doente, então, não tinha tempo.”

2. Vida escolar

Este tema emergente foi dividido em duas categorias: escolarização escassa e punição física na escola.

Escolarização escassa

Jair menciona não ter freqüentado escola durante muitos anos devido à dificuldade de acesso a ela, conforme pode ser observado no relato abaixo.

“Eu freqüentei escola uns dois anos, que seria hoje a terceira série do primário. Pra eu ir pro colégio eu tinha que ir a cavalo, oito, dez quilômetros a cavalo. Tinha que sair do colégio e se mandar embora. Tinha que sair às cinco horas do colégio pra chegar às sete horas em casa. Duas horas a cavalo ainda, né. Então eu estudei até o segundo primário, dava apenas pra assinar o meu nome e o resto eu aprendi na escola do mundo, trabalhando.”

Punição física na escola

Um aspecto mencionado por Jair, com relação à sua experiência escolar, consiste na punição física das professoras aos alunos, como pode ser observado no relato abaixo.

“No colégio apanhava até das professoras. As professoras davam de régua nas mãos, botavam de castigo no grão de milho, assim, no chão, qualquer coisinha que fizesse, e tinha ordem dos pais. Era a mesma coisa que os pais. Ficava de castigo, ali, meia hora e se se levantava dali ficava de castigo de novo. E ainda levava um bilhetinho pros pais pra casa, se não entregasse, ia pro castigo no outro dia, apanhava mais em casa ainda.”

3. Lazer e brinquedos

Este tema emergente foi dividido em duas categorias: pouco tempo para brincar e diversão com o trabalho do pai.

Pouco tempo para brincar

Jair menciona não ter tido muito tempo para brincar na infância, como pode ser observado no relato abaixo.

“Porque não tive infância, brincava uma hora, duas, no domingo de tarde, porque domingo de manhã tinha que trabalhar.”

Diversão com o trabalho do pai

Por não ter tido muito tempo para brincar, Jair menciona ter se divertido com o trabalho do pai, como pode ser observado no relato abaixo.

“Pra mim, minha diversão era domar cavalos com meu pai. Era um prazer, uma diversão. Eu, desde de gurizinho, com oito anos, o pai tava domando cavalo e eu tava junto, eu caia, levantava, e tomava um tombo.”

4. Sociabilidade

A partir deste tema emergente, foi identificada uma única categoria: bom relacionamento.

Bom relacionamento

Jair menciona ter tido um bom relacionamento com seus companheiros na infância, principalmente por não haver, naquela época, contato com as drogas, conforme relatado abaixo.

“A gente tinha bastante contato com outras crianças. Naquele tempo era bom, a gurizada era gente boa, não existia essas porcarias de droga, então, a gente se dava bem. Era bom, uma vez por mês podia ir na casa de um amiguinho, e no colégio também brincava, né.”

C. Avaliação da educação recebida

Esta unidade de análise refere-se à avaliação de Jair sobre a educação recebida de seus pais na sua infância. Ela foi composta por quatro temas emergentes: (1) aspectos positivos; (2) aspectos da educação recebida que utiliza com os filhos; (3) aspectos da educação recebida que não utiliza com os filhos; e, (4) percepção sobre a influência das experiências da infância no seu desenvolvimento.

1. Aspectos positivos

Entre os aspectos positivos da educação recebida, relatados por Jair, estão as categorias: transmissão de valores e satisfação com a educação recebida em relação aos recursos disponíveis.

Transmissão de valores

“Sempre gostei de tudo o que eles (pais) me deram, nunca peguei nada dos outros, pelo menos não fui bandido nem ladrão. Graças a Deus, aprendi a trabalhar e sempre respeitar as pessoas.”

Satisfação com a educação recebida em relação aos recursos disponíveis

“O que eles (pais) puderam fazer por mim eles fizeram, era lá no meio do mato, iam fazer o quê? Eram pobres, também, né, não tinham recurso. Graças a Deus, agradeço a eles o pouco estudo que eles me deram, a educação que eles me deram, adoro meus pais, Deus já tem meu pai no céu também, só tenho minha mãe agora.”

“Eu sempre gostei de tudo que os meus pais fizeram. Não fizeram nada de mal. Eu apanhava porque de certo merecia, na minha época, quando os velhos achavam que tava errado, eles batiam mesmo, né. Acho que eles nunca fizeram nada de errado comigo, que eu lembre, não.”

2. Aspectos da educação recebida que utiliza com os filhos

O aspecto da educação recebida utilizado por Jair na educação de seus filhos consiste na categoria firmeza e rigidez.

Firmeza e rigidez

“Eu sempre fui mais antigo na educação. Hoje em dia eu tenho aquela educação segura, com ensino, com aquele papo. Hoje em dia tem um monte de guriinhas com doze, treze anos, tudo barriguda, assim já tão... As minhas, uma tem dezanove anos, a outra tem dezessete, nem namorado não têm até agora. Estão trabalhando e estudando. Então, isso a gente traz da criação antiga. Em primeiro lugar, no que eu tô satisfeito com meus guris e com as minhas gurias é estudo. Se arranjam namorada, essas coisas, já largam o estudo, esquecem o estudo. E com o trabalho, em segundo lugar. Se quiserem namorar, vocês estudem com pressa que vocês terminam, tem que se casar em primeiro lugar, tem que ter também o seu cantinho, porque não adianta querer casar e morar com os pais que não vai dar certo. Então isso aí tem muita coisa que eu trago do tempo antigo, dos mais velhos. Mas tudo coisa boa, coisa ruim eu deixo de lado. Esqueci as coisas ruins, isso é pro bem deles mesmo.”

3. Aspectos da educação recebida que não utiliza com os filhos

Entre os aspectos da educação recebida por Jair que não utiliza com seus filhos estão as categorias punição física e trabalho infantil.

Punição física

“A gente até teve alguma coisa mais ou menos parecida com a educação que a gente dá pra eles. Menos bater, essas coisas. Mas como eu te falei antes, eu merecia apanhar por alguma coisa que eu fazia que eles achavam que tava errado, né. (...) Eu já bati algumas vezes, já passei o laço neles (filhos), mas isso já faz tempo... larguei de mão. Passei só a dar castigo, mas os meus não precisam nem de castigo mais. Graças a Deus é só falar pra eles que eles já sabem, então, já compreenderam. Agora mais a gente conversa: ‘Não faz isso que eu não quero nem bater mais nem dar castigo. O que vocês acham?’ ‘Ah, não, tudo bem, pai’. Hoje em dia não precisa mais, né. Eles já aprenderam. Não é preciso bater, a gente conversa mais, nem castigo não tão levando mais. Faz tempo, eu esqueci, já, quanto tempo faz, que eu não dou castigo pra eles, nem eu nem a mulher.”

Trabalho infantil

“Hoje, graças a Deus, meus filhos têm o que eu não tive, porque tive que trabalhar desde cedo. Eu fico feliz por poder dar isso pra eles. Primeiro o estudo, né.”

4. Percepção sobre a influência das experiências da infância no seu desenvolvimento

A percepção de Jair sobre a influência da infância em seu desenvolvimento está descrita na categoria sentimento de não ter tido infância.

Sentimento de não ter tido infância

“Minha infância não foi fácil. Não tive infância, né, fui adulto sempre, tive que trabalhar desde cedo. (...) Então, não sei o que é isso.”

c) Entrevista com a criança

A estrutura das unidades e subunidades de análise e os temas emergentes da entrevista com a criança é apresentada na Tabela 6.

Tabela 6. Unidades de Análise e Temas Emergentes da Entrevista com a Criança da Família Nuclear

Unidades de análise principais	Subunidades de análise	Temas emergentes
Parentalidade e práticas educativas	A. Relacionamento familiar	1. Relacionamento com a mãe 2. Relacionamento com o pai
	B. Práticas educativas	1. Limites e autonomia 2. Vida escolar 3. Lazer e brinquedos 4. Sociabilidade

Tabela 6. Unidades de Análise e Temas Emergentes da Entrevista com a Criança da Família Nuclear (continuação)

Unidades de análise principais	Subunidades de análise	Temas emergentes
	<i>C. Percepção sobre os papéis dos pais na sua educação</i>	1. Papel da mãe na educação 2. Papel do pai na educação

Parentalidade e práticas educativas

A. Relacionamento familiar

Esta unidade de análise foi composta por dois temas emergentes: (1) relacionamento da criança com a mãe; e, (2) relacionamento da criança com o pai.

1. Relacionamento com a mãe

A partir deste tema emergente, foi identificada uma única categoria: proximidade afetiva.

Proximidade afetiva

De acordo com Lucas, seu relacionamento com a mãe é permeado por uma proximidade afetiva, conforme pode ser observado nos seus relatos abaixo.

“Quando a mãe me vê triste ela me consola. Quando eu brigo, assim, ela diz que não é pra mim brigar.”

“Quando eu tô preocupado com alguma coisa eu peço pra minha mãe alguma coisa que eu não sei e que ela sabe, eu peço pra minha mãe. Ela fala quando ela sabe.”

“A mãe é mais carinhosa que o pai.”

2. Relacionamento com o pai

A partir deste tema emergente, foi identificada uma única categoria: pouco contato.

Pouco contato

De acordo com Lucas, o seu contato com o pai é restrito, conforme relatado abaixo.

“Ele (pai) leva nós pro shopping, pro parque do Marinha e da Redenção, pra andar de bicicleta. Mas é só nos domingos. A gente fica pouco tempo juntos. Porque eu tô quase sempre com minha mãe. Meu pai quase não fica em casa. Ele tá só de manhã e de tardezinha.”

B. Práticas educativas

Esta unidade de análise abrange a descrição de Lucas sobre as práticas educativas recebidas de seus pais, bem como alguns aspectos que permeiam a sua interação com eles. Ela foi composta por quatro temas emergentes: (1) limites e autonomia; (2) vida escolar; (3) lazer e brinquedos; e, (4) sociabilidade.

1. Limites e Autonomia

As práticas relacionadas com a imposição de limites e desenvolvimento de autonomia foram divididas em duas categorias: práticas indutivas e práticas coercitivas. A primeira categoria abrange, além das práticas indutivas propriamente ditas, aqueles aspectos da interação parental que demandam exigência adequada ao nível de desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, demonstram respeito e responsividade aos comportamentos dos filhos. A segunda categoria abrange as práticas coercitivas e aqueles aspectos que demonstram ausência de responsividade e utilização abusiva do poder dos pais sobre os filhos (autoritarismo). Deste modo, este tema emergente foi dividido em duas categorias: práticas indutivas e práticas coercitivas.

Práticas indutivas

A prática indutiva mencionada por Lucas recebida na sua educação consiste no *incentivo através de concessão de privilégios*.

“Quando eu faço alguma coisa boa aí eu posso jogar videogame, sair. Daí o que eu peço eles (pais) deixam, eles falam que eu tô merecendo.”

Práticas coercitivas

A prática coercitiva mencionada por Lucas recebida na sua educação consiste no *castigo*.

“Quando eu faço alguma coisa errada aí eles (pais) me botam de castigo. Uma vez eu fiquei de castigo porque eu briguei com o meu irmão menor. Ai eles me botaram no castigo e me deixaram uma semana sem vídeo game e sem sair de casa.”

2. Vida escolar

Este tema emergente compreende a descrição da criança sobre a participação de seus pais em sua vida escolar. A partir dele, foi identificada uma única categoria: apoio familiar.

Apoio familiar

Lucas afirma receber apoio de seus pais com relação à sua vida escolar, conforme mencionado abaixo.

“Quando eu tirei uma nota ruim, uma vez, aí meu pai e minha mãe conversaram comigo, aí eu tinha que estudar de manhã e de noite.”

3. Lazer e brinquedos

Este tema emergente foi dividido em duas categorias: tipo de brinquedo utilizado pela criança e comportamento dos pais em relação ao brinquedo do filho.

Tipo de brinquedo utilizado pela criança

O tipo de brinquedo utilizado por Lucas consiste em *diversão com jogos com bola*, conforme pode ser observado no relato abaixo.

“Eu brinco de esconder com os meus amigos daqui. Brinco de jogar bola, eu faço esporte também. Na escola, a gente brinca só lá mesmo. A gente joga bola. É que lá não é muito de brincar. Os novos ficam muito tímidos lá. Até agora quase não brinquei lá, só de jogar bola.”

Comportamento dos pais em relação ao brinquedo do filho

O comportamento dos pais em relação ao brinquedo de Lucas demonstra o *monitoramento das suas brincadeiras*, conforme pode ser observado abaixo.

“Minha mãe não gosta que eu brinque de luta, assim. Ela me chama atenção para eu não brincar, diz pra mim ir brincar de outra coisa.”

4. Sociabilidade

Este tema emergente compreende a descrição de Lucas sobre seu relacionamento com os companheiros. A partir dele, foi identificada uma única categoria: conflitos típicos.

Conflitos típicos

De acordo com Lucas, seu relacionamento com os companheiros é permeado por conflitos típicos da infância e adolescência, conforme pode ser observado no relato abaixo.

“É quase sempre que a gente briga por causa de alguma brincadeira, no futebol, por causa das faltas. Mas a gente logo já tá de novo brincando.”

C. Percepção sobre os papéis dos pais na sua educação

Esta unidade de análise compreende a descrição de Lucas sobre a sua percepção dos papéis dos pais na educação. Ela foi composta por dois temas emergentes: (1) papel da mãe na educação; e, (2) papel do pai na educação.

1. Papel da mãe na educação

A partir deste tema emergente, foi identificada uma única categoria: orientação.

Orientação

De acordo com Lucas, o papel da mãe na sua educação consiste em orientação.

“A minha mãe é de me explicar mais as coisas. Ela me ajuda nas coisas. Na escola, quando eu não sabia alguma coisa, ela me ajudava.”

2. Papel do pai na educação

A partir deste tema emergente, foram identificadas duas categorias: diversão e pouco envolvimento paterno.

Diversão

De acordo com Lucas, um dos papéis do pai na sua educação consiste em divertir os filhos, conforme descrito abaixo.

“O pai alegra nós, levando nós pra passear, se divertir.”

Pouco envolvimento paterno

Contudo, prevalece a percepção de que sua mãe desempenha um papel mais ativo na sua educação, enquanto o pai demonstra pouco envolvimento com os filhos.

“O pai ele não... é que a minha mãe fica mais em casa que ele. Ele me bota de castigo também, mas mais é a mãe. É que ele tá sempre trabalhando aí ele não vê as brigas.”

3.1.3. Discussão

A inserção ecológica da equipe de pesquisa na comunidade e a análise de conteúdo das entrevistas com a mãe, o pai e o filho da família nuclear permitiram observar que, nesta família, os principais fatores de risco são o alcoolismo e a violência doméstica do marido em relação à esposa e aos filhos, embora o pai não mencione estes aspectos. Estes fatores permeiam o relacionamento dos pais com os filhos, as práticas educativas utilizadas por

eles durante o processo de socialização e o apoio conjugal, interferindo na capacidade da família para tornar-se resiliente.

A forma mais comum de violência conjugal, na qual a esposa é a vítima, é descrita por Kashani e Allan (1998) como um ciclo composto por três fases. Inicialmente, a tensão entre o casal inicia com pequenos desentendimentos que levam a uma crescente irritação, ocasionando agressões verbais. Em um segundo momento, a violência assume uma dimensão maior, resultando em agressão física, que se caracteriza pela ausência total de controle da situação. Posteriormente, sucede uma fase de calma, na qual o agressor arrepende-se e promete modificar seu comportamento. No entanto, esta fase chega ao fim, reiniciando, mais uma vez, o ciclo de violência. A presença deste ciclo de violência conjugal é observada nesta família. De acordo com os relatos de Maria, a violência do marido manifesta-se através de agressão verbal e física, finalizando com um arrependimento posterior pelos atos violentos. A reação de Maria frente à violência experienciada denota uma atitude passiva, na qual prevalece uma acomodação frente à situação. Um dos motivos pelos quais prevalece tal atitude é o alcoolismo do marido, que é encarado como “uma doença da qual ele precisa se curar, necessitando do apoio da família”. De acordo com o relato de Maria, este fato a impede que tome uma atitude, como por exemplo, a separação.

O alcoolismo tem sido descrito na literatura como uma variável relacionada com a violência conjugal (Bolger, Thomas & Eckenrode, 1997; Kashani & Allan, 1998). Entre o casal, o consumo de álcool pode desencadear conflitos e discussões, ocasionando situações de violência. Da mesma forma, algumas pessoas utilizam o álcool como uma permissão ou desculpa para justificar seu comportamento agressivo. Esta desculpa parece ser aceita por Maria, quando ela afirma que, na ausência da bebida, o marido não demonstra violência, justificando, mais uma vez, sua passividade frente à situação.

As implicações do alcoolismo, contudo, não se limitam à violência conjugal. Conforme os relatos de Maria, a doença do marido interfere na sua capacidade para trabalhar, delegando à mãe a função de sustento da família, gerando uma sobrecarga no seu papel. Krestan e Bepko (1995) afirmam que a complementaridade disfuncional de papéis é um aspecto comum em famílias nas quais um dos progenitores é alcoolista. Ou seja, freqüentemente, nestas famílias, um ou mais membros são exageradamente responsáveis, enquanto o alcoolista se torna cada vez mais irresponsável. Ao assumir tais responsabilidades, o cônjuge se torna mais confiante em sua capacidade de administrar a família, desenvolvendo-se, assim, uma nova organização familiar, que procura minimizar a influência perturbadora do alcoolista. Esta disfunção no desempenho dos papéis parentais é

observada na família nuclear, na qual a mãe se torna responsável não somente pelo sustento financeiro da família, como também pela educação e criação dos filhos, reforçando o desequilíbrio entre as funções parentais. Em alguns momentos, no entanto, observa-se que Maria percebe sua contribuição para o desequilíbrio das funções parentais, fazendo com que ela modifique seu comportamento com relação à distribuição das despesas financeiras, conforme o seu relato: “... se eu vejo que tá faltando isso, tá faltando aquilo, eu tenho dinheiro, mas não compro. Eu deixo faltar. Porque daí ele (marido) tem que correr atrás do serviço”. A percepção de Maria sobre sua contribuição para a situação familiar favorece a reorganização dos papéis familiares, contudo, ainda não está sendo suficiente para o funcionamento adequado da família, uma vez que é necessário que Jair realize um tratamento para o alcoolismo.

O relacionamento do pai com os filhos, da mesma forma que o relacionamento conjugal, também é permeado pela violência. Além de testemunhar a violência entre os pais, Lucas e seus irmãos são vítimas da violência paterna. Conforme ressaltam Kashani e Allan (1998), a violência conjugal é comumente associada com abuso e maus tratos contra a criança e o adolescente, sendo que separar estas duas formas de violência é difícil, pois, no momento em que a criança testemunha a violência conjugal, isto se torna um tipo de abuso contra ela.

O alcoolismo parece ser uma variável relacionada mais intimamente com a violência conjugal do que com abuso e maus tratos infantis (Kashani & Allan, 1998). Contudo, alguns autores afirmam que pais que são adictos ao álcool ou a outras drogas são menos capazes de proporcionar os cuidados básicos necessários para o desenvolvimento de seus filhos, aumentando o risco para o abuso e os maus tratos (Bolger, Thomas & Eckenrode, 1997). Apesar de Jair não mencionar o alcoolismo e a violência, a análise dos relatos de Maria e de Lucas permitiu observar a presença de abuso físico e emocional de Jair em relação aos filhos, em situações nas quais ele encontra-se alcoolizado. Da mesma forma, observou-se negligência com relação ao seu envolvimento no processo de socialização, devido ao fato de Jair raramente encontrar-se em casa, permanecendo, durante a maior parte do tempo, no bar, bebendo, conforme os relatos de Maria. O acompanhamento da família nuclear por nossa equipe também permitiu observar os períodos de ausência do pai em casa. Durante as nossas visitas, Jair raramente estava em casa, dificultando um encontro no qual pudéssemos combinar um horário para entrevista com ele, tendo isto que ser feito por telefone. Quando questionados sobre onde o pai estava, os filhos respondiam que ele estava “trabalhando”. Contudo, a informação que Maria havia nos transmitido era de que Jair estava sem serviço no momento. Tais

observações reforçam a associação descrita na literatura entre o alcoolismo parental e a negligência e os maus tratos infantis.

Os relatos de Maria sobre a agressividade do marido em relação aos filhos demonstram, contudo, ausência de interferência de sua parte durante as agressões no sentido de impedir a violência, mais uma vez denotando sua passividade frente à situação. De acordo com Garbarino e Eckenrode (1997), este fato também se constitui em uma forma de violência, no momento em que a negligência de um dos pais expõe os filhos ao abuso do outro. Entretanto, apesar da mãe ser, de certa forma, conivente com a violência do marido, não interferindo na relação do pai com os filhos, nossa equipe observou, durante o acompanhamento da família, que o seu relacionamento com eles é permeado por afeto e compreensão. Durante as entrevistas, Maria nos falava não somente sobre sua relação com o marido e com Lucas, mas sobre seu relacionamento com os outros filhos, relatando fatos sobre seu cotidiano (dos filhos), o que levou-nos a inferir uma proximidade entre mãe e filhos. Esta proximidade afetiva contribui para que os filhos possam contar com o apoio afetivo da mãe, servindo como um fator de proteção para o seu desenvolvimento. Muller, Goebel-Fabbri, Diamond e Dinklage (2000) afirmam que, para as crianças vítimas de violência doméstica, o apoio social advindo de um pai não-abusivo ou de um cuidador alternativo é capaz de proporcionar não somente apoio emocional, como também um modelo apropriado de interação social.

A reação de Lucas à violência vivenciada na família sugere que o apoio recebido da mãe parece estar minimizando os efeitos da violência paterna. Apesar de Lucas ter apresentado problemas de comportamento na escola durante a segunda série, como a agressividade, o manejo adequado da situação pela mãe contribuiu para a modificação de suas atitudes na escola. Da mesma forma, suas características pessoais, tais como o temperamento fácil e a empatia, parecem ter favorecido sua adaptação ao *stress* familiar.

A análise das práticas educativas desempenhadas por Maria na educação de Lucas demonstra um comprometimento com seu papel de mãe e uma crença no seu potencial para educar o filho. Seus relatos foram permeados por uma preocupação com a efetividade de sua prática, e, ao mesmo tempo, com a negligência do marido com relação ao seu papel. Observa-se, através de seu relato, a presença de práticas indutivas, como explicações baseadas em convenções sociais e elogio. Ao basear suas explicações em convenções e normas sociais, ao invés das conseqüências punitivas para a criança, caso ela não cumpra sua obrigação, a mãe chama a atenção para a importância da aprendizagem do filho e de sua adaptação à sociedade. Da mesma forma, ao elogiar o filho, a mãe incentiva seu

comportamento, aumentando as chances dele acontecer novamente. De acordo com Hoffman (1975), estas práticas contribuem para a internalização moral.

A utilização de disciplina coercitiva pela mãe, como a ameaça, a punição física e o castigo, demonstra uma crença na efetividade destas práticas para corrigir o comportamento do filho. Contudo, percebe-se, através de seus relatos, que tais práticas são utilizadas somente após uma advertência verbal, que tem como objetivo induzir uma mudança de comportamento. Da mesma forma, ao mencionar o fato do marido utilizar tais práticas indiscriminadamente, observa-se que Maria demonstra discernimento para perceber que a utilização excessiva destas práticas prejudica o desenvolvimento da criança. Segundo Hoffman (1979), a utilização ocasional da disciplina coercitiva, quando acompanhada de explicações lógicas e adequadas à situação, não tem o potencial para prejudicar o desenvolvimento da criança, contudo, a utilização indiscriminada da coerção pode trazer inúmeros prejuízos ao desenvolvimento infantil. Apesar do pai utilizar, basicamente, a coerção no seu relacionamento com os filhos, a prevalência da utilização da indução de disciplina sobre a coerção pela mãe parece estar contribuindo para o desenvolvimento saudável de Lucas, pois o seu comportamento, de uma maneira geral, é adaptado aos padrões sociais.

A preocupação de Maria com relação à qualidade de suas práticas educativas é evidente nos seus relatos. O consenso parental, a coerência e a consistência do manejo, bem como o equilíbrio de poder na relação com os filhos são mencionados por Maria como aspectos importantes para a efetividade da prática educativa. Estes aspectos são abordados por Maria junto ao marido, com o objetivo de orientar seu comportamento com relação aos filhos, para que possa desempenhar, com maior eficácia, seu papel paterno. A inconsistência dos pais no manejo com a criança, quando muito acentuada, é destacada por Grusec e Lytton (1988) como um fator que contribui para o desenvolvimento da delinqüência. Neste sentido, o comportamento adaptado de Lucas sugere que Maria parece estar conseguindo, através de sua prática, minimizar os efeitos das inconsistências entre suas estratégias disciplinares e as do marido.

O comportamento de Maria com relação à escolarização de Lucas também demonstra uma preocupação com seu desempenho. O apoio, o interesse e a participação na vida escolar do filho denotam a importância atribuída pela mãe ao papel da escola na sua socialização. Da mesma forma, a procura de uma escola com uma filosofia de trabalho congruente com seus valores revela o papel atribuído pela mãe a este microsistema na educação de seu filho. O acompanhamento desta família permitiu observar a participação de Maria na vida escolar do filho, pois na época em que estava iniciando o ano letivo de

Lucas, Maria esteve envolvida com reuniões na escola e com a compra de material escolar, dificultando a realização das entrevistas nesta ocasião.

De acordo com Hetherington e colaboradores (1989), as escolas podem atuar como fontes de apoio social para as crianças e as famílias. Escolas que proporcionam ambientes acolhedores e estruturados podem oferecer estabilidade às crianças que têm experiências estressantes na família, como a violência e a parentagem inconsistente. Estes aspectos contribuem para o desenvolvimento da auto-estima, do controle pessoal e da competência social de crianças e adolescentes. Neste sentido, pode-se dizer que a escola está desempenhando uma função protetora para o desenvolvimento de Lucas, pois proporciona uma fonte de apoio significativa, contribuindo para o seu desenvolvimento.

A atitude de Maria com relação às atividades de lazer do filho denota o monitoramento de seu comportamento nesta esfera, demonstrando, mais uma vez, seu comprometimento com a tarefa de educar e orientar o filho. Sua percepção sobre o relacionamento de Lucas com seus companheiros revela uma característica importante: a facilidade para fazer amigos. Esta facilidade pode estar relacionada com uma capacidade para empatia, característica relacionada com a utilização de disciplina indutiva. Pesquisas demonstram que as crianças cujos pais utilizam, predominantemente, a indução de disciplina durante a sua educação, ao invés da coerção, apresentam maiores índices de empatia e comportamento pró-social (Eisenberg, Fabes, Schaller, Carlo, & Miller, 1991; Krevans & Gibbs, 1996). Estes fatores constituem-se em importantes fatores de proteção, favorecendo o relacionamento interpessoal e o desenvolvimento da competência social (Cecconello & Koller, 2000).

A reação de Lucas às práticas educativas recebidas da mãe demonstra que lhe é oferecida a oportunidade para expressar seus sentimentos e suas opiniões, pois Maria afirma que o filho costuma questionar suas atitudes. A oportunidade para a criança expressar suas opiniões é destacada por Baumrind (1997) como um aspecto importante para o processo de socialização, que favorece o desenvolvimento da autonomia.

Outra prática educativa utilizada pela mãe na educação de Lucas é o incentivo à fé, através da crença em Deus. A religião e o contato com religiosos consistem em uma forma de apoio social, utilizada ocasionalmente em momentos de *stress* (Hoppe, 1998). Assim, a crença em Deus pode atuar como um fator de proteção para Lucas, contribuindo para aliviar seus momentos de angústia decorrentes do *stress* familiar.

A análise do esquema ideal de educação e a avaliação de seu sistema de educação próprio indicam que Maria parece agir de acordo com os valores e as crenças transmitidos pelos seus pais na infância, demonstrando a influência de sua experiência passada. O

esquema ideal de educação descrito por Maria prioriza o diálogo na relação com os filhos, um aspecto presente na sua criação. A criança descrita como ideal é vista como obediente, da mesma forma que Maria se percebia na infância e atualmente descreve seu filho.

A mãe descrita como ideal, contudo, é vista como uma mãe dedicada em tempo integral aos filhos. Este aspecto demonstra a influência do macrosistema, que parece transmitir um modelo idealizado de família, sendo que tudo o que se afasta dele passa a ser percebido como um desvio. Em seus estudos com famílias de baixa renda, Szymanski (1992, 1997) observa a existência de um modelo idealizado de família, descrito como uma família nuclear burguesa, composta por pai, mãe e filhos biológicos, cujos papéis parentais baseiam-se na expectativa do pai ser o provedor material, a mãe a provedora afetiva e, os filhos, os objetos principais de cuidados. Apesar de Maria perceber este modelo como irreal devido à sua situação financeira, observa-se que ela procura adaptar-se a ele, reorganizando sua rotina de trabalho para ficar mais tempo com os filhos.

A análise dos relatos de Maria sobre o apoio conjugal indica ausência de participação do marido na educação dos filhos, gerando, na esposa, sentimentos de sobrecarga no seu papel. A ausência de apoio conjugal está relacionada com a problemática enfrentada pela família com relação ao alcoolismo de Jair. Esta problemática faz com que Maria minimize seus esforços para obter a participação do marido na educação dos filhos, pois ela reconhece as dificuldades e limitações advindas da doença. Este aspecto é mencionado por Krestan e Bepko (1995), que afirmam que a interação conjugal se torna tensa em função do alcoolismo, fazendo com que o cônjuge tenda a minimizar ou evitar problemas não relacionados ao beber como uma tentativa de evitar conflitos com o parceiro alcoolista. Assim, o cônjuge passa a ser responsável por todas as tarefas funcionais da família e o alcoolista passa a ser desconsiderado enquanto membro adulto responsável, tornando-se incapaz de desempenhar suas funções, mobilizando sentimentos de pena dos demais membros da família. Neste sentido, o aumento do nível da tensão entre o casal, em decorrência do alcoolismo de Jair, contribui para que Maria assuma todas as responsabilidades familiares, não procurando obter a participação do marido na educação dos filhos.

Observa-se, no entanto, nos relatos de Maria, uma expectativa de modificação no comportamento de Jair. Contudo, para que esta expectativa se concretize, é necessário que ele reconheça sua doença e admita realizar um tratamento, o que não parece estar muito claro para Jair. De acordo com Krestan e Bepko (1995), a negação é considerada um dos maiores sintomas do alcoolismo, podendo ampliar-se para uma negação tanto do beber problemático, quanto do impacto desse beber nos outros membros da família. Conforme os

relatos de Maria, apesar de Jair estar realizando tratamento médico para hipertensão, não admite a necessidade de parar de beber, negando sua doença.

Várias pesquisas evidenciam uma correlação entre a qualidade do relacionamento conjugal e a parentalidade (Belsky, 1984; Cox e cols, 1989; Simons e cols., 1993). Floyd, Gilliom e Costigan (1998) destacam a aliança parental como um componente do relacionamento conjugal, que se refere à maneira pela qual os cônjuges demonstram apoio e respeito um ao outro com relação aos seus papéis parentais, trabalhando juntos como coadjuvantes na parentalidade. De acordo com os autores, um relacionamento conjugal satisfatório leva ao desenvolvimento e manutenção de uma forte aliança parental entre casais, contribuindo para o desempenho de práticas educativas eficazes. Ao passo que dificuldades no relacionamento podem debilitar a aliança conjugal, ocasionando distorções na parentalidade. O sentimento de Maria de sobrecarga no seu papel de mãe demonstra a ausência de aliança parental no relacionamento com o marido, prejudicando o seu bem-estar emocional, interferindo, assim, na sua atuação no papel materno. A ausência de aliança parental também pôde ser observada por nossa equipe durante o acompanhamento desta família, no momento em que Maria teve que utilizar vários argumentos para convencer Jair a conceder-nos um horário para a entrevista, insistindo que seria para o bem-estar dos filhos. Apesar de ter concordado, inicialmente, em participar da pesquisa, Jair só aceitou conversar conosco durante meia hora, não aceitando marcar uma nova entrevista.

Uma vez que Maria não pode contar com o apoio conjugal, ela recorre a outros membros da sua família, ilustrados nas figuras de sua mãe e de suas filhas, à sua patroa e aos serviços de apoio do mesossistema, como a igreja e o centro de saúde. Nestes ambientes, Maria procura estabelecer relacionamentos afetivos e trocas de experiência, fortalecendo-se emocionalmente para lidar com os problemas familiares e as dificuldades no seu papel de mãe.

A análise da experiência de Maria em sua família de origem revela a presença de uma relação com a mãe permeada pela ausência de carinho e a presença de abuso e maus tratos na relação com o padrasto. De acordo com seus relatos, sua relação com a mãe era distante, contudo, Maria não menciona situações de maus tratos. Ela relata que sua mãe costumava ser exigente com os filhos, não demonstrando superproteção. Apesar disto, afirma que sempre foi tratada com muito respeito pela mãe, recebendo dela tudo o que necessitava. Atualmente, observa-se que Maria mantém com sua mãe uma relação diferente daquela da infância, obtendo dela o apoio necessário para enfrentar as dificuldades familiares.

Na relação com o padrasto, por outro lado, Maria menciona situações de abuso físico e exploração do trabalho infantil. Entretanto, observa-se a ruptura destas situações quando a mãe de Maria decide separar-se do companheiro para proteger os filhos da relação abusiva com o padrasto. Apesar da mãe ter se omitido, por algum tempo, à violência do companheiro em relação aos seus filhos, a separação parece ter sido um fator de proteção para a família, no momento em que interrompe o abuso do padrasto. Contudo, o alcoolismo da mãe, em decorrência da separação do companheiro, parece ter sido um fator de risco, contribuindo para a distância afetiva da mãe em relação aos filhos.

O relato de Maria sobre as práticas educativas recebidas na infância demonstra sua influência para as práticas adotadas na educação de seus filhos atualmente. Observa-se a presença de práticas indutivas, como o diálogo e a exigência adequada às capacidades infantis, e de práticas coercitivas, como o castigo e a punição física. Estas práticas são utilizadas por Maria na educação dos filhos, sugerindo que sua experiência na infância possibilitou a aprendizagem de práticas educativas a partir dos modelos parentais disponíveis. Este processo de aprendizagem de estratégias disciplinares é mencionado por Simons e Johnsons (1996) como uma das maneiras de transmissão intergeracional de disciplina. Observa-se, no relato de Maria, uma crença de que a punição física é um método eficaz, quando ela menciona que a mãe, quando batia nos filhos, afirmava que tinha que *“dobrar a vara enquanto é verde, porque quando tá seca, quebra”*. Esta crença parece ter sido transmitida pela sua mãe, contribuindo para que Maria utilize tal prática com os filhos.

Da mesma forma, observa-se a transmissão de valores na educação recebida por Maria. O comportamento da mãe com relação à sua escolarização demonstra que, apesar das circunstâncias terem contribuído para o seu ingresso tardio na escola e o posterior afastamento dela, Maria menciona que sua mãe, mesmo não tendo conhecimento, incentivava os filhos a estudarem, referindo que *“a única riqueza que ela deixaria a eles era o estudo”*. Este valor foi incorporado por Maria, que procurou repassar para os filhos, esforçando-se para que eles tivessem acesso a uma boa educação escolar.

O relacionamento de Maria com outras crianças na infância era restrito, da mesma forma que seu lazer e suas brincadeiras. Maria relata que estes aspectos eram decorrentes dos costumes da época, os quais não permitiam muita *“misturança”*, nem com crianças nem com adultos, demonstrando a influência da época em que viveu sua infância. Atualmente, Maria deixa seus filhos livres para brincar e se relacionar com companheiros, desde que com supervisão adequada, revelando sua adaptação ao contexto e ao tempo nos quais está vivendo.

A avaliação da educação recebida por Maria na infância destaca como aspecto positivo o incentivo ao trabalho e a transmissão de valores pelo padrasto. Apesar da exploração do trabalho infantil, Maria menciona a importância da transmissão de valores, como o trabalho e a honestidade, demonstrando ter extraído desta experiência, percebida como negativa, um aspecto positivo.

Os aspectos negativos destacados por Maria referem-se ao alcoolismo da mãe, ao seu incentivo ao tabagismo infantil e à exploração do trabalho infantil pelo padrasto. Estes aspectos são considerados fatores de risco para o desenvolvimento, no entanto, percebe-se que Maria parece ter superado estas experiências ao não repetir as mesmas com seus filhos.

Entre os aspectos da educação recebida, que Maria utiliza com seus filhos, estão os fatores destacados como positivos, ou seja, o incentivo ao trabalho e a transmissão de respeito. Entre os aspectos que não utiliza com os filhos, além dos fatores destacados como negativos, ou seja, o uso de álcool, tabaco e a ausência de tempo para brincar, Maria destaca a ausência de instrução sexual. Observa-se, nos relatos de Maria, que ela procura repetir os aspectos positivos de sua educação e corrigir os negativos, agindo de maneira contrária a de seus cuidadores. Apesar das experiências negativas, Maria afirma ter conseguido se adaptar à situação vivida na infância.

A superação das experiências negativas na infância, de acordo com alguns autores, está relacionada com a presença de fatores mediadores, como a rede de apoio social e a resiliência infantil (Egeland e cols., 1988; Muller e cols., 2000). Kashani e Allan (1998) afirmam que crianças resilientes parecem ter, em suas redes de apoio social, pessoas a quem possam recorrer para obter apoio emocional em momentos de *stress*. Da mesma forma, os autores acrescentam que estas crianças tendem a desenvolver uma relação de apego segura com o pai não abusador ou com um cuidador alternativo emocionalmente próximo. Neste sentido, a presença de pessoas significativas ao longo do desenvolvimento de Maria, como sua mãe, parece ter contribuído para que ela superasse as experiências negativas de sua infância, como o abuso do padrasto, favorecendo a sua resiliência.

A análise da entrevista com Jair sobre a sua participação na educação de Lucas revela alguns aspectos controversos. Apesar de mencionar práticas semelhantes às descritas por Maria, observa-se que muitos aspectos foram omitidos pelo pai, embora em nenhum momento nossa equipe suspeitou que ele estivesse alcoolizado durante a entrevista. Ainda que Jair tivesse aceitado, inicialmente, participar da pesquisa, estando ciente de que precisaríamos conversar com Lucas e os pais, consentindo a realização das entrevistas, resistiu em marcar um horário para conversar conosco. Tal resistência nos leva a crer que Jair nega sua doença e teme falar sobre seus problemas, o que o levou a omitir

alguns fatos reais e a distorcer outros. Jair não menciona o alcoolismo nem a violência doméstica, relatando envolvimento com a educação dos filhos e manifestação de apoio à esposa durante o processo de socialização. Além disso, em seus relatos, Jair parece “fantasiar” a relação com a esposa e com os filhos, quando, por exemplo, refere que representa uma figura de autoridade na família e que mantém um relacionamento afetivo próximo com os filhos.

Apesar destes aspectos, quando questionado sobre sua relação com os filhos, Jair revela que não tem muito contato com eles, que a esposa é quem desempenha uma maior participação na sua educação. Este relato é condizente com o de Maria. A ausência de contato com os filhos, na visão de Jair, deve-se à sua extensa jornada de trabalho. Contudo, de acordo com Maria, o pouco contato entre pai e filhos deve-se ao fato de Jair permanecer bebendo em bares até tarde da noite. Nossa observação dos momentos em que Jair encontrava-se em casa com os filhos causou-nos a impressão de uma relação fria, distante e permeada por temor, pois os filhos raramente encaravam o pai, limitando-se a responder suas perguntas e atender a seus chamados. Da mesma forma, nosso sentimento com relação a Jair também era de medo e raiva, por sabermos da sua violência.

Com relação às práticas educativas utilizadas, Jair menciona a ausência de punição física em benefício da utilização de castigo. Seu relato indica a existência de uma crença de que o castigo é uma prática eficaz, a qual substitui a punição física, sugerindo uma mudança de valores na sociedade, como, por exemplo, quando Jair afirma que “... *hoje em dia eu acho que não se bate mais em filho...*” No entanto, os relatos de Maria evidenciam a presença de punição física como uma prática educativa utilizada pelo marido. Jair também afirma ser muito exigente na educação dos filhos, percebendo sua rigidez como um aspecto positivo para a educação. Contudo, Maria sugere, em sua entrevista, que o nível de exigência do marido é exagerado, afirmando que ele não costuma estabelecer limites pelo diálogo, partindo logo para a coerção.

O discurso de Jair com relação à vida escolar de Lucas demonstra uma aparente preocupação com seu desenvolvimento, fato que, segundo ele, levou os pais a matricularem os filhos em uma escola com regime de internato, como um fator de proteção para drogas e delinquência. Entretanto, Maria relata, em sua entrevista, a ausência de interesse do pai pelo desenvolvimento escolar do filho, mais uma vez denotando controvérsias.

Os relatos de Jair sobre a vida social e o lazer do filho, por outro lado, são congruentes com os relatos de Maria, demonstrando que, apesar de algumas incompatibilidades entre as duas entrevistas, estes aspectos são percebidos por Jair da

mesma forma que por Maria. De uma maneira geral, o discurso de Jair é congruente com o de Maria, embora seu comportamento não seja congruente com seu próprio discurso, o que foi confirmado pelas observações de nossa equipe em algumas situações.

A incongruência entre os discursos de Maria e de Jair é ainda mais exacerbada nos seus relatos sobre o apoio conjugal. De acordo com a percepção de Jair, ele proporciona apoio à esposa, manifestado através da concordância na educação, do diálogo e da provisão de recursos. Contudo, os relatos de Maria contradizem seu discurso, pois destacam a ausência de apoio, de diálogo, de provisão de recursos e uma sobrecarga no seu papel de mãe. Estes aspectos são permeados pelo alcoolismo de Jair e pela violência doméstica. De acordo com Maria, ela sente que não pode contar com o apoio do marido, pois, devido à sua doença, ele tende a compreender os fatos de maneira distorcida, não aceitando o seu ponto de vista, afirmando que é sempre ele quem tem a razão. Da mesma forma, Jair, quando solicitado para conversar, esquiva-se. Deste modo, ela evita buscar auxílio, muitas vezes, escondendo fatos do marido. Segundo Maria, Jair costuma ser extremamente rígido com relação às crianças, não admitindo mau comportamento. Assim, ela evita comunicar a ele eventuais problemas na tentativa de proteger os filhos da violência do marido. Jair, por outro lado, percebe seu papel no apoio conjugal como extremamente ativo. Estas distorções no seu relato podem sugerir expressão do sentimento de como ele gostaria que fosse seu papel na educação dos filhos e na manifestação de apoio conjugal, aspectos perturbados devido à disfunção familiar decorrente do alcoolismo.

A análise da experiência de Jair em sua família de origem revela a presença de maus tratos no relacionamento com os pais, como o abuso físico e a exploração do trabalho infantil. Contudo, observa-se que Jair percebe estas situações como “*normais*”, de acordo com o contexto familiar e com a época em que foi criança. A punição física é percebida por ele como uma prática disciplinar, que tinha como objetivo educar o seu comportamento, da qual Jair não demonstra ressentimento, conforme expresso no seu relato: “... até hoje não me dói, o meu pai me deu foi pra minha educação, pro meu bem”. Da mesma forma, o trabalho infantil é encarado como uma necessidade familiar, para a qual sua contribuição era indispensável, já que seu irmão não podia auxiliar devido à sua doença. Apesar do maltrato, Jair menciona proximidade afetiva no relacionamento com os pais, principalmente com o pai, com quem convivia mais devido ao trabalho.

A percepção da interação abusiva com os pais como “*normal*” é explicada por Caminha (1999) como resultante da construção de protótipos cognitivos e comportamentais a partir das primeiras experiências de vida. Crianças expostas à violência intencional e repetitiva no núcleo familiar aprendem estes padrões de interação como

“verdades”. Estas verdades levam ao desenvolvimento de padrões mentais, que se tornam mediadores de suas relações sociais, levando-as a repetir a experiência vivida na família em outros ambientes. De acordo com o autor, estes padrões mentais de relacionamento só entram em conflito com a realidade quando são confrontados com ambientes diferentes de seu núcleo familiar, quando a criança passa a perceber que suas experiências são diferentes da de outras pessoas. A análise dos relatos de Jair demonstra que ele não só percebe a situação de abuso intrafamiliar como “*normal*” como também encara o maltrato como um aspecto positivo para a sua educação, revelando influência do macrosistema, através da aceitação cultural da violência. Da mesma forma, o isolamento social da família, que vivia no campo, contribui para que os padrões de interação não sejam confrontados com diferentes realidades, favorecendo a manutenção deste padrão como verdade.

O castigo corporal, identificado enquanto uma prática disciplinar, também esteve presente no microsistema escolar de Jair, onde, nos poucos anos em que estudou, ele afirmava “*apanhar com régua das professoras e ficar de castigo no grão de milho*”. Observa-se que a utilização do castigo corporal, enquanto prática educativa, não se limitava ao microsistema familiar, sendo uma prática aceita e utilizada pela sociedade da época de uma maneira geral.

A presença do trabalho na infância de Jair também foi um aspecto que interferiu no seu desenvolvimento. Jair relata não ter tido muito tempo para brincar devido ao seu trabalho, fazendo com que ele procurasse se divertir com as tarefas decorrentes dele, como domar cavalos. Da mesma forma, seu relacionamento com os companheiros da mesma idade era limitado, restrito aos finais de semana, mas Jair relata que esta parte de sua infância foi boa, pois não havia drogas nem criminalidade. Observa-se, em seus relatos, a percepção da diferença entre o contexto de sua infância e o contexto no qual seus filhos estão vivendo atualmente, no qual os pais têm uma preocupação a mais no sentido de proteger seus filhos dos perigos do ambiente.

A avaliação da educação recebida na infância revela que Jair não reconhece aspectos negativos, relatando somente aspectos positivos, como a transmissão de valores. Jair demonstra satisfação com a educação recebida, argumentando que os pais “*fizeram tudo o que podiam, pois não tinham recursos e moravam no campo*”.

Entre os aspectos da educação recebida que Jair menciona utilizar com os filhos estão características como firmeza e rigidez. Entre os aspectos da educação recebida que Jair afirma não utilizar com os filhos estão a punição física e o trabalho infantil. Jair afirma que sua experiência enquanto criança contribuiu para as práticas educativas que utiliza com os filhos, quando relata, por exemplo, que “*a gente até teve alguma coisa mais ou menos*

parecida com a educação que a gente dá pra eles, menos bater”. Contudo, salienta que procura utilizar somente os aspectos positivos, procurando corrigir as falhas de sua educação. Sua percepção sobre a influência da infância no seu desenvolvimento resume-se ao sentimento de não ter tido infância devido à necessidade de trabalhar.

Observa-se, através dos relatos de Jair sobre a avaliação da educação recebida, que, mesmo afirmando não utilizar a punição física com os filhos, os relatos de Maria contrariam, afirmando a utilização da punição pelo marido. Esta contradição sugere que Jair repete com os filhos os mesmos padrões de interação que tinha com os pais na infância de maneira automática e impensada, conforme sugerem Simons e colaboradores (1991). De acordo com estes autores, a exposição à disciplina física na infância favorece a aprendizagem de uma série de práticas disciplinares agressivas que serão utilizadas pelos pais com seus próprios filhos no futuro, de uma maneira automática e impensada, com pouca consciência da existência de práticas alternativas ou preocupação em justificá-las. Apesar de Jair utilizar vários argumentos para justificar a não utilização da punição física com os filhos, observa-se que ele utiliza a punição física como prática educativa, sugerindo que isto se deva a um processo automático e impensado.

Por outro lado, a percepção da rigidez e da severidade enquanto aspectos positivos para a educação contribuem para que Jair valorize estes aspectos, incorporando-os à sua maneira de se relacionar com os filhos. Simons e seus colaboradores (1991) afirmam que pais que foram expostos a altos níveis de disciplina coercitiva na infância podem desenvolver uma filosofia de prática educativa que favorece a severidade e a disciplina física, contribuindo para que repitam esta experiência com os filhos. Deste modo, a rigidez excessiva presente na disciplina imposta por Jair favorece a utilização de práticas coercitivas, como a ameaça, a punição física e o castigo.

A personalidade hostil e agressiva também contribui para a parentalidade severa, uma vez que os pais tendem a utilizar comportamentos agressivos para com as pessoas em geral, incluindo os próprios filhos (Simons e cols., 1991). Neste sentido, a experiência de maus tratos na infância de Jair pode ter contribuído para o desenvolvimento de sua personalidade agressiva, favorecendo a utilização de disciplina severa.

A análise da entrevista com Lucas revela que sua percepção sobre o relacionamento com os pais envolve proximidade afetiva com a mãe e pouco contato com o pai, em congruência com os relatos dos pais. Nossa observação do relacionamento entre os pais e o filho também é congruente com os relatos de Lucas, pois percebemos que ele sente-se à vontade na presença da mãe e apreensivo na presença do pai. A descrição de Lucas das práticas educativas recebidas destaca práticas indutivas, como o incentivo através da

concessão de privilégios, e práticas coercitivas, como o castigo. Estas práticas também foram descritas por seus pais como utilizadas na educação do filho.

Com relação à sua vida escolar, Lucas refere receber apoio dos pais. Seu lazer é descrito através de brincadeiras com bola e outras, as quais os pais demonstram supervisionar. Seu relacionamento com companheiros é descrito através de conflitos típicos, que são rapidamente resolvidos, causando a impressão de um bom relacionamento. Estes aspectos da vida escolar, lazer e sociabilidade também foram mencionados pelos pais.

A percepção de Lucas sobre os papéis dos pais na sua educação revela que o papel materno é percebido em termos de orientação, ao passo que o papel paterno restringe-se à diversão. Lucas menciona que a mãe possui um papel mais ativo na sua educação, enquanto o pai demonstra pouco envolvimento.

A partir da análise das três entrevistas com a família nuclear, foi possível identificar fatores de risco e proteção para a resiliência de seus membros. Entre os fatores de risco, destacam-se o alcoolismo de Jair, a violência doméstica, a falta de envolvimento paterno com a educação dos filhos e a ausência de apoio conjugal. Entre os fatores de proteção, destaca-se a dedicação, o interesse e a proximidade afetiva de Maria com os filhos, que, graças ao seu esforço para buscar auxílio através do estabelecimento de uma rede de apoio social, está conseguindo desempenhar com competência seu papel materno. A utilização predominante de disciplina indutiva na socialização de Lucas contribui para que ele desenvolva padrões internos de moralidade, favorecendo sua adaptação à sociedade.

Um aspecto que se destaca como positivo para o desenvolvimento de Lucas é o fato dele estar estudando em uma escola com regime de internato, a qual se responsabiliza, em parte, pela sua educação. Da mesma forma, a participação na escolinha de futebol do ginásio em frente à vila também se destaca como um aspecto positivo. A transição por diferentes microssistemas requer o desempenho de vários papéis, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento de habilidades e características importantes. A convivência com adultos responsáveis e competentes em ambientes diversificados amplia a possibilidade de estabelecimento de redes de apoio social. Estes aspectos contribuem para a adaptação e resiliência de Lucas.

Observa-se, no entanto, no seu desenvolvimento escolar, um momento de vulnerabilidade, quando apresentou problemas de comportamento na escola durante a segunda série. De acordo com Maria, a agressividade que apresentava na escola era decorrente da observação da violência do pai em casa. Maria afirma ter se sentido responsável pela conduta de Lucas, pois, na época trabalhava bastante, não tendo muito

tempo para dedicar-se aos filhos. Contudo, este episódio de agressividade não persistiu, pois Maria afirma ter apoiado o filho na ocasião. Em seguida, “*Lucas voltou a ser como antes, um menino calmo e prestativo*”.

As características pessoais de Lucas também podem ser mencionadas como fatores de proteção. Maria afirma que Lucas tem temperamento fácil, sendo este um aspecto que facilita o relacionamento interpessoal. Da mesma forma, a mãe menciona sua facilidade para fazer amigos, o que contribui para o estabelecimento de redes de apoio social.

A análise da experiência dos pais em suas famílias de origem revela a influência das vivências passadas para a sua resiliência. Maria parece ter superado os aspectos negativos de sua educação, como, por exemplo, o abuso do padrasto, agindo de maneira competente com os filhos. Jair, contudo, parece não ter conseguido livrar-se da influência negativa de sua infância, tornando-se um adulto vulnerável, repetindo sua experiência de vida com os filhos.

De uma maneira geral, pode-se supor que a família não está apresentando resiliência, pois não existe coesão entre seus membros. O desequilíbrio entre os papéis parentais indica o funcionamento inadequado da família, apesar deste desequilíbrio estar desempenhando uma função de homeostase, na tentativa de minimizar a influência do alcoolismo do pai. A família parece estar fragmentada, com mãe e filhos de um lado, e, do outro, o pai, doente. Contudo, apesar da resiliência não estar presente como uma característica comum ao microsistema, a família parece estar desempenhando um papel importante para a adaptação individual de seus membros. Em alguns momentos, ela parece estar atuando como um fator de risco, quando o alcoolismo e a violência do pai atingem seus membros. Em outros, ela parece atuar como um fator de proteção, quando a mãe consegue desempenhar seu papel com competência na educação dos filhos. O sucesso e adaptação escolar de Lucas, bem como seu relacionamento com os pares, parecem ser indícios da presença de resiliência nos níveis acadêmico e social.

3.2. Caso Dois: Família reconstituída

3.2.1. Caracterização e história familiar

Esta família é composta pela mãe, Iara, 37 anos, seu companheiro, Aldo, 50 anos e seu filho João, 11 anos. Iara trabalha como faxineira e Aldo trabalha como manobrista de estacionamento.

Iara é a única filha de um casal que a teve com bastante idade. Quando nasceu, sua mãe estava com 40 anos e seu pai com 52. Seus pais queriam muito um menino, assim, Iara foi criada sendo chamada de filho por eles, embora recebesse roupas e brinquedos de

menina. Conviveu com o pai até os quatro anos, quando seus pais se separaram. O motivo da separação foi uma suspeita de adultério supostamente cometido pela mãe: seu pai suspeitava que a esposa o estivesse traindo com um sobrinho de vinte anos, que, na época, havia deixado o quartel e estava morando em uma casa de parentes próxima à casa da família. Na ocasião, a mãe deixava a filha pequena e o marido para atender ao sobrinho, que era órfão de mãe. O casal brigou, e, em seguida, mãe e filha foram morar na mesma casa com estes parentes.

Segundo Iara, esta suspeita de adultério nunca se confirmou, por mais que ela mesma tivesse tentado investigar durante boa parte de sua infância e adolescência. O tratamento que sua mãe dispensava para seu primo era de mãe, fazendo por ele o que não fazia pela própria filha. Iara diz que tem um ressentimento muito grande por esta situação.

Iara viveu até os dez anos nesta casa com sua mãe, sua tia, seu tio e seus primos. Era a única menina sendo criada entre muitos homens. Sua mãe trabalhava em uma casa de família e quem tomava conta de Iara era sua tia. Assim, Iara passava o dia “à mercê” de seus tios e primos. Relata ter sido abusada física e sexualmente por eles desde os quatro anos. Também foi muito maltratada pela sua mãe, que era muito rude, por isso diz nunca ter conseguido revelar o abuso.

Quando completou dez anos, foi morar com a mãe na casa de seu patrão, que ficara viúvo: *“Aí eu virei riquinha, era a filhinha do papai... Tinha tudo o que sempre quis, o que nunca pensei em ter”*. Segundo Iara, o patrão de sua mãe era uma pessoa muito boa e também muito firme. Muitas vezes ele interferia na relação entre mãe e filha, não permitindo que a mãe a maltratasse. Contudo, ele veio a falecer quando Iara estava com dezessete anos, fazendo com que as duas voltassem para a casa dos parentes. Apesar disso, mãe e filha não ficaram desamparadas, a mãe passou a receber uma pensão da família do patrão por ter trabalhado com eles durante trinta anos. Segundo Iara: *“A gente não passou necessidade, mas tivemos que voltar para o morro”*.

Nesta época, Iara teve seu primeiro namorado, saindo de casa para ir morar com ele. Viveu com ele até os dezenove anos, quando ficou viúva. Cinco anos depois conheceu Mauro, pai de João. Começaram a namorar e Iara engravidou, assim, decidiram morar juntos.

O relacionamento entre o casal não era bom. Mauro era muito violento com Iara. A gestação foi sofrida, Iara não conseguia alimentar-se, sentia-se pressionada pela responsabilidade que estava por vir. Apesar dos problemas vivenciados durante a gestação, João nasceu saudável. Mamou no peito até dois anos e meio, e, de acordo com Iara, o desmame foi difícil. Até os quatro anos João ainda pedia o peito, segundo a mãe era a

única coisa que o acalmava. João era agitado, costumava falar e se debater durante o sono. Dormiu na cama com a mãe até os sete anos, seu pai dormia na cama ao lado. O controle esfinteriano, segundo a mãe, foi tranquilo. Sempre foi a mãe quem cuidou e atendeu João quando bebê. Contudo, desde que começou a trabalhar, quando o filho estava com cinco anos, ele passou a ficar sozinho em casa.

O relacionamento entre Mauro e João, segundo Iara, não era de pai e filho. Quando João nasceu, Iara relata que tinha duas crianças em casa. Mauro tinha uma relação de irmão para irmão com o filho e, algumas vezes, não tomava conhecimento de sua existência, conversando com a mãe como se o filho não estivesse ali. Mauro tinha muito ciúme do filho com Iara, competindo com ele pelo amor da companheira. Mauro era possessivo com Iara, e, freqüentemente, agredia fisicamente a mãe na frente do filho. Contudo, Iara relata que ele nunca agrediu o filho.

À medida que João ia crescendo, os conflitos entre o casal aumentavam, fazendo com que João presenciasse cenas de muita violência entre os pais. Assim, conforme o relato de Iara, João foi assumindo um papel mais adulto, pois acabava interferindo nas brigas, para tentar livrar a mãe dos ataques do pai. Iara reconhece a responsabilidade precoce atribuída ao filho que, com apenas dois anos, agia como se fosse o “chefe da casa”: *“Não pôde ser criança, era o chefe da casa, enquanto o pai dele estava aí”*.

Com cinco anos, João ingressa na primeira série. Não consegue apresentar um rendimento satisfatório, sendo reprovado no final do ano. De acordo com Iara, sua reprovação foi decorrente da violência vivenciada dentro da família. A reação de Iara nesta ocasião denotava sua intolerância frente às dificuldades apresentadas pelo filho, conforme expresso no seu relato: *“Era assim, o alfabeto ele sabia de cor e salteado, sabia o nome das letras, tudo bem, sabia até juntar duas letras: ba. Mas quando tinha quatro letras, tipo assim, bola, eu pedia para ele o que está escrito aqui e ele dizia bo e la. ‘Lê isso aqui para mim’, e ele dizia ‘bo e la’, ele não dizia que era bola de jeito nenhum. Eu arrancava os cabelos com isso e uma vez eu bati na cara dele. (...) Acho que ele não gosta do colégio de trauma, ele apanhou por causa disso, apanhou por causa das professoras”*.

Durante cinco anos Iara tenta livrar-se do companheiro, recorrendo à Polícia, à Delegacia da Mulher, ao Instituto Médico Legal (IML), ao Conselho Tutelar e à Vara de Família. Após muitas tentativas, finalmente a justiça interfere e Mauro sai de casa, passando a cumprir seis anos de pena em liberdade por agressão com lesões corporais.

Com a separação, o ambiente familiar fica mais tranquilo. Iara não pede pensão para o filho, não faz questão da presença do pai para ajudar na educação da criança. Resolve buscar apoio através de atendimento psiquiátrico e psicológico para si e para o

filho, segundo ela, “*para tentar superar os traumas causados pela violência do companheiro*”. Assim, a vida vai lentamente voltando ao normal. Iara começa a trabalhar e, mais uma vez, reconhece que o filho assume um papel mais maduro, pois passa a ficar sozinho em casa, enquanto a mãe está trabalhando: “*Ele se vira desde os cinco anos de idade, quando eu me separei do pai dele. Ele se vira quando chega da escola, nunca teve pai nem mãe, a única (mãe) que teve até os cinco anos fugiu para trabalhar*”.

O tempo passa, Iara conhece outras pessoas e tenta refazer sua vida afetiva. Começa a namorar José e, depois de sete meses, ele vai morar com Iara e João. A relação não dura muito, depois de oito meses, José vai embora. Iara permanece mais um tempo sozinha e então conhece Aldo.

Quando se conheceram, Aldo estava há dois anos separado de sua esposa do primeiro casamento. Ele permaneceu casado com ela durante 27 anos e teve quatro filhos, que têm 27, 25, 21 e 18 anos respectivamente. De acordo com Aldo, seu primeiro casamento já havia acabado há mais ou menos doze anos, mas, na época, sua esposa havia ficado doente, assim, Aldo resolveu permanecer com ela até que se recuperasse. Ela ficou um ano internada em um hospital devido a um câncer que iniciou no útero, passou para os ovários e atingiu o rim. Teve sérias complicações, mas conseguiu se recuperar. Depois de oito anos, Aldo resolveu sair de casa, deixando a casa e tudo o que havia nela para a esposa e os filhos. Ficou dois anos sozinho até que conheceu Iara, e, em seguida, foi morar com ela. O processo de divórcio ainda não foi definido devido a conflitos com a primeira esposa, o que acabou gerando, na visão de Iara e Aldo, “*interferência entre as duas famílias*”. O casal permanece junto há dois anos.

O primeiro contato que nossa equipe teve com a família de Iara foi quando João estava na terceira série. Seu desempenho estava bom, João já havia superado as dificuldades apresentadas na primeira série, porém, estava apresentando comportamento dispersivo e desatento em sala de aula. Não copiava as lições do quadro e perturbava os colegas e a professora com sua conversa excessiva. Além disso, também estava apresentando encoprese. Iara estava apavorada com toda essa situação, pediu auxílio à escola, porque não conseguia entender o comportamento do filho. Nossa equipe auxiliou Iara na ocasião e acompanhou sua família durante os três anos subsequentes.

A principal queixa de Iara com relação a João refere-se ao seu comportamento. De acordo com Iara, João é muito desligado, não presta atenção ao que os outros falam, não cumpre suas tarefas por completo. Além disso, “*algumas vezes é muito infantilizado, falando e agindo como neném*”. Iara compara o comportamento do filho com o seu próprio comportamento na infância, quando foi uma criança extremamente inteligente e obediente,

sentindo-se frustrada porque acredita que o filho nunca será como ela foi. Ela entende este comportamento do filho como um desejo de retornar à infância e de não querer avançar em seu desenvolvimento, afirmando não suportar este tipo de conduta. Muitas vezes Iara perde a paciência, agredindo verbal e fisicamente o filho. Iara percebe a si mesma como uma pessoa muito “*nervosa, impaciente e radical*”, justificando, assim, suas atitudes com relação ao filho.

Com relação à situação financeira da família, eles vivem com o salário de Aldo, que trabalha como manobrista, e das faxinas eventuais de Iara. Mauro não fornece pensão alimentícia ao filho.

3.2.2. Análise de Conteúdo

Nesta seção, serão apresentadas as unidades e subunidades de análise, os temas emergentes, as categorias e subcategorias identificadas a partir das entrevistas, com os respectivos exemplos ilustrados através dos relatos dos participantes.

a) Entrevista com a mãe

A estrutura das unidades e subunidades de análise e os temas emergentes da entrevista com a mãe é apresentada na Tabela 7.

Tabela 7. Unidades de Análise e Temas Emergentes da Entrevista com a Mãe da Família Reconstituída

Unidades de análise principais	Subunidades de análise	Temas emergentes
Parte I Parentalidade e práticas educativas	A. Relacionamento familiar	1. Relacionamento conjugal 1.1. Relacionamento anterior (com o pai de João) 1.2. Relacionamento atual 2. Relacionamento dos pais com a criança 2.1. Relacionamento com a mãe 2.2. Relacionamento com o padrasto 2.3. Relacionamento com o pai biológico
	B. Práticas educativas	1. Limites e autonomia 2. Vida escolar 3. Lazer e brinquedos 4. Sociabilidade 5. Outras práticas educativas

Tabela 7. Unidades de Análise e Temas Emergentes da Entrevista com a Mãe da Família Reconstituída (continuação)

Unidades de análise principais	Subunidades de análise	Temas emergentes
	<i>C. Esquema ideal de educação e avaliação do sistema de educação próprio</i>	1. Esquema ideal 2. Criança ideal 3. Mãe ideal
	<i>D. Sentimentos com relação ao papel de mãe</i>	1. Sentimentos mencionados
<i>Parte II</i> <i>Apoio conjugal e social</i>	<i>A. Apoio conjugal</i>	1. Percepção sobre a presença/ausência de apoio conjugal 2. Tipo de apoio recebido
	<i>B. Apoio social</i>	1. Tipo de apoio recebido
<i>Parte III</i> <i>Experiência na família de origem</i>	<i>A. Relacionamento familiar</i>	1. Relacionamento com a mãe 2. Relacionamento com o pai 3. Abuso e maus tratos
	<i>B. Práticas educativas</i>	1. Limites e autonomia 2. Vida escolar 3. Lazer e brinquedos 4. Sociabilidade
	<i>C. Avaliação da educação recebida</i>	1. Aspectos positivos 2. Aspectos negativos 3. Aspectos que utiliza com os filhos 4. Aspectos que não utiliza com os filhos 5. Percepção sobre a influência da infância em seu desenvolvimento 6. Aspectos de sua vida que continuam marcando seu desenvolvimento

Parte I. Parentalidade e práticas educativas

A. Relacionamento familiar

Esta unidade de análise foi composta por dois temas emergentes: (1) relacionamento conjugal; e, (2) relacionamento dos pais com o filho.

1) Relacionamento conjugal

Este tema emergente abrange os aspectos relatados pela mãe sobre os seus relacionamentos conjugais. Foi dividido em duas partes: a primeira refere-se à descrição

sobre o relacionamento anterior (com o pai de João), e, a segunda, à sua descrição sobre o relacionamento atual (com o padrasto de João).

1.1) Relacionamento anterior (com pai de João)

Nesta parte, foi identificada a categoria violência doméstica.

Violência doméstica

A violência doméstica do companheiro em relação à Iara, manifestada através da *agressão física*, perdurou durante muitos anos, como pode ser observado no seu relato abaixo.

“Eu apanhei muito, apanhei seis anos do pai do João.”

Apesar do pai não manifestar agressão contra o filho, João presenciava as cenas de violência entre os pais e tentava interferir, no sentido de proteger a mãe, conforme os relatos abaixo.

“A criança em pânico, gritava tão fino que todo o quarto ouvia e tremia todinho. Eu não agüentava mais ver isso. Ele (João) ameaçava o pai dele de morte. Nem falava direito. Tentava bater no pai dele, ele montado em cima de mim, me sufocando, ‘Laga minha mãe, vo te matá quando crescê’. Dizia tudo errado.”

“Ele (João) coordenava para o pai dele não me matar. Tinha dois aninhos e dizia: ‘Digraçado, laga minha mãe, digraçado’. Ele batia no pai dele. Cansou de ver o pai dele me estrangulando e eu quase morta. Entrava no pátio do vizinho pedindo ajuda: ‘Meu pai está matando minha mãe’. Cansou de me ver toda roxa.”

Testemunhar a violência entre os pais provocava reações de medo em João, às quais Iara tentava controlar, apoiando o filho, conforme pode ser observado nos relatos abaixo.

“Uma vez a gente tava num super e surgiu um homem de longe que realmente parecia o pai dele. O João, com cinco aninhos, fez assim, desvaneceu e endureceu ao mesmo tempo e disse: ‘Mãe, o meu pai’, e gelou. Eu disse: ‘Não é o teu pai’. Ele se aliviou.”

“Quer dizer, são situações que tu não agüenta. Abraçar o teu filho, chorando, tu louca pra chorar, e ter que dizer: ‘Não foi nada, filho’. Toda roxa, com os cabelos caindo, toda quebrada e tu ter que agasalhar teu filho e dizer que não foi nada. Aquela situação eu não agüentava mais.”

A situação de violência chegou a um nível que Iara não conseguiu suportar mais, fazendo com que procurasse ajuda nos sistemas de apoio do mesossistema, como o IML, a delegacia da mulher, a vara de família e o centro de saúde.

“No IML me disseram que ele (Mauro) ia me matar, porque me atendiam toda semana. Quando começa assim, uma vez atrás da outra... A mulher do guichê já me conhecia e um dia disse pra mim: ‘Não quero me envolver na tua vida, mas tu tá quase todo dia aqui’. ‘Eu não tenho o que esconder, meu marido que me bate’. ‘Eu não quero te amedrontar, é só pra tu te cuidar, quando começa de tá seguido aqui. O doutor tá cansado de atender hoje, olhar as lesões e no outro dia achar o corpo no necrotério’.”

“Na delegacia feminina me mandaram matar ele (Mauro).”

“Outro lugar foi na Vara de Família. Fui tentar tirar ele (Mauro) de casa porque a polícia não pode invadir a casa e tirar. Tem que ser resolvido na justiça. Depois de muita queixa... Eu achava que dando queixa ia resolver o problema. Fui na Vara e a advogada ia tentar que um juiz tirasse ele. Ai ela perguntou se eu ia querer separação: ‘Eu não sou casada’. ‘O que tu quer’? ‘Quero que ele pare de me perseguir e me agredir no meio da rua’. Ai ela disse: ‘Vou te dar a melhor advogada’. Cheguei lá, a advogada olhou, perguntou, perguntou, e disse: ‘Escuta, tu não tem pra onde ir’? ‘Sei lá, porquê’? ‘Porque ele vai te matar’. A terceira pessoa a me dizer. Eu temia e não agüentava mais a situação pelo João.”

“Quando eu me separei do Mauro eu pedi pro psiquiatra um remédio.”

O sentimento de Iara com relação à violência doméstica era de desamparo, devido à burocracia que envolve os sistemas de apoio, dificultando o desempenho de seu papel.

“Ninguém faz nada. E ninguém fez nada mesmo. Bater em mulher é normal. Vai até a morte e quando mata, responde processo em liberdade.”

De acordo com Iara, a influência da violência doméstica para o desenvolvimento do filho gerou traumas, conforme os relatos que seguem.

“Eu não perdôo o Mauro por causa disso. Ele deixou o guri traumatizado, neurótico. Eu me lembro que, logo que a gente se separou, eu não podia conversar com ninguém e dizer: ‘Ah, eu não concordo com isso’, ou a pessoa dizer isso pra mim, que o guri se desesperava: ‘Ai, mãe, tu vai brigar?’”

“Até o João agora tá aceitando melhor esse tipo de conversa que eu tenho com o Aldo que ele não aceitava antes. Ele tinha medo, entrava em pânico, não podia ver a gente discutindo.”

1.2) Relacionamento atual

Nesta parte, foi identificada a categoria problemas com a família do companheiro.

Problemas com a família do companheiro

De acordo com Iara, seu relacionamento com o atual companheiro está sendo prejudicado pelos problemas gerados pela sua ex-mulher, conforme relatado abaixo.

“Eu tô tendo problemas com o Aldo, com a família dele. A ex-mulher dele tá reinando. Primeiro ela foi lá e aceitou o divórcio, assinou tudo, ficou tudo certinho, tudo amigavelmente. Só que agora ela tá teimando em assinar e fez umas burradas...”

“Eu briguei com o Aldo que eu vou te contar. Disse tudo que tu pode imaginar: ‘Pô, tô vivendo com meu filho e tu vem me trazer problemas, quer enfiar tua ex-família dentro da minha casa’, coisa que eu tinha pedido pra ele. Ele mentiu pra mim e depois que o cara tá aqui dentro eu fico sabendo que ele tem quatro filhos, que ele deve, sim, satisfação pros filhos. Eu acho o cúmulo do absurdo, mas em todo caso...”

2. Relacionamento dos pais com a criança

Este tema emergente abrange os aspectos relatados pela mãe sobre o relacionamento dos pais com a criança. Ele foi dividido em três partes: a primeira refere-se ao relacionamento da mãe com João, a segunda, ao relacionamento dele com o padrasto, e, a terceira, ao relacionamento com o pai biológico.

2.1) Relacionamento com a mãe

Nesta parte, foram identificadas as categorias: dependência, necessidade de carinho, relação estressante e abuso e maus tratos.

Dependência

De acordo com Iara, seu relacionamento com o filho é permeado pela dependência de João, como pode ser observado no relato a seguir.

“É difícil porque eu não entendo a cabeça dele (João). Eu vou falar para a Fulana, para a Beltrana, e elas dizem: ‘O João, você tem que levantar as mãos para o céu de ter um filho que nem ele, porque o meu faz isso’. Às vezes eu penso se não estou fazendo uma tempestade num copo d’água, só que ele, toda hora, faz uma burrada. Ele é muito dependente de mim, tanto que longe de mim ele é outra pessoa. Ele coordena a situação, ele é homem, ele é macho.”

Necessidade de afeto

Além da dependência, Iara menciona que o filho tem necessidade de afeto, cuja falta Iara não se sente em condições de preencher, conforme o relato abaixo.

“O João é pegajoso. Um chiclete. É carinhoso demais. Dá muito beijo e abraço e eu não gosto, porque eu não recebi isso.”

A ausência de carinho no relacionamento com João é justificada por Iara como decorrência da sua própria criação, da sua dificuldade para demonstrar sentimentos e da sua decepção com o comportamento do filho, como pode ser observado, respectivamente, nos relatos que seguem.

“Ele (João) é uma criança sem carinho, porque eu sou assim com criança, fui criada assim, a minha mãe não deixava eu encostar um dedo nela, nem encostava um dedo em mim. Mas não maltrato, trato bem, tudo que ele precisa ele tem.”

“Eu tenho mania de não demonstrar sentimentos, eu tenho essa dificuldade, às vezes eu posso estar louca para chorar, mas eu não choro, eu não gosto de incomodar os outros.”

“É difícil. É difícil, mesmo porque ele (João) está sempre, sempre borrando, sempre estragando. Às vezes eu tenho vontade de dar carinho para ele, ele vai ali e faz uma burrada, aí...”

Do mesmo modo, Iara justifica sua dificuldade para demonstrar sentimentos como uma forma de proteção ao filho, conforme o relato abaixo.

“É que muitas vezes eu comecei a não demonstrar sentimentos para poupar ele (João), por causa do pai dele. Tipo assim, ó, eu estava nervosa e o cara estava para chegar e não sabia se ele vinha baixar porrada ou não. Mas aí ele pegava e dizia: ‘Ai, mãe, daqui a pouco meu pai está aí’. E eu nunca demonstrei sentimentos, quer dizer, eu sentia, mas eu não passava isso para ele. Dizia: ‘Ah, nem te preocupa, mas eu estava preocupada, nem te preocupa que hoje ele está legal, mentira, o cara já tinha saído bem louco’. Esse tipo de coisa. Apanhava do pai dele e não chorava. Às vezes ele dizia que tinha pena de mim: ‘Pena, do que ter pena?’ Sabe?”

Contudo, Iara percebe sua dificuldade para demonstrar sentimentos como um erro na criação do filho, o qual tenta compensar com a manifestação de carinho através de outras formas, como pode ser observado nos relatos que seguem.

“Eu acho que eu errei isso aí com ele (João), eu deveria demonstrar sentimentos, os meus no caso, que eu tinha sentimentos.”

“Eu tentava proteger ele (não demonstrando sentimentos), mas a gente nunca acerta mesmo. Se tivesse uma mãe perfeita, teria uma pessoa perfeita no mundo.”

“Eu dou carinho, às vezes, de outras formas. Tipo assim, me faço de louca e tiro o lixo por ele.”

Relação estressante

A dependência de João e sua necessidade de afeto fazem com que o relacionamento seja percebido por Iara como estressante, conforme seus relatos abaixo.

“Eu sei dizer que o relacionamento com o João é estressante para mim, demais. Ele é muito dependente, tem que estar falando tudo. Ele tem aquela lista. Além das coisas normais, escovar os dentes, ele tem que cuidar do gato dele, tá vendo que ele está precisando e não faz nada, deixa que um adulto, que está assoberbado, vai cuidar, deixa copo com não sei o quê em cima do sofá e a gente senta e vira. Isso irrita, é dose.”

“Às vezes ele (João) demonstra carinho quando eu estou no fogão, me queimando ali no fogão, e ele vem me agarrar e derruba as panelas, daí dá briga, um stress. Às vezes eu aceito bem, às vezes não, porque eu tenho um passado sem carinho e eu não consigo, entendeu, mas eu não sou assim de estar recusando, como a minha mãe fazia para mim.”

Abuso e maus tratos

A presença de maus tratos na relação da mãe com o filho evidencia-se através dos abusos físicos, emocionais e sexuais. O abuso físico é caracterizado pela utilização excessiva do castigo corporal como uma prática educativa, através da qual ela procura corrigir o comportamento do filho, como pode ser observado abaixo.

“... eu acho que tenho o dever de bater nele (João) pra mostrar isso aí (que ele deve respeitar os mais velhos). (...) Eu bato nele freqüentemente. Às vezes é tapa, assim, tá, tá, mas às vezes eu pego ele porque, aí, sabe de uma coisa. Eu tô batendo mais ultimamente. Olha, fiquei uns dois meses sem bater nele com força, sabe, porque eu dou mesmo, faço assim, ó... Pra mim, bater é isso aí, bater, bater, bater, até ficar com a mão doendo mesmo.”

O abuso emocional manifesta-se através da ausência de carinho no relacionamento com o filho e de ofensas verbais, como pode ser observado, respectivamente, nos relatos que seguem.

“Ele (João) é uma criança sem carinho, porque eu sou assim com criança.”

“Quando ele (João) desobedece, eu esbravejo, chamo de tudo que tu possa imaginar. Quando eu estou possessa, é outra coisa que o Aldo odeia que eu faça, eu digo horrores pra ele. Então quando ele vem: ‘Ah, mãe’. Ai, eu estou cheia disso aí. Já foi falado, eu vivo dando em cima. Às vezes, quando ele fala assim, que nem nenenzinho, depois que eu já mandei ele parar umas três

vezes, dizendo: ‘Fala direito’, aí na terceira eu digo: ‘Aí, perai, tu é uma bicha’, mesmo sabendo que ele não é e ele sabe que não é.”

... “me segurei e aí falei umas coisas pra ele (João), disse: ‘Tu não presta mesmo, eu vou me livrar de ti, hein, não me livre de uma bomba pra ficar com outra, tá? Por que tu fez essa cara feia, de mal pra mim?’ Ele disse assim: ‘Ah, eu não fiz’.. Eu disse: ‘Ah, fez sim. Se tá tentando me botar medo, é só uma coisa, eu vou começar a ficar agressiva, que de repente eu te tiro pro teu pai e aí, ó, eu vou te machucar’.”

Além dos abusos físicos e emocionais, Iara afirma não preservar sua intimidade, revelando fatos de sua vida sexual ao filho. Este tipo de conduta consiste em uma forma de abuso sexual, embora não haja o envolvimento direto de João em cenas de sexo.

... “eu eduquei o João dizendo que a vagina é minha e quem manda nela sou eu, quem manda no meu corpo sou eu. Ele pode opinar, mas não pode interferir na minha vida sentimental, porque eu sou mãe dele, e não mulher. Ele foi criado com sexo aberto, explícito. Foi tudo muito aberto com ele.”

“Como eu tive um namorado que ele (João) não ia com a cara do cara, eu entendi isso aí, só que ele não tem direito de interferir diretamente, o cara era meu namorado. Eu continuaria a ser mãe dele o resto da vida e aonde ele precisasse de mim eu estava presente. Eu digo: ‘Tu vai sempre ficar, mas esse cara tá de passagem, eu tô conhecendo ele, transando com ele, é só uma diversão, um passatempo pra ter alguém com quem eu me relacionar, porque eu não vou ficar aí, ó’. Ele sabe tudo, não esconde nada dele.”

2.2) Relacionamento com o padrasto

Nesta parte, foram identificadas as categorias proximidade afetiva e identificação do papel paterno no padrasto.

Proximidade afetiva

De acordo com Iara, o relacionamento de seu atual companheiro com João é permeado por proximidade afetiva, conforme descrito abaixo.

“Ele (João) tá superapegado ao Aldo. Quando eu digo pra ele: ‘Eu não agüento mais, vou mandar esse cara embora, não tô acostumada com isso aí’, o João diz: ‘Ah, mãe, não manda ele embora. Agora que a gente achou alguém legal’. Porque o Aldo é calmo e disso a gente tava precisando. Eu e o João somos super agitados e quando a gente acha alguém calmo, a gente dá valor.”

Identificação do papel paterno no padrasto

Além de ter uma relação próxima com o padrasto, João identifica, na sua figura o papel paterno, como pode ser observado no relato abaixo.

“Ele (João) já pediu para chamar o Aldo de pai e o Aldo não deixou. Na época, disse que era muito cedo, só que o Aldo tá até voltando atrás. Até comentou comigo que se o João falar com ele, ele vai deixar. Mas eu não sei, sabe, se o João deveria colocar na cabeça que ele tem um pai, o Aldo não é o pai dele, mas é como se fosse. Agora, de repente, falta só pronunciar pai.”

2.3) Relacionamento com o pai biológico

Nesta parte, foram identificadas as categorias: distância afetiva, assunção de postura adulta no tratamento com o pai, ressentimento e medo.

Distância afetiva

De acordo com Iara, a relação entre pai e filho é permeada por distância afetiva, como pode ser observado no relato abaixo.

“Ele (João) cumprimenta o pai de longe, o pai dele quer abraçar e ele empurra.”

Assunção de postura adulta no tratamento com o pai

Além da distância afetiva, Iara afirma que João assume uma postura adulta quando interage com o pai, conforme seu relato abaixo.

“Tem que ver ele (João) falando com o pai dele, é o homem da casa.”

Ressentimento

João demonstra ressentimento com o pai, devido à violência presenciada e à ausência de interesse pela sua educação, como pode ser observado no relato abaixo.

“O Mauro teve um filho com essa mulher, e claro, sempre tem uma vizinha pra vir aqui fofocar. Eu olhei pra cara do João e ele disse: ‘Garanto que esse aí ele não vai dizer que vai jogar na Febem’.”

Medo

Além do ressentimento, Iara afirma que João tem medo de encontrar o pai e de que ele volte a agredir a mãe, conforme o relato abaixo.

“Faz uns cinco meses que nós não vemos ele (Mauro). Ele inventou de aparecer aí. É engraçado, eu não tenho medo dele, mas dá uma fobia nesse aqui. Ele olha pra mim, olha pro pai dele. Quando ele viu o pai dele sentado ali, eu fui socorrer o meu filho na porta, porque eu sabia que ele ia levar um choque. Peguei e abracei ele. Ele comeu o pai dele com os olhos, mas primeiro ele me olhou, dos pés à cabeça, pra ver se eu tava inteira.”

Desinteresse

De acordo com Iara, Mauro não se interessa pelo filho nem contribui para sua educação através de provisão de recursos, o que provoca, em João, sentimentos de revolta, como pode ser observado nos relatos abaixo.

“Ele (pai) não se interessa pelo filho.”

“O João quer que eu processe o pai dele na justiça. Nunca processei porque eu não quero contato, pra mim não tendo contato é melhor que dinheiro. Mesmo porque, ele não tem. (...) Liguei

pro Mauro para tentar resolver amigavelmente: 'O guri tá incomodando e quer que eu te processe'. Começou o bate-boca e eu desliguei o telefone. Não tem conversa."

B. Práticas educativas

Esta unidade de análise compreende a descrição da mãe sobre as práticas educativas utilizadas por ela e seu companheiro na educação da criança, bem como alguns aspectos que permeiam a interação deles. Ela foi composta por cinco temas emergentes: (1) limites e autonomia; (2) vida escolar; (3) lazer e brinquedos; (4) sociabilidade; e, (5) outras práticas.

1. Limites e autonomia

As práticas relacionadas com a imposição de limites e desenvolvimento de autonomia foram divididas em duas categorias: práticas indutivas e práticas coercitivas. A primeira categoria abrange, além das práticas indutivas propriamente ditas, aqueles aspectos da interação parental que demandam exigência adequada ao nível de desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, demonstram respeito e responsividade aos comportamentos dos filhos. A segunda categoria abrange as práticas coercitivas e aqueles aspectos que demonstram ausência de responsividade e utilização abusiva do poder dos pais sobre os filhos (autoritarismo). Deste modo, este tema emergente foi dividido em duas categorias: práticas indutivas e práticas coercitivas.

Práticas indutivas

As práticas indutivas utilizadas por Iara na educação de João consistem em *negociação e explicações apontando conseqüências*, como pode ser observado, respectivamente, nos relatos que seguem.

"Posso dar um exemplo de como controlo os limites, o horário. Eu sou invocada com ele (João), que ele rodou, mas ele não se interessa por nada, nada. Nunca lê nada. Eu digo que ele não vai ficar todas as férias assim, vai dar uma lida, pelo menos. Aí peguei o livro da 'Borboleta Atíria' e dei para ele ler, mas ele ficou 'arrodando' com o livro. Ontem de noite ele queria ver um filme e eu disse: 'Então vamos fazer o seguinte, não tem problema, mas amanhã tu vai passar o dia em cima do livro. E está proibido de ver tevê e brincar sem ler alguma coisa'."

"Eu explico para ele: 'João não dá para deixar acabar o pão'. Porque ele come todo pão. Então, a niqueleira está sempre ali e ele sabe que antes de anoitecer ele tem que comprar pão. Eu dou muita explicação. Muitas vezes, quando eu era pequena, a minha mãe era radical, ela não explicava nada. Por causa disso eu explico muito, pra ele (João) e pra todas as crianças. Vejo as mães dizerem para as guriinhas: 'Não mete o dedo no nariz'. Aí eu vou lá e digo que estraga o narizinho, dou um monte de explicação, que tem germes, que nojeira. Encho de explicações."

Além destas práticas, Iara menciona a *exigência adequada à capacidade do filho e o incentivo à autonomia*, conforme os relatos abaixo.

“Sou exigente no que ele (João) pode cumprir. É só na educação dele para com as outras pessoas que eu sou exigente. Até nem tanto como ele me trata, mas como trata os outros. Queixa do João do colégio é a única coisa que eu aceito. Deus me livre que um vizinho venha se queixar. Não admito isso aí. Sai ali e brinca, não tem que fazer maldade para ninguém, eu não admito isso.”

“Eu eduquei o João, desde que ele nasceu, pra ele não ter problemas... desde pequeno ele é assim ó, ele manda em alguma coisa, ele tem direito de opinar em alguma coisa que tenha a ver com a casa, com a vida dele e até se eu tiver um relacionamento.”

Apesar de proporcionar uma oportunidade para o filho expressar suas opiniões, demonstrando o exercício do equilíbrio de poder, Iara afirma que exige respeito do filho, evidenciando que, na relação com o filho, mantém uma postura de *autoridade*, como pode ser observado no relato abaixo.

“Outra coisa, todo mundo é livre para dar opinião, pode me chamar de bruxa, só que depende da situação. Quando estamos discutindo, ele (João) tem que baixar a bola, porque ele tem direito de opinar, mas não de querer passar por cima de mim. Tento escutar a opinião dele, mesmo que seja um absurdo, para depois dar o meu veredicto.”

A participação de Aldo na educação de João é relatada por Iara através de práticas indutivas, como *explicações*, *diálogo* e *apoio*, conforme pode ser observado, respectivamente, nos relatos abaixo.

“O Aldo analisa certas coisas que nem eu tinha percebido. O João quer carinho e em vez de ele me abraçar começa: ‘Aí, mãe porque não sei o quê’. E começa: ‘mamãe, mamãe’, e aquilo vai me irritando. Eu grito: ‘Sai’. Aí não tem mais conversa. E o Aldo notou isso aí. Aí ele disse: ‘João, tu notou que cada vez que faz toda as frescuras sem necessidade aí é que a tua mãe não te aceita. Eu tô notando isso aí, não é isso aí, Iara?’ Eu analisei e é verdade mesmo. Ele deu um exemplo pro João: ‘Eu chego, pego e abraço, é minha eu abraço a hora que eu quiser, não preciso tá manhando nem pedindo. E tu é filho dela, chega e abraça ela, quando tu quiser abraçar. Aperta ela quando quiser, mas fala que nem homem. Se tu irritar a tua mãe, não vai conseguir se chegar a ela’. Bem assim, e foi realmente bom porque ele nos fez entender. O João tá melhorando nesse aspecto, até ele tá entendendo o que me afasta dele. É muito interessante.”

“Agora ele (padrasto) tá fazendo esse papel, de pai mesmo. Ele orienta, dá limites, se bem que os limites dele não chegam nem perto dos meus. Mas ele dá limites e orienta certo. (...) Ele senta e conversa, coisa que não consigo fazer quando tô irada.”

“Quando eu brigo com o João, ele recorre ao Aldo. O Aldo apazigua: ‘Pô, mas também nem tanto, né, amor’. O Aldo dá apoio pra ele. Uma coisa que ele fez, eu não costumo pedir pro Aldo fazer as coisas, porque eu espero a pessoa ver. Eu briguei com o João, eu não posso permitir de amolecer e dar carinho para ele. Ou faço uma coisa ou outra, vejo que ele tá sofrendo, mas tenho o dever de continuar. Não tenho o direito de usar meu coração. Bati nele e o Aldo chegou de noite. Para mim é um dever meu bater nele, mostrar que ele estava errado, que é roubo, que vai para num presídio. Ele tava chorando e o Aldo chegou lá e consolou. Me deu uma vontade de chorar porque eu tinha vontade de pedir pro Aldo fazer isso aí, dar um apoio moral pro João, já que eu não podia dar.”

Práticas coercitivas

As práticas coercitivas utilizadas por Iara na educação do filho consistem em *ameaça*, *punição física* e *ausência de elogio*, como pode ser observado, respectivamente, nos relatos que seguem.

“Conversando com ele (João) eu explico isso, só que não adianta, aí tem que berrar e ameaçar com a varinha: ‘Olha aqui, ó, eu já falei’. É assim, só anda no tranco. (...) Uma coisa que eu digo na cara dele, que eu digo pra qualquer um, que o dia que ele errar com drogas, que roubar, se ele for ‘mauzinho’ na vida dele, não conte comigo.”

“Porque eu acho assim, no tempo antigo não tinha tanto marginal, não tinha arrastão, não tinha não sei o quê, porque a gente apanhava, pô. Não que eu seja a favor de agressão, nada a ver, mas se eu deixar meu filho passar por cima de mim, ele não vai respeitar mais ninguém e ninguém vai poder conviver com ele. Então eu acho que tenho o dever de bater nele para mostrar isso aí.”

“Ai, meu Deus, eu não sou de elogiar ninguém. Eu sei o meu potencial, entendeu. E infelizmente... Outro dia eu disse para ele (João) assim: ‘Olha aqui o banheiro em volta do vaso cheio de xixi, que de noite tem um cara que levanta e faz assim ó, e não levanta a tampa do vaso e faz xixi em volta. Tá na hora de limpar, ô meu, eu tô cansada, ainda trabalho fora’. Aí ele vai lá e limpa. Aí eu estava lavando a louça e diz ele assim: ‘Mãe, eu quero que tu vá lá no banheiro e diga assim ó: Tá ótimo’. ‘Ah, tá, agora eu não posso’. Eu não largo a louça, tem gente que faz isso, mas eu não. Aí lavei a louça e fui lá, mas infelizmente pra mim dizer que está bom tem que estar muito bom. É um defeito meu, eu sou assim mesmo. Eu acho que quando uma pessoa faz uma coisa certa ela não fez mais que a obrigação dela.”

A reação de João às práticas educativas recebidas da mãe e do padrasto demonstra que ele não costuma cumprir suas obrigações por completo, algumas vezes desobedecendo, provocando irritação na mãe, como pode ser observado nos relatos abaixo.

“O João tem uma coisa eu me irritei, vou ter que contar isso para vocês... Não tem instinto, tu manda ele fazer uma coisa, tipo tirar o papel do banheiro, tem que dizer tudo, amarrar a sacolinha, tirar, colocar lá na frente e colocar outra sacolinha no lugar daquela. Tem que dar passo a passo. Todo dia. A gente fez até uma lista para ele, senão não vai para frente, com compromissos e responsabilidades, já que ele é aéreo.”

“O João é uma criança que tem que dizer assim: ‘João, tu está cheio de pipoca, tu sabe que é alérgico, sai desse tapete’. Tudo, tudo, tudo, cada passo que ele dá, tu tem que dizer para ele: ‘João, guarda a louça’. Aí fica um copo lá: ‘Pô, mas tu deixou um copo’. Ele faz tudo pela metade, ele é totalmente desgovernado...”

“Ele (João) sabe que é tarefa dele comprar o pão. Quando ele vê que faltou pão, espera chegar 8h da noite para ir comprar.”

“Ele (João) ganhou R\$ 5,00 da vó dele e aí ele queria ir na R\$ 1,99 comprar alguma coisa. Aí eu disse para ele não comprar porcaria... Foi lá e inventou de comprar um Halls preto, forte. Ele sabe que não pode comprar aquele Halls porque é asmático e isso aí irrita. Ele, desde que nasceu, sabe que não pode comer aquele Halls e ele foi torrar o dinheiro naquele Halls. Aí vou te contar, né?”

2. Vida escolar

Este tema emergente foi dividido em duas categorias: comportamento da criança na escola e comportamento da mãe em relação à vida escolar do filho.

Comportamento da criança na escola

O comportamento de João na escola demonstra sua *dispersão* e seu *desinteresse* pelas atividades escolares, como pode ser observado nos relatos abaixo.

“O João na escola é assim: ele não faz as coisas, ele não se concentra, ele está sempre no mundo da lua. Deixa cair a borracha, joga mais para frente para sair da classe para poder juntar,

o lápis ele nunca tem porque está sempre apontando, ele não se concentra. No começo era por causa do pai dele. (...) Só que o tempo foi passando e ele continua mesma coisa. Então, eu acho que o João é assim mesmo. A gente tenta recuperar o trauma dele pra ver se... Mas ele é assim mesmo desligado de tudo.”

“... mas é que é difícil, às vezes até eu tento falar alguma coisa, mas ele (João) não gosta que eu ajude nos trabalhos e a gente acaba brigando. Ele quer fazer de qualquer jeito, o caderno dele é um lixo sempre, dá vontade de pegar assim e jogar no lixo.”

Comportamento da mãe em relação à vida escolar do filho

A atitude da mãe frente à vida escolar do filho se traduz em *apoio*, como pode ser observado no relato abaixo.

“Quando o tema é um pouquinho complicado ele (João) não sabe fazer e aí eu tenho que ajudar. Sempre ajudo, às vezes até eu me proponho a ajudar sem ele pedir ajuda.”

Apesar do apoio, Iara manifesta *dúvida quanto às capacidades do filho*, como pode ser observado através dos relatos que seguem.

“O problema é que eu não tenho paciência porque o Q.I. dele (João), não sei se vocês teriam um teste para medir... Seria uma boa sabe, porque eu pedi para o neurologista, mas eu queria saber e isso vai ajudar a gente em certo ponto, assim, se ele é desligado, se ele é inteligente e não quer fazer, ou se ele realmente tem um Q.I. muito baixo.”

“O João é uma criatura que eu tenho certeza que se eu tirar do colégio dele e por em outro mais forte... o João não tem condições. Ele iria rodar uns dois anos, ele não iria conseguir, pelo que eu conheço dele, não teria capacidade.”

“Tá certo que tem gente mais inteligente e outros mais burros, mas ele é muito burro, o João é burro.”

Esta dúvida quanto às capacidades do filho, aliada ao seu baixo desempenho na escola, geram, em Iara, uma *acomodação frente aos seus resultados* e o decorrente *desinteresse pelas suas atividades*, como pode ser observado no relato abaixo.

“Às vezes, vou olhar os cadernos dele (João) e não tem nada. Faz anos isso, e eu até deixei de me interessar... Quando ele chega em casa com uma nota baixa eu já não faço nada porque estou sabendo como é. Não tenho costume de pedir para ver os cadernos dele, porque senão eu me ataco todo dia. Eu olho de vez em quando e aí eu me arrepio, é orelha, é riscalhada, apaga, tudo borrado, é uma coisa de louco.”

Contudo, Iara não responsabiliza somente o filho pelo seu baixo desempenho escolar, atribuindo a este microsistema uma parcela de culpa, ocasionando um sentimento de *decepção com a escola*, como pode ser observado nos relatos que seguem.

“Esses dias, no feminino de Herói ele (João) colocou Heróia e a professora deu certo. Tudo isso vai irritando, tu já está irritada com teu filho e aí vê um certo bem vermelho. Puxa vida, é uma coisa que te deixa em pânico.”

“Ele (João) não deveria ter passado da primeira da segunda nem da segunda para a terceira e nem da terceira para a quarta. Eu disse isso para uma professora este ano. (...) Achei o cúmulo terem posto ele com cinco anos na primeira série, o guri cheio de problemas e quem alfabetizou o guri foi a senhora da Bíblia. Eu fiz questão de deixar isso bem claro no colégio. (...) Outra coisa, o tal de ensino construtivo, que ensinam uma palavra só, de cara, o João não se adaptou, não conseguia pegar.”

“Eu sou birrenta, não vou tirar ele (João) dali porque quem tem que se adaptar é o colégio aos alunos, eles são funcionários. E outra, ele não é ruim, não é porque ele é meu filho, eu sei que ele irrita. Ele não falta com o respeito. Ele também não gosta da escola, mas não tem vontade de sair.”

Apesar de não estar de acordo com a educação transmitida pela escola, suas regras e sua filosofia de trabalho, Iara participa das atividades propostas por ela, como, por exemplo, quando é chamada pelas professoras ou quando são convocadas reuniões. Contudo, Iara afirma que, durante as reuniões, as professoras expõem alunos e pais, relatando fatos acontecidos dentro da sala de aula para o grande grupo. Estes aspectos podem ser observados nos relatos abaixo.

“A última vez que eu fui lá (na escola) foi no final do ano, a professora mandou chamar sem um bilhete, mas eu não podia ir e disse que ia na próxima semana, porque eu tinha que trabalhar. Perguntei se era urgente e ele (João) não sabia o que tinha feito, disse que aprontou o de sempre. O meu suquinho depois do trabalho é queixa do colégio.”

“Me nego a ir nas reuniões, não vou mais. As professoras gritam na frente de todo mundo o que teu filho fez. Numa da professora dele da 2ª série, que não é má pessoa, mas ela é bem fora. Pô, tu já está entrando ali, já tem aquele monte de pai e mãe, eu não gosto de multidão. Ai, eu já olhei assim, procurei um lugar para sentar meio atrás, um lugar para me enfiar, para me esconder, todo mundo te olhando. A professora diz assim: ‘Tu nem sabe, estava esperando você chegar porque o João tititi’.... ‘Depois eu converso com a senhora, muito obrigada pela informação’. E fui sentar, né. Dali a pouco entra outra mãe e ela faz o mesmo, pensei que era só comigo, não sabia onde enfiar a cara.”

Além das ocasiões mencionadas anteriormente, Iara também comparece na escola para supervisionar João, pois afirma que costuma acontecer agressões em frente ao pátio da escola, como pode ser observado no relato a seguir.

“Vou na escola quando tem necessidade, muitas mães não vão por causa da agressividade que tem lá. (...) Mas eu vou para dar uma olhada, sabe.”

3. Lazer e brinquedos

Este tema emergente foi dividido em duas categorias: tipo de brinquedo utilizado pela criança e comportamento da mãe em relação ao brinquedo do filho.

Tipo de brinquedo utilizado pela criança

De acordo com Iara, João tem *mau gosto para escolher seus brinquedos*, optando por espécies que não contribuem para seu desenvolvimento intelectual, como pode ser observado através do relato abaixo.

“O João tem um péssimo gosto para brinquedos. (...) Quando a gente vai na R\$ 1,99, eu dou palpite, mas no fim ele acaba ganhando sempre carrinho, carrinho, só para fazer coleção. Então quer dizer que, jogos, ele não aceita nada. Tudo que mexe com a cabeça ele não gosta, não quer saber. (...) Ele gosta mesmo de brincar com criança, ele gosta de ação, mas não coisa agressiva. Ele gosta de correr, é muito infantilizado, o neurologista até falou.”

Comportamento da mãe em relação ao brinquedo do filho

O comportamento de Iara em relação ao tipo de brinquedo escolhido por João demonstra sua *expectativa de que o filho gostasse de brinquedos e atividades intelectuais*, como ela própria gostava em sua infância.

“Eu procuro incentivar sempre para ter uma coisa intelectual, mas ele (João) não quer. Desde pequenininho, quebra-cabeça, de poucas pecinhas, se ele colocar duas peças é muito, porque ele põe, começa a irritar e quando vê já está tudo rolando dentro de casa. Eu que monto aqueles de 1500 peças brincando, para mim é uma diversão.”

“Ele (João) gosta de ver desenho, desenho, desenho. Tudo muito cultural, que puxa pelo QI. Vê Chaves. De vez em quando ele vê programas de animais, a única coisa que eu digo que é bom que ele veja.”

“Não sei se eu gosto de alguma brincadeira dele (João). Às vezes ele está desenhando, mas eu gosto mais de brincadeiras intelectuais, e ele não faz nada assim. A única coisa de intelecto que ele faz é desenhar e assim mesmo ele desenha umas coisas bem feias, já disse para ele que podia caprichar um pouco mais.”

4. Sociabilidade

Este tema emergente foi dividido em três categorias: relacionamento com companheiros da escola, relacionamento com outras pessoas além da escola e interferência da mãe na vida social do filho.

Relacionamento com companheiros da escola

De acordo com Iara, o relacionamento de João com seus companheiros envolve a presença de *conflitos*, como pode ser observado no relato abaixo.

“O relacionamento dele (João) com os colegas até é bom, mas ele tem uma rusga com todos eles. Vai, vai bem, até que os colegas... não sei o quê.”

Relacionamento com outras pessoas além da escola

O relacionamento de João fora do microsistema escolar, entretanto, é mencionado por Iara como permeado por *empatia* e *carisma*, conforme os relatos abaixo.

“Ele (João) tem todo tipo de contato com adultos. Ele é o amuleto da sorte dos outros, de muita gente, é incrível. Ele cativa demais as pessoas. Ele dá conselhos para os adultos... Ele se dá bem com adultos e com crianças também.”

“Nunca, ninguém entende, quando eu falo para minhas patroas, quando eu falo para a vó dele, para todo mundo que conhece ele, ninguém acredita que ele vai mal no colégio. Tu sai aqui na fruteira, na farmácia, na banca de revistas, só falam bem do João. Todo mundo quer adotar o João. Não briga com criança nenhuma. No colégio só que ele briga. (...) Ele é uma babá das crianças menores, faz coisas que nem eu faço, que eu não tenho paciência. Outra coisa, ele é o homem das velhinhas, elas adoram ele.”

Interferência da mãe na vida social do filho

A interferência de Iara na vida social de João tem como objetivo a *proteção devido à violência* existente na comunidade, conforme os relatos que seguem.

“Tem uma senhora que prendia muito os filhos, enjaulados, mas com doze anos liberou geral. Os guris foram para o morro não sei das quantas, um se enfiou com uma mulher casada, de traficante, estava ameaçado de morte. Tudo serve de modelo para mim, por isso eu cuido o João. Vejo os espelhos dos outros o que não devo fazer.”

“Ele tem uns amigos do morro muito legais, mas são mais livres que o João, então eles andam no centro, jogando videogame, não sei, naquelas coisas de máquinas do centro, e ali rola muita droga e eu proibi o João de ir.”

“Aqui ele não tem ninguém para brincar, quer dizer, tem, mas é selecionado, tem uns crentes morenos, o Juca. O resto é boca-braba. Faço questão de conhecer os amigos dele (João). O Juca, um gurizinho que mora ali, é gente boníssima.”

5. Outras práticas educativas

Este tema emergente refere-se às outras práticas educativas descritas pela mãe com relação à educação da criança. A partir dele, foram identificadas as categorias: tratamento adulto, ausência de mentiras, transmissão de moral através da religião e compensação pela falta do pai.

Tratamento adulto

Iara afirma não fazer distinção entre adultos e crianças, atribuindo ao filho um tratamento adulto, conforme o relato abaixo.

“Para mim não tem criança. Ele (João) é uma pessoa e eu sou outra. Esse aí, com dois aninhos, não era mais criança pra mim, ele era meu filho, mas ele era uma pessoa.”

Ausência de mentiras

De acordo com Iara, a ausência de mentiras na relação com o filho foi um aspecto presente na sua criação desde pequeno, conforme o relato abaixo.

“E outra coisa, é que eu não criei ele (João) com mentira. É muito ruim até porque tudo que se conta pra ele, ele tem tendência de acreditar. Quando falo uma coisa muito grande, ele diz: ‘Mas é verdade isso aí, tio?’ Mas ele tem tendência a acreditar porque eu não criei ele com mentira. Só conto a verdade. A gente vai no médico, e ele: ‘Mãe será que eu vou ter que tomar remédio?’ ‘Não sei. De repente tu vai ter que tomar e de repente não, depende do que médico vai dizer’. Aí chegava na frente do médico e ele dizia assim: ‘Nãaaaao’. É grande o medo da injeção, né. Aí o médico dizia assim: ‘Infelizmente uma Benzetacil no músculo e tal’. E eu dizia: ‘Ah, doutor, não tem mais nada, quem sabe um Melhoral’. ‘Não, melhor é isso’. Ai saia do consultório do médico e ele dizia assim: ‘Ai, vou ter que tomar a injeção?’ ‘Vai ter que tomar a injeção, sim e vai doer’. ‘Ai, mãe’. ‘Vai doer, mas tu prefere morrer ou sentir a dor da injeção que dura na hora, só?’ ‘Aí, mãe’. ‘Mas vai ter que tomar’. (...) Ele confia em mim totalmente porque eu nunca menti.”

Transmissão de moral através da religião

Outro aspecto presente na educação que dá para o filho é a transmissão de moral através da religião, conforme o relato abaixo.

“Ele (João) também estuda a Bíblia com os Testemunhas de Jeová. Passam moral para ele assim como eu também procuro passar porque eu estudei a Bíblia todinha já. O João tá sabendo que não é pra ele ser homossexual, não roubar, não matar, as coisas de praxe ele sabe tudo.”

Compensação pela falta do pai

Apesar de todo seu esforço para educar o filho, Iara sugere a existência de uma lacuna na sua educação devido à ausência do pai, a qual tenta compensar atendendo aos pedidos do filho, conforme o relato que segue.

“Ele (João) tem o gato, é asmático e não podia ter animal, mas aí começou: ‘Todo mundo tem pai e eu não, todo mundo tem irmão e eu não, todo mundo tem não sei o quê e eu não’, e encheu tanto o saco que fui lá e peguei esta peste.”

C. Esquema ideal de educação e avaliação do sistema de educação próprio

Esta unidade de análise refere-se à descrição da mãe sobre o esquema ideal de educação para ela e sua avaliação em relação ao seu próprio sistema de educação. Ela foi composta por três temas emergentes: (1) esquema ideal; (2) criança ideal; e, (3) mãe ideal. Cada tema emergente é desdobrado em uma ou mais categorias, que abrange uma descrição do modelo ideal de educação e uma avaliação da mãe de seu sistema de educação em relação ao modelo descrito como ideal.

1. Esquema ideal

Exigência e carinho

O esquema ideal de educação de filhos, descrito por Iara, consiste em exigir comportamentos adequados ao filho e recompensar sua obediência com carinho. Iara afirma, entretanto, que não consegue por em prática este esquema, responsabilizando João por não cumprir a sua parte, desobedecendo, como pode ser observado a partir dos seguintes relatos.

“Ideal de educação é o seguinte, é eu ser exigente, quer dizer, estipular o que é melhor pra ele (João), ele cumprir isso e eu dar carinho. Esse é o sistema ideal de educação. Ser exigente, mas dar carinho.”

“Mas eu não consigo ser exigente e ele (João) não cumpre a parte dele também. Só que isso precisava ser cumprido, senão fica uma briga. Quer ver uma coisa? Como vou dar carinho para um cara que eu pedi um troço e ele não fez porque não quis? Fica difícil a relação. Eu não consigo dar carinho pra ele porque ele tá toda hora, aí ó, a gente fala com ele. Como eu vou dar carinho para aquele... Não posso. Ganha carinho quando se merece. É um conjunto.”

“Meu maior problema é o carinho. Mas eu não consigo ver alguém roubando e dar carinho pra ele. Até na psicologia tem que, coitadinho, tá roubando, é por algum motivo, só que eu não aceito. Sou radical nesse ponto. Para mim, matar em legítima defesa até tá, porque é para se defender, mas roubar, fumar maconha, incomodar meio mundo, pára, eu não aceito.”

2. Criança ideal

Internalização de limites

A criança descrita como ideal, de acordo com Iara, é aquela que obedece aos pais, demonstrando a internalização de limites. Da mesma forma que o esquema ideal, a comparação entre a criança descrita como ideal e seu filho real demonstra que João está “longe de ser uma criança ideal”, pois não responde adequadamente aos pedidos da mãe.

“Uma criança mais calma, que ouvisse mais, que assimilasse por ouvir, que eu não falasse para as paredes. A criança ideal seria equilibrada, mais quietinha, que ouvisse, que tentasse colocar em prática o que ouviu. Sei lá.”

... “eu faço de tudo e ele (João) tem tudo para ser essa criança ideal. Não é mau. Tem tudo para ser a criança ideal, só faltava uma ‘tetinha’ de senso crítico.”

3. Mãe ideal

Exigente e carinhosa

O modelo de mãe descrito por Iara como ideal consiste em uma mãe carinhosa e exigente, em concordância com seu esquema ideal de educação. A avaliação de seu papel de mãe mais uma vez atribui responsabilidade ao filho por ela não conseguir concretizar o modelo de mãe que gostaria de ser, conforme os relatos abaixo.

“A mãe ideal seria uma mãe carinhosa, que ensinasse, exigente e se daria mais para o filho. Ensinaria o feijão com arroz que ele tem que fazer, mas que desse carinho e desse duro também. Que ouve, que participa.”

“Uma mãe ideal teria que ter o filho ideal. (...) Essa mãe ideal eu não consigo ser. Cada vez que eu tento dar um carinho para o João eu olho e ele fez uma burrada. Eu não posso alisar uma pessoa que tá errando. Fica ruim pra eu ser essa mãe ideal. Por enquanto não consegui ser essa mãe que eu gostaria.”

“Se dependesse de mim, pô, mas não depende. Com o João tá sendo difícil ser a mãe ideal. Outras crianças que eu conheço eu sou capaz até de chegar mais perto que meu próprio filho. Por exemplo, se a Fulaninha erra com a mãe dela, eu posso chegar e dar uma atenção, até um carinho, porque ela não tá errando comigo. O João não, ele tá 24 horas comigo. Eu até elogio alguma coisa que ele faça melhor, mas não posso dar carinho toda hora, senão ele desmunheca total. Fica muito bebezinho.”

D. Sentimentos com relação ao papel de mãe

Esta unidade de análise abrange os sentimentos da mãe com relação ao desempenho de seu papel na educação do filho. Ela foi composta por apenas um tema emergente: os

sentimentos mencionados pela mãe. A partir dele, foram identificadas as categorias: cansaço e frustração, culpa, satisfação e pânico devido à responsabilidade.

1. Sentimentos mencionados

Cansaço e frustração

Iara afirma sentir-se cansada e frustrada em suas expectativas com relação ao seu papel na educação do filho devido a ele não corresponder às mesmas, conforme o relato abaixo.

“Cansada. Meu sentimento é que eu gostaria de fazer bem mais e não tô conseguindo chegar onde quero. Não tenho oportunidade de chegar onde quero. O João é uma criança de dez anos que poderia saber o pouco de Inglês, que eu sei, eu podia ensinar, um pouco mais de outra coisa, que eu sei, e poderia passar para ele, mas ele não se interessa. Eu não tô sendo o que eu queria ser. Eu apareço com um livro e ele já tá lá na esquina, não quer saber.”

Culpa

Além de cansada e frustrada, Iara menciona a culpa atribuída a si mesma pela sociedade em geral, incrementando seu sentimento de frustração por não estar conseguindo cumprir sua função na educação do filho, conforme o relato abaixo.

“Sabe, quando você é criticada, tu é mãe, a gente põe um filho no mundo que veio sem querer, ele sabe disso, mas eu amo ele igual, mas eu não tenho jeito para ser mãe porque eu não tenho paciência. Ai tu faz de tudo para acertar, mas aí acontece um problema no colégio e vem a professora, não sei quem, não sei quem, e tu é a culpada. Mesmo não dizendo isso na tua cara, usando outras palavras, tu que é a culpada. Ai tu tenta, tenta, tenta e continua sendo culpada. Nunca é o pai, nunca é a vó ou a tia, é sempre a mãe.”

Pânico devido à responsabilidade

Esta culpa é ainda incrementada pela responsabilidade que Iara sente com relação ao seu papel na educação do filho, principalmente devido à ausência do pai, ocasionando um sentimento de pavor pela maternidade solteira.

“Me sinto em pânico total. É uma vida que depende de ti. Qualquer reação é tudo contigo, do pai ninguém quer saber. No aperto querem saber quem é a mãe, essa vagabunda, sem vergonha. No futebol, é sempre a mãe do juiz.”

“É um horror. O Aldo se nega a dar um tapa no João, nem nos dele ele bateu. Ele só dava chá de moral. Pra mim, continuo sozinha porque a responsabilidade é minha.”

Satisfação

Apesar destes sentimentos negativos, Iara afirma estar satisfeita com a educação que dá para o filho, comparando sua atuação com a de outras mães, justificando a utilização de disciplina coercitiva, conforme o relato que segue.

“Eu tô muito satisfeita porque o João, se tivesse nas mãos de outras pessoas que eu conheço, ele estaria bem pior. Às vezes eu passo dos limites porque ele me tira do sério. É muito relativo. Eu sou levada a bater nele, a dar uns tapas nele, porque não agüento. É uma pessoa inerte.”

Parte II. Apoio conjugal e social

A. Apoio conjugal

Esta unidade de análise compreende a descrição da mãe sobre a presença/ausência de apoio do pai biológico da criança e de seu atual companheiro. Ela foi composta por dois temas emergentes: (1) percepção sobre a presença/ausência de apoio conjugal; e, (2) tipo de apoio recebido.

1. Percepção sobre a presença/ausência de apoio conjugal

Este tema refere-se à percepção da mãe sobre a presença/ausência de apoio conjugal na educação do filho. A partir dele, foram identificadas duas categorias: ausência de apoio do pai biológico da criança e presença de apoio do atual companheiro.

Ausência de apoio do pai biológico

Iara afirma não pedir ajuda para o pai biológico de João, pois além de mencionar seu pavor do ex-companheiro, salienta que não gosta de depender de ninguém.

“Não peço ajuda pro pai dele, tenho horror do Mauro, não gosto de depender de ninguém. Fui criada independente. Fui acostumada sem mãe e sem pai, sem nada.”

Presença de apoio do atual companheiro

De acordo com Iara, Aldo está desempenhando a função de fornecer apoio a ela para a educação do filho, função que, na sua visão, deveria ser cumprida pelo pai biológico de João.

“Nunca pedi para ele (Aldo) me ajudar, ele não é o pai do menino. Eu acho que deveria ser eu e o pai do João, mas já que não tem condições... Mas aí o Aldo ajuda bastante.”

2. Tipo de apoio recebido

Este tema emergente refere-se ao tipo de apoio mencionado pela mãe como recebido pelo atual companheiro na educação do filho. A partir dele, foram identificadas as categorias apaziguamento e tranquilização.

Apaziguamento

De acordo com Iara, uma das formas de manifestação do apoio do seu atual companheiro é através da interação direta na prática educativa materna, apaziguando os conflitos entre mãe e filho, seja chamando a atenção da mãe ou fornecendo apoio a João.

“Coisas que eu sou radical, ele (Aldo) às vezes... Uma vez eu proibi uma semana o João de andar de bicicleta. Ele disse: ‘Pensa bem, ele recém ganhou a bicicleta. Uma semana é demais, o que ele fez não é assim tão grave’. Aí eu voltei atrás. Tem que ter um desdobre pra voltar atrás: ‘Como tu fez isso e isso de bom, vai ficar só três dias’. Eu sou muito radical.”

“Ele (Aldo) me chama a atenção para eu não tomar uma atitude drástica. Até ele falou para Suzana que se tivesse junto naquela vez não ia deixar eu bater, mas não ia adiantar porque dessa vez eu acho que tava certa. Ele ia tentar conversar comigo. Nesse ponto não ia adiantar, mas outras vezes adiantou. (...) Eu e o Aldo fomos lá na psicóloga muitas vezes, ele tem muita paciência para lidar comigo e até com o João. Quando ele vê a barra pesada mesmo...”

“Ele (Aldo) interfere. Uma vez eu dei uns tapas no João assim, por trás e ele não gostou, mas não falou nada na hora. Depois ele disse: ‘Você tem que cuidar, olha aí, bateu nas costas do guri’. Mas eu estava tão encanizada, sabe, que nem vi onde pegou. Ele diz que dei uns tapas nas costas dele.”

“A gente tenta não conversar e ter atritos na frente do João. (...) Às vezes, é impossível de evitar acontecer na frente dele. Às vezes dá pra pedir pra ele ir andar de bicicleta ou comprar algo, dá pra evitar, mas às vezes não.”

Tranqüilização

Além de interferir diretamente na prática materna, Iara afirma que Aldo a tranqüiliza nos momentos em que ela está “nervosa”, contribuindo para o seu bem-estar emocional e para seu relacionamento com João.

“Ele (Aldo) me ajuda bastante, ele me acalma. Já me acalmando é uma grande coisa. Ele é uma calma que chega a dar nojo. Para mim é bom, eu e o guri somos uma pilha e ele é calmo.”

B. Apoio social

Esta unidade de análise compreende a descrição da mãe sobre as outras formas de apoio obtidas para a educação de seu filho. A partir desta unidade de análise, foi identificado apenas um tema emergente – o tipo de apoio recebido, que foi descrito através de uma única categoria: apoio em livros.

1. Tipo de apoio recebido

Apoio em livros

Além dos microssistemas citados como freqüentados pela mãe para obter apoio, descritos no Estudo I, como as amigas, a igreja e o centro de saúde, Iara afirma buscar apoio para a educação de João em livros sobre desenvolvimento infantil e do adolescente, conforme expresso no relato abaixo.

“Eu tento me inteirar bastante, leio livros sobre desenvolvimento e educação de crianças, pra tentar não errar, né.”

Parte III. Experiência da mãe na sua família de origem

A. Relacionamento familiar

Esta unidade de análise foi composta por três temas emergentes: (1) relacionamento com a mãe; (2) relacionamento com o pai; e, (3) abuso e maus tratos.

1. Relacionamento com a mãe

A partir deste tema emergente, foram identificadas as categorias ausência de carinho, tentativa de demonstrar afeto, medo de desagradar a mãe e abuso e maus tratos.

Ausência de carinho

De acordo com Iara, seu relacionamento com a mãe era permeado por ausência de carinho.

“Não havia nenhum tipo de carinho ou contato físico, ela (mãe) não deixava eu tocar nela (mãe). (...) Eu ia tocar nela, eu sentia falta, ela dizia: ‘Sai, sai que tu me irrita’. E ela não tocava em mim.”

Tentativa de demonstrar afeto

Iara afirma que tentava aproximar-se da mãe, demonstrando afeto ou fazendo algum agrado, contudo, não conseguia obter retorno positivo.

“Eu tentava demonstrar afeto. Às vezes eu pegava os bibelôs, que já eram dela (mãe), fazia pacote de presente. Então, eu fazia um presente bem bonito e dava para ela: ‘Ué, presente’, dizia ela. Isso ela tinha de bom, se fazia de admirada.”

“Eu tentava demonstrar afeto, tentava tocar. Depois de um tempo, não tentava mais.”

“...eu não tinha nada pra dar a não ser minhas notas altas no colégio, que eu tinha prazer em entregar pra ela (mãe). Nada agradava a minha mãe. Quanto mais eu me dava, não adiantava. Eu sempre fui nota dez em tudo e nada fazia com que ela me enxergasse.”

Medo de desagradar a mãe

Além de não conseguir estabelecer uma relação de afeto recíproca com a mãe, Iara tinha medo de desagradá-la, pois sabia qual seria sua reação.

“Nas brincadeiras com meus primos, quando diziam: ‘Me dá isso senão vou contar pra tua mãe’, eu entregava tudo. (...) Em casa, ela não deixava eu fazer nada.”

“A minha mãe tava sempre ocupada com outras coisas e eu não queria incomodar, porque eu apanhava.”

2. Relacionamento com o pai

A partir deste tema emergente, foram identificadas as categorias proximidade afetiva e pouco contato.

Proximidade afetiva

Iara afirma que seu relacionamento com o pai, segundo sua lembrança, era afetivamente próximo, no qual ele satisfazia todas as suas vontades.

“Vivi com meu pai até os quatro anos. (...) Na presença do meu pai eu tinha tudo, era uma princesa, filha única de um velho. A minha mãe já me ganhou com quarenta e meu pai tem doze anos a mais. Então eu era ‘paparicadésima’. Até os quatro anos eu fui uma princesa, meu pai me dava tudo. Ele tinha recurso, me dava tudo. A mãe mesmo diz que se eu pedisse a lua ele se matava se não conseguisse pegar para mim.”

Pouco contato

Contudo, o relacionamento com o pai ocorreu somente até sua mãe separar-se do marido, quando pai e filha perdem o contato.

“Meu pai é falecido, mas eu não tive muito contato com ele, só até os quatro anos, quando minha mãe separou-se dele. Era um trauma para mim, porque todo mundo tinha pai no colégio.”

3. Abuso e maus tratos

A partir deste tema emergente, foram encontradas as categorias: abuso físico, abuso emocional, abuso sexual e negligência. Os agressores citados por Iara foram as pessoas que conviviam no seu ambiente familiar, como a mãe, os primos e os tios.

Abuso físico

O abuso físico era cometido pela mãe e pelos primos de Iara, conforme os relatos que seguem.

“Minha mãe me destroncava seguido. Minha tia me levava pra botar o braço no lugar. Minha mãe sempre foi um horror de pessoa e é até hoje, ninguém agüenta ela.”

“Era bonito de ver eu apanhar com tamanco, qualquer coisa, mas geralmente era vara, tinha muita vara no pátio.”

“A minha mãe não dava tapa, ela dava mesmo. Ela surrava mesmo. Ela só falava: ‘Sai que eu não gosto disso’. Só aquilo ali já chegava. Hoje em dia a gente pode fazer olho feio, falar e gritar que a criança nem aí.”

“Quando eu via minha mãe chegando, eu dizia: ‘Mãe!’ Sabe uma criança sedenta de proteção? Ai eu via minha mãe e dizia: ‘O Tuca me bateu!’ Eu toda arranhada e a minha mãe só tirava o tamanco e xlept, xlept: ‘Tu vai aprender a se defender’.”

“Eles (primos) me agrediam, sabe. Faziam tudo, tudo que você pode pensar. Eu era saco de pancada.”

Abuso emocional

O abuso emocional era impingido pela mãe, quando recusava-se a demonstrar afeto à filha, quando não permitia que ela se comportasse como todas as crianças, impedindo que brincasse, exigindo que permanecesse quieta durante todo o tempo. Além disso, o abuso também se manifestava quando os pais chamavam a filha de filho, tratando-a como se fosse menino.

“Eu já não choro mais quando conto. A minha mãe não me dava carinho, não me deixava tocar nela, eu sentia uma imensa falta. Eu ia tocar nela, fazia de tudo para chegar perto dela, eu tenho uma pena de mim. Eu tentava arranjar uma desculpa para fazer assim, ou então no cabelo: ‘Não, não toca em mim, já disse que não gosto que toquem em mim’.”

“Minha mãe sempre foi uma carrasca. (...) Uma vez eu lembro que foi uma mulher com umas crianças lá em casa e a mulher insistiu para que eu fosse brincar com os filhos dela, mas ela não deixou. Para minha mãe eu tinha que ficar quieta, não podia balançar as pernas, nem cantarolar, nem coçar muito num lugar só. Tudo irritava ela. Hoje ela bate no peito e se orgulha de dizer: Minha filha era uma múmia paralítica.”

“Tudo que eu passei, uma vez eu disse para minha mãe: ‘Não sei o que tu queria fazer comigo’. Eu não tinha direito a nada, tinha que ficar sentada. Ela diz e bate no peito, acha bonito ficar sentada, que nem uma múmia paralítica, tudo incomodava. Ela dizia: ‘Pára’, e eu ficava quieta. Ou então eu começava a cantarolar, eu me lembro, para me distrair, ela já gritava: ‘pára’.”

“Eu fui criada como mulher, mas sendo chamada de filho, pelo meu pai e pela minha mãe. Eu era para ser guri e não fui... Eu sou o filho dela, meu apelido é Beco. Na família se você perguntar da Iara não tem, tem o Beco. Não sei como eu não sou traumatizada, fui criada Beco, Beco, Beco.”

Abuso sexual

O abuso sexual era impingido pelos primos e tios de Iara, que se utilizavam do fato de sua mãe ser agressiva com ela, ameaçando fazer queixas caso Iara não permitisse ser abusada sexualmente. Também era cometido pela mãe, ao expor a filha às suas relações sexuais.

“Os meus primos adolescentes, eu até masturbava eles com quatro anos. Minha mãe sentiu um cheiro xarope, de genitália suja na minha mão, me seguiu e viu meu primo me ensinando a mexer no órgão dele. Aí minha mãe xingou ele e tal e tal e tal. Para mim ela não fez nada.”

“Fui criada assim, um passava a mão, só não me estupraram nunca, mas fui criada assim. A única guria atirada no pátio...”

“Meus tios também eram abusados. Minha tia era casada com um cara que me manipulava também. Aí ele dizia, ele sabia que minha mãe me agredia por qualquer motivo, não precisava nem ter motivo. Aí ele morava na mesma casa e ele, não sei, não lembro o que ele ia contar pra minha mãe se eu não deixasse ele me mexer.”

“Eu fui mexida por eles até sete, oito anos mais ou menos. Não tenho bem noção do tempo.”

“Eu dormia com ela (mãe) e, quando acordava, ela tava com o cara (namorado), sei lá onde, num canto, transando. Isso aí me doía.”

Negligência

A negligência no desenvolvimento de Iara manifestava-se pela ausência de contato afetivo com a mãe, de proteção e de provisão de necessidades básicas, como alimentação.

“Fui criada sem nenhum contato com ela (mãe), num terreno de 50 metros, sendo bolinada pelos meus primos e agredida por eles. A minha própria mãe não me ligava, e eu era criada naquele pátio, a minha tia criava os dela e me assistia, porque, afinal de contas, tinha uma criança rolando lá. Quem me criou foi a minha tia, minha mãe não participou de nada, era só chamada no final do ano para receber o boletim.”

“Então a minha mãe larga do meu pai para me levar para uma casa com um cara desgraçado, para fazer eu comer polenta, porque não tinha outra coisa, e para eu ser uma plebéia naquele pátio, né, cheio de criança me agredindo. Eu vivia toda roxa, toda estragada.”

“Ela (mãe) nunca me defendeu em toda minha vida.”

“Nunca fui defendida, de alguém tirar as caras por mim. Sempre me virei sozinha. (...) Se alguém me batesse, eu sempre me virava sozinha.”

A reação de Iara ao abuso e maus tratos intrafamiliares consistia na busca de proteção materna e na tentativa de suicídio, conforme pode ser visto, respectivamente, através dos relatos abaixo.

“Quando meus primos me agrediam, meu Deus, eu ficava num canto, acuada, até minha mãe chegar, atrás de uma árvore, e chorava, chorava. Um dia eu vi a minha mãe descendo do ônibus, eu estava acuada num canto de tanto que me agrediram aquele dia, eu estava escondida, tremia para não aparecer para os meus primos. Quando eu vi minha mãe, saí: ‘Mãe, mãe, mãe, o Fulano me agrediu’. Eu estava tentando achar uma salvação naquela pessoa, mas ela pegou o chinelo e batia mais em mim.”

“Sabe o que que eu fazia? Tinha umas pedras, quando eu era bem pequena, logo que ela (mãe) se separou do pai, eu me atirava nelas. Aí, a minha tia passou a coordenar mais os guris dela porque ela viu que não adiantava, que a minha mãe não fazia nada, não me dava carinho, não me dava atenção. Eu estava me matando, eu me arrebatava nas pedras. Meus dentes de leite eram todos quebrados, era uma forma suicida, o psiquiatra disse. Eu nem sabia, pensei que fosse de raiva, mas ele disse que era uma forma suicida de chamar atenção, queria me matar e não sabia como. (...) Até hoje minha mãe goza comigo, raramente, quando a gente se vê, ela diz assim: ‘Tá braba? Bate com os dentes na pedra e quebra tudo’.”

Os sentimentos de Iara com relação ao abuso e maus tratos resumem-se em “castração” e medo, conforme pode ser observado, respectivamente, nos relatos que seguem.

“Eu me sentia super castrada, né. Em tudo. Eu não podia fazer nada. Não podia lavar a louça que ela dizia que eu ia quebrar, ia molhar, que eu ia não sei o quê. Não podia lavar calcinha, roupa, nada. Não podia fazer nada. A única coisa que eu era livre pra fazer eram trabalhos manuais, desenhar, pintar. Assim mesmo não podia pintar muito que ia gastar os lápis do colégio, a gente era pobre. Tudo assim, eu era toda podada. Falar, nunca. Brincar, eu podia brincar de bonecas, mas em silêncio. Ela não gostava de nada. Ela sempre dizia que criança que falava sozinha era louca. Então, eu não podia falar, não podia cantar.”

“Eu nunca me queixei pra ela (mãe) que era abusada. Ela era muito agressiva, eu tinha medo. (...) Se alguém mexesse sexualmente comigo eu não poderia contar pra minha mãe, que ela me agredia. Eu contei que era abusada depois de grande. Depois que eu era mãe. Aí ela até acreditou. Dos meus tios, dos meus primos, ela acreditou. Agora, desse primo que mora com ela, não, ela diz que eu tô inventando porque não gosto dele... ela diz que é mentira, que não

aconteceu, que eu tô falando para ela pegar nojo do cara. Ela não entende que para mim já não faz diferença.”

B. Práticas educativas

Esta unidade de análise compreende a descrição da mãe sobre as práticas educativas recebidas de seus pais na infância, bem como alguns aspectos que permeavam sua interação com eles. Ela foi composta por quatro temas emergentes: (1) limites e autonomia; (2) vida escolar; (3) lazer e brinquedos; e, (4) sociabilidade.

1. Limites e autonomia

As práticas relacionadas com a imposição de limites e desenvolvimento de autonomia foram divididas em duas categorias: práticas indutivas e práticas coercitivas. A primeira categoria abrange, além das práticas indutivas propriamente ditas, aqueles aspectos da interação parental que demandam exigência adequada ao nível de desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, demonstram respeito e responsividade aos comportamentos dos filhos. A segunda categoria abrange as práticas coercitivas e aqueles aspectos que demonstram ausência de responsividade e utilização abusiva do poder dos pais sobre os filhos (autoritarismo). Deste modo, este tema emergente foi dividido em duas categorias: práticas indutivas e práticas coercitivas.

Práticas indutivas

As práticas indutivas recebidas por Iara de sua mãe na infância consistem no estabelecimento de limites através de *diálogo*, como pode ser observado no relato que segue.

“Era assim. A mãe dizia uma vez só, tipo para eu guardar o sapato aqui, a saia aqui e a blusa ali. E deu. (...) Ela falava uma vez as coisas, uma vez só. Eu fui educada bem rigorosamente perto dos meus primos.”

Práticas coercitivas

As práticas coercitivas recebidas por Iara de sua mãe consistem na *ameaça* e no *controle excessivo*, conforme pode ser observado, respectivamente, nos relatos abaixo.

“Eu me lembro que uma vez eu corri dela (mãe). Ela chegou a dar três passos para correr atrás de mim e disse: ‘Vem, que senão é pior’. E ela com uma vara de marmelo na mão.”

“Eu era muito controlada, demais. Por isso agora eu sou uma praga, me soltei. Faço só o que tenho vontade, a não ser serviço. Aqui em casa todo mundo é livre pra dar opinião, e achar que tá certo ou errado, porque eu não tive esse tipo de coisa. Aqui é meu paraíso.”

A reação de Iara aos limites impostos demonstra sua *obediência incondicional* à mãe e sua *imobilidade*, conforme os relatos abaixo.

“Eu era super obediente, a tudo e a todos. Até ao cachorro. Se o cachorro se queixasse de mim para a minha mãe, eu morria. Eu nunca desobedecia. Deus me livre, eu não desobedecia.”

“Eu ficava sempre quieta. A minha mãe até hoje diz que quando as crianças estão muito quietas, tão aprontando, tão fazendo arte. Eu não. Iam olhar e, ou eu tava dormindo, ou escrevendo, ou lendo. Eu sempre era muda e parálitica.”

2. Vida escolar

Este tema emergente foi dividido em duas categorias: comportamento da criança na escola e comportamento da mãe em relação à vida escolar da filha.

Comportamento da criança na escola

O comportamento de Iara na escola revela sucesso e adaptação escolar, conforme expresso no relato abaixo.

“As professoras me elogiavam tanto que ela (mãe) nem sabia do que se tratava. Uma vez disseram que o casal não tinha problema, ela e o marido dela, que ela não tinha, né? ‘A sua filha, até nas cores, até nisso, naquilo’. Me elogiavam tanto...”

Comportamento da mãe em relação à vida escolar da filha

O comportamento da mãe em relação à vida escolar de Iara demonstra sua ausência de participação na vida escolar da filha, fato que Iara lamenta, conforme o relato abaixo.

“...tudo o que eu fazia a mãe não tomava conhecimento. Só ia no fim do ano pegar o boletim, quando era chamada e tinha que ir. Sempre saía chorando de lá. A mãe, no fundo, sabe o que ela fez comigo. Ela saía chorando porque as professoras elogiavam tanto... Uma coisa que me dói é essa não-participação da mãe. Uma vez que a gente fez uma festa, tavam todos os pais e mães e a minha mãe não tava.”

“A maior tragédia para mim foi quando recebi uma medalha de ouro no vôlei, a gente competiu e eliminou todas as séries até a 8ª, eu estava na 5ª. Na hora de entregar a medalha, a mãe ia lá e colocava a medalha na filha, para mim teve que ser a diretora.”

3. Lazer e brinquedos

Este tema emergente refere-se ao relato de Iara sobre suas brincadeiras na infância. A partir dele, foi identificada apenas uma categoria: a preocupação em evitar conflitos.

Preocupação em evitar conflitos

De acordo com Iara, durante suas brincadeiras ela tinha a preocupação em evitar conflitos com seus primos, com o objetivo de não desagradar a mãe, como expresso no relato abaixo.

“Eu brincava, mas tava sempre me cuidando pra nem meus primos terem queixa pra ela (mãe), e pra não errar com minha tia. Mas eu subia em árvores. (...) Eu brincava, mas tava sempre preocupada, isso que não fazia nada.”

4. Sociabilidade

Este tema emergente refere-se à descrição de Iara sobre suas relações sociais na infância. Ele foi dividido em duas categorias: relacionamento com primos e relacionamento com adultos.

Relacionamento com primos

De acordo com Iara, a lembrança de seu relacionamento com os primos elicia sentimentos *de revolta* e *gratidão*, pois, ao mesmo tempo em que havia a situação de abuso, Iara relata aspectos positivos, como descrito abaixo.

“Os primos são meus irmãos, dois morreram. Um deles, que me ensinou a mexer no ‘tiche’ dele, eu tinha assim um tipo de... Até hoje para mim é uma coisa meio embaralhada porque, ao mesmo tempo que me revolta a maioria deles, eu devo muita coisa a eles. Tipo esse que morreu, que me ensinou a mexer no ‘tiche’ dele, ele me defendeu no colégio uma vez. Uma colega queria bater em mim e ele me defendeu, coisa que nunca ninguém fez na minha vida.”

Do mesmo modo, Iara relata a ocorrência de conflitos típicos no relacionamento, como expresso no relato abaixo.

“Era horrível com meus primos. Um quebra-pau. A tia mesmo, quando um se queixava do outro, ela dizia: ‘Eu não tô nem aí. Daqui a pouco vocês tão se beijando e eu ainda passo por doida’. E era verdade. Dali a pouco um já tava catando piolho na cabeça do outro, o outro tava não sei o quê.”

Relacionamento com adultos

De acordo com Iara, seu relacionamento com adultos era permeado pela sua *submissão* a eles, como descrito abaixo.

“Desde pequena eu sempre dei primeiro para depois receber, eu participava de tudo com os adultos e eu fazia todas as vontades do adulto, eu era um robzinho. (...) Se a Dona Fulana, que estava comigo, dizia: ‘Vamos olhar’, eu ia olhar, sem reclamar, mesmo que eu não achasse bom, odiasse aquilo ali, eu ia.”

C. Avaliação da educação recebida

Esta unidade de análise refere-se à avaliação da mãe sobre a educação recebida dos pais na sua infância. Ela foi composta por seis temas emergentes: (1) aspectos positivos; (2) aspectos negativos; (3) aspectos da educação recebida que utiliza com o filho; (4) aspectos da educação recebida que não utiliza com o filho; (5) percepção sobre a influência

das experiências da infância no seu desenvolvimento; e, (6) aspectos de sua vida que continuam marcando seu desenvolvimento.

1. Aspectos positivos

Entre os aspectos positivos identificados por Iara na sua educação estão as categorias: ter contribuído para que se tornasse uma pessoa forte e independente e o agrado ocasional.

Ter contribuído para se tornar uma pessoa forte e independente

“Positivos, bem, ela (mãe) tentou fazer sei lá o quê de mim e no fim me tornou uma pessoa forte. Nunca dependi de ninguém, a não ser dela, um prato de comida. Eu me criei sozinha, me virando, e esse primo que ela tem com ele, no fim, nem se serve. Sabe, quer ver ela criou dois monstros. Eu não sei. Eu sempre digo, por mais absurdo que seja, que eu possa ser, eu prefiro o jeito que ela me criou, se fosse comparar os extremos. Eu sei viver sozinha e me defender. Outra coisa, eu não sou ladra, não sou prostituta e não sei como eu sou, aliás.”

Agrado ocasional

“Quando, uma vez na vida outra na morte, ela (mãe) comprava uma Pepsi pra mim. Isso era um luxo no meu tempo. Uma garrafa de Pepsi, um litro, e um cacho de banana. Aquilo ela deixava eu comer tudo. Eu fui criada tudo certinho, mas aquilo eu comia tudo. Era nota dez. (...) Outra coisa que eu gostava, ela deixava eu usar salto alto e botar o batom dela de noite, pra dormir.”

2. Aspectos negativos

Entre os aspectos negativos identificados por Iara na sua educação estão as categorias: ausência de carinho, atenção, compreensão e apoio, ausência de explicações e exposição às suas relações sexuais.

Ausência de carinho, atenção, compreensão e apoio

“Vários. Falta de carinho, de compreensão, de apoio. Deixa eu ver. Falta de atenção, de cuidados. Minha mãe não me deixava faltar nada de comer nem de vestir, mas o resto, ignorava.”

“Não me dava atenção, não me deixava tocar nela. Era isso.”

Ausência de explicações

“Minha mãe era radical: ‘Não senta aí’. Mas não explicava por quê. Por isso o João diz que eu encho o saco de explicação. É oito ou oitenta.”

Exposição às suas relações sexuais

“Sei lá. Ela (mãe) tinha um cara que ela transava. Eu dormi com ela até os doze anos. Quando a gente foi pro Seu Armando, eu continuei a dormir com ela mais dois anos. Na época que eu era pequena ela tinha um amante, um cara, um namorado, e eu tinha nojo. Eu dormia com ela e, quando acordava, ela tava com o cara, sei lá onde, num canto, transando. Isso aí me doía.”

3. Aspectos da educação recebida que utiliza com o filho

Entre os aspectos da educação recebida utilizados por Iara estão as categorias valores e punição física.

Valores

“Vários. Não mexer no que é dos outros, o feijão com arroz, não roubar, não matar, né. Isso eu utilizo e outras coisas, onde ela errou, eu tento acertar.”

Punição física

“Minha mãe manda, pro João parar de ser como ele é, tirar tudo dele, TV. Ela tem razão, ela acerta bastante no que ela diz. Eu acato, não porque ela diz, mas porque eu acho certo. Tipo assim: é melhor dar uns tapas e sentir no coração agora do que chorar lágrimas de sangue mais tarde. Eu também acho. Não precisa bater toda hora. Se não vai assim, vai do assado mesmo. Eu prefiro dar uns tapas. Eu não posso me incomodar, fico roxa.”

“Eu não sei, sou da cabeça do tempo antigo, se foi tão bom assim ou não, eu não tenho uma psicóloga permanente. Se bem que as psicólogas sempre são contrárias ao bater, mas aí eu não sei.”

4. Aspectos da educação recebida que não utiliza com o filho

Entre os aspectos da educação recebida não utilizados por Iara com João estão as categorias abuso sexual, ausência total de carinho, ausência de explicações e ausência de interesse.

Abuso sexual

“Negócio sexual, né, de mexer. Sei lá, tanta coisa.”

Ausência total de carinho

“Falta total de carinho, que eu, mesmo sem saber dar carinho, a gente se esforça.”

Ausência de explicações

“Falta de compreensão, deixar a criança sem nenhuma explicação.”

Ausência de interesse

“Outra coisa, quando ele (João) se queixa de alguma coisa, eu quero saber o que é, ou me inteiro dos problemas, já que minha mãe não ouvia e me batia. Se alguém fizesse não sei o quê e eu me queixasse, ela me batia. Eu fui mexida por causa disso, eu não ia me queixar pra não apanhar.”

5. Percepção sobre a influência das experiências da infância no seu desenvolvimento

A percepção de Iara sobre a influência das experiências da infância no seu desenvolvimento está descrita na categoria superação das experiências negativas.

Superação das experiências negativas

“Isso da infância eu consegui digerir. Agora, o resto que aconteceu na minha vida, me abala. Eu não sei por quê, a parte da infância é que deveria doer. Eu acho que a criança é mais fácil de digerir, leva tudo assim, vai refazendo a vida. (...) Se tudo que eu passei quando era criança parasse ali, e o resto fosse bom, eu sinto que conseguiria tudo.”

“Do jeito que eu fui criada, todo mundo passando a mão em mim, ou eu deveria odiar homens ou virar prostituta. Eu não entendo como funcionou isso na minha cabeça. Eu, agora, adulta, não sei como funcionou. E eu não entendo por que eu não sou prostituta, devia ser uma baita duma prostituta porque, né, todo mundo... Não entendo como isso funcionou na minha cabeça.”

6. Aspectos de sua vida que continuam marcando seu desenvolvimento

De acordo com Iara, os aspectos de sua vida que continuam marcando seu desenvolvimento são a violência conjugal, suas perdas e problemas.

Violência conjugal

“Uma coisa que, quando eu falo, me ataca os nervos: o Mauro, pai dele (João). Por isso que eu digo, essa parte da minha vida que me estragou. (...) Agora tô tentando digerir, nos últimos cinco anos, os seis que apanhei do pai do João.”

Perdas e problemas

“Tu chega numa certa idade e tu acha que já passou tudo que tinha que passar. Ter e perder, já tive tudo e perdi tudo. Achei que não tinha mais o que perder. A gente sempre tem o que perder. Então, quando tu quer descansar teu coração, teu espírito, sempre acontece alguma coisa. Chega uma hora que, por mais que tu ache que tu tá preparada, tu não tá, porque teus problemas antigos... Eu analiso assim, eu inventei uma coisa: o problema anda lado a lado com a gente, sem encostar. Todo dia do teu lado, tu nem te flagra que ele tá ali porque não tá te tocando. Mas, qualquer abalo na tua vida, aí ele gruda em ti. Aí vem tudo. E é um tipo de coisa que, infelizmente, os outros dizem: ‘Tu esquece’, mas tu não esquece. Volta tudo, uma mínima coisa. Eu sou mais frágil agora do que quando era pequena. (...) Estudar, eu nunca tive chance. Deu um monte de problemas, viuvei com dezenove anos. Começou a acontecer várias coisas que eu não pude estudar, não pude tirar um curso, faltou dinheiro, daí não dá por causa daquilo. Pôxa vida!”

b) Entrevista com o padrasto

A estrutura das unidades e subunidades de análise e os temas emergentes da entrevista com o padrasto é apresentada na Tabela 8.

Tabela 8. Unidades de Análise e Temas Emergentes da Entrevista com o Padrasto da Família Reconstituída

Unidades de análise principais	Subunidades de análise	Temas emergentes
Parte I <i>Parentalidade e práticas educativas</i>	A. Relacionamento familiar	1. Relacionamento conjugal 2. Relacionamento com o enteado
	B. Práticas educativas	1. Limites e autonomia 2. Vida escolar 3. Lazer 4. Outras práticas educativas
Parte II <i>Apoio conjugal e social</i>	A. Apoio conjugal	1. Aspectos que ilustram a presença de apoio conjugal 2. Percepção sobre a influência do apoio conjugal
Parte III <i>Experiência na família de origem</i>	A. Relacionamento familiar	1. Relacionamento com os pais
	B. Práticas educativas	1. Limites e autonomia 2. Vida escolar
	C. Avaliação da educação recebida	1. Aspectos positivos 2. Aspectos negativos 3. Aspectos que utiliza com os filhos 4. Aspectos que não utiliza com os filhos

Parte I. Parentalidade e práticas educativas

A. Relacionamento familiar

Esta unidade de análise foi composta por dois temas emergentes: (1) relacionamento conjugal; e, (2) relacionamento com o enteado.

1. Relacionamento conjugal

Este tema emergente foi dividido em três categorias: equilíbrio no relacionamento, ciúme e isolamento social.

Equilíbrio no relacionamento

De acordo com Aldo, seu relacionamento com Iara é equilibrado, pois sua calma contrabalança a agitação da companheira.

“A Iara já é meio estourada. Não sei se já deu pra notar. E eu sempre fui assim, calmo, eu relevo muita coisa sabe. E não adianta, se os dois vão se estourar, não vai dar nada que preste. Alguém vai ter que ter... não assim, vencer a discussão, mas procurar manter a coisa no nível.”

Ciúme

Apesar do equilíbrio, Aldo informa que Iara é ciumenta, o que priva o casal de manter uma vida social.

“Eu acho que a gente podia sair mais. Às vezes, a gente sai, assim, daí ela (Iara) diz: ‘Tu tá olhando pra aquela mulher’. Aí é ruim de tirar da cabeça dela: ‘Não, mas eu não tava olhando’. ‘Não, mas tu tava’. Passa uma mulher de carro, ela diz que eu tô cuidando a mulher. Deu uns problemas já, daí foi que eu até parei de sair com ela. Aí fica tudo numa boa, mas se sair ali na parada de ônibus, passa uma mulher, aí ela fala que eu tô olhando (...). Umás coisas, assim, que não tem cabimento. Eu sou um cara mais velho, tô, assim, com uma mulher mais nova, bonita, se eu vou ficar... e normalmente as mulheres que ela arranja pra mim... só tu vendo. Só bagulho. Se fosse uma mulher, assim, mais bonita que ela, mas não, até hoje, todas as mulheres que ela arranjou pra mim não chegam nem aos pés dela.”

Aldo entende o ciúme de Iara como decorrência de suas experiências no primeiro casamento, no qual o ex-companheiro proibia Iara de olhar diretamente para as pessoas na rua.

“Mas eu acho que, pra mim, esse ciúme dela (Iara) é, assim, uma insegurança, porque quando ela saía com esse outro marido dela, ela tinha que andar olhando pro chão (...). Eu disse pra ela: ‘Eu não vou andar olhando pros pés que nem tu foi acostumada’. É que ela não aceita explicação. É ruim de dar.”

Isolamento social

Além do ciúme, Aldo também menciona o isolamento social da companheira como decorrência de suas experiências no primeiro casamento.

“Com o outro marido dela (Iara), ela vivia apanhando, de certo porque ela se alterava também. O outro já era louco. Ele era louco, era doente mesmo. E aí tava sempre com esse problema. Apanhava, ele saía e deixava ela chaveada, ela nunca saía de casa.”

“Eu acho que a Iara tem trauma de sair. A gente sai e ela não pode tá em lugar movimentado. Ela se ‘atucana’, fica bem desnordeada. Quando a gente vai pro centro, ela fica bem atrapalhada. É que ela tava acostumada, bom, eu falo pra ela, ela fica a semana toda, se ela não tem faxina, ela não vai nem até o portão. Acho que ela se acostumou com aquele sistema que ela tinha com o pai do João, e agora, ela não vai nem até o portão. Ela não se comunica, assim, muito com as pessoas. É só aquelas ali da volta.”

2. Relacionamento com o enteado

Este tema emergente foi dividido em duas categorias: carência afetiva e preocupação em dar atenção à criança.

Carência afetiva

De acordo com Aldo, João é muito carente, conforme menciona no seu relato abaixo.

“Ele (João) é muito carente, né. E, às vezes, eu pouco tenho dado atenção pra ele. Mas, às vezes, a gente nota que ele tá assim, demais, a gente se toca que ele tá assim... A gente diz que ele quer ‘jejo’. Quando ele fica assim, muito carente, ele começa a falar diferente, tipo criancinha, aí a gente já sabe que ele quer é atenção mesmo. Ele precisa bastante de atenção.”

Preocupação em dar atenção à criança

A carência de João faz com que Aldo tenha uma preocupação em atender suas necessidades afetivas, demonstrando carinho e atenção ao enteado.

“E eu passo o dia todo fora, tenho pouco tempo. Às vezes eu chego em casa e ele (João) tá brincando, tem os amiguinhos dele aí, fica andando de bicicleta, aí eu só vejo ele na hora de comer e de dormir. Aí a gente dá uma atenção a mais. Principalmente assim, de noite, ele tá deitado, eu vou lá tapar ele. Sempre que eu levanto de madrugada, eu vou lá e vejo se ele tá tapado. Passo a mão na cabeça dele. Ele não se acorda, mas... A pessoa percebe. Toda a vez que eu levanto, às vezes três vezes pra ir no banheiro, eu sempre dou uma espiada.”

De acordo com Aldo, sua preocupação com o enteado é decorrente de sua experiência de paternidade no primeiro casamento.

“Eu sempre fui assim, preocupado. Não só com ele (João), mas com os meus outros filhos também. Eu tenho quatro filhos, daí eu já tô acostumado com aquilo ali.”

B. Práticas educativas

Esta unidade de análise compreende a descrição do padrasto sobre as práticas educativas utilizadas na educação da criança, bem como alguns aspectos que permeiam a sua interação com ela. Ela foi composta por quatro temas emergentes: (1) limites e autonomia; (2) vida escolar; (3) lazer e brinquedos; e, (4) sociabilidade.

1. Limites e autonomia

As práticas relacionadas com a imposição de limites e desenvolvimento de autonomia foram divididas em duas categorias: práticas indutivas e práticas coercitivas. A primeira categoria abrange, além das práticas indutivas propriamente ditas, aqueles aspectos da interação parental que demandam exigência adequada ao nível de

desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, demonstram respeito e responsividade aos comportamentos dos filhos. A segunda categoria abrange as práticas coercitivas e aqueles aspectos que demonstram ausência de responsividade e utilização abusiva do poder dos pais sobre os filhos (autoritarismo). Deste modo, este tema emergente foi dividido em duas categorias: práticas indutivas e interferência na prática materna.

Práticas indutivas

As práticas indutivas utilizadas por Aldo na educação de Lucas consistem no estabelecimento de limites através de *diálogo*, conforme pode ser observado no relato abaixo.

“Às vezes, dou algum conselho, chamo ele (João) no canto, converso com ele.”

Interferência na prática materna

Além da presença do diálogo na interação com João, Aldo também afirma *interferir diretamente nos conflitos mãe-filho*, ora interagindo com a mãe, ora com o filho, conforme os relatos que seguem.

“Às vezes, quando ela (Iara) vai bater nele (João), ele corre pro meu lado pra pedir socorro, mas aí eu não posso também impedir, porque às vezes ele fez coisa errada mesmo, né. Só de repente, se ela passar do limite, aí eu já intervim. Umás vezes eu intervinha e não deixava bater. Outras vezes, eu deixava, mas quando via que ela passava do limite, que realmente ele provoca, faz as coisas erradas e parece que ele tá sabendo que é errado e faz igual, mas só que ela não tava aplicando a pena justa, no fim ela tava se passando.”

“Às vezes, eu chego e eles (mãe e filho) brigaram os dois, né. Daí eu sento com ele e digo: ‘Olha tu não pode fazer isso aqui porque, toda a vez que tu fizer, a tua mãe vai brigar contigo. Ela vai te xingar e vai te bater’. Mas é mais quando eu chego e vejo que eles brigaram. Eu tenho tentado conversar com ele.”

A reação de João aos limites impostos demonstra que ele não costuma cumprir suas obrigações por completo, algumas vezes desobedecendo. Aldo afirma que o fato de João não cumprir suas obrigações por completo pode estar relacionado com a sua desatenção, como pode ser observado nos relatos abaixo.

“Eu vejo a Iara dando as ordens pra ele (João), mas, quase sempre, se ela fala duas coisas pra ele, uma ele faz e a outra ele esquece. (...) É que, por exemplo, se é pra levar os lixos pra rua, ele leva o daqui e não leva o do banheiro, aí a gente diz: ‘E o do banheiro?’ Aí ele leva o do banheiro e não leva o do quarto. Nada ele faz direito. Eu não sei se ele não entende ou não se liga, não presta atenção quando a gente fala. Se a gente manda fazer uma coisa, ele faz sempre pela metade. Se ele vai no armazém pra buscar duas coisas, uma ele esquece. É sempre assim. E pior que na rua, com os vizinhos, ele não é assim.”

“Sempre ele (João) fala coisa que não tem nada a ver. Ele joga muito futebol, é fanático por futebol. Mas ele não entende, ele não se liga em nada. Por exemplo, se tem jogo do Brasil segunda, ele nunca sabe. Ele tá olhando ali, a televisão, e não sabe. Ele olha um jogador e daqui a pouco ele fala o nome de outro. Às vezes bem fora da realidade, a gente vê que não tem nada a ver. Isso aí eu já notei que é falta de atenção. Ele passa o dia jogando futebol. Passa jogando bola,

mas, às vezes, assim, uma coisa tão simples de Grêmio e de Inter, ele não sabe. Coisa que ele tá todo o dia no ouvido, mas ele não se liga. Por isso que eu sempre digo, tudo que tu falar pra ele, a metade parece que entra por aqui e sai por aqui. Essa parte aí que a gente não entende, porque a mãe dele fala as coisas pra ele e ele faz tudo ao contrário. Daí eu não sei se é só pra chamar a atenção, porque é em tudo.”

A reação de Iara com a desatenção do filho é, segundo Aldo, de descontrole total, conforme seu relato abaixo.

“Ela (Iara) fica desiludida, fica doente. Aí ela perde a paciência por completo. (...) Aí ela já se irrita, já sai fora do sério, perde o controle. Acontece o seguinte, é que ela fica o dia todo com ele (João), aí ele vai fazendo as coisas erradas e ela vai acumulando. Aí chega certa hora e ela estoura, sabe. Estraga tudo, se ela tá como ontem, bem, alegre, contente, cantando, aí ele já fez assim, em cinco minutos, ele fez três ‘cagadas’ que daí estourou tudo durante o dia, né. Daí ela perde o controle total. (...) Ela já grita: ‘Vou te botar pra rua de casa’. Coisa que não... mas de cabeça quente ela faz. Daí ela já chama de desgraçado: ‘Tu faz isso de maldade’. Daí, na cabeça dela, na hora, ela diz que é de maldade. De repente nem é de maldade que ele faz, só que ele faz sempre, aí ela já pensa que é de maldade.”

A percepção de Aldo com relação à sua participação na educação de João demonstra um sentimento de pouca participação, conforme o relato abaixo.

“Normalmente quem tem determinado os limites pra ele (João) é a Iara. Alguma coisa eu tenho falado né, mas ela que faz mais. Ela é que tá mais direto com ele e nesse ponto eu até já tive falando com ela que eu tinha que começar a intervir mais. Eu acho que eu tenho pouco intervindo na educação dele. Muito pouco eu tenho intervindo. Eu não tenho agido como eu deveria agir, como pai.”

2. Vida escolar

Este tema emergente foi dividido em duas categorias: comportamento da criança na escola e comportamento do padrasto relação à escolarização da criança.

Comportamento da criança na escola

De acordo com Aldo, o comportamento de João na escola demonstra sua *desatenção e desinteresse*, como pode ser observado no relato abaixo.

“E no colégio ele (João) faz a mesma coisa, não presta atenção, tanto é que ele tá mal no colégio. Ele não estuda, parece que ele não tem interesse em estudar. Às vezes eu pergunto pra ele: ‘Vem cá, mas essas professoras nunca dão tema’? E ele: ‘Não’. Nunca tem tema. Mas acontece que elas passam no quadro e ele nunca copia. Ele não se interessa por estudar. E aí, se a Iara manda ele estudar, ele vai pro quarto, deita na cama com o livro, dorme, mas não estuda.”

Comportamento do padrasto em relação à escolarização da criança

O comportamento de Aldo com relação à escolarização de João demonstra sua *orientação para a vida escolar* do enteado e sua *participação na comunidade escolar*, como pode ser observado, respectivamente, nos relatos que seguem.

“Ele (João) sempre diz que não tem tema. Ele não se interessa, eu já disse pra ele: ‘Tu tem que chegar em casa de tarde, mesmo que a professora não mande, pegar os cadernos e passar tudo o que a professora passou de manhã, passar tudo de novo. Se tu não te interessar por tua conta... se tu já não aprende na sala de aula’... Ele não aprende e não se interessa em aprender. Quer dizer, ainda ontem eu disse pra ele: ‘Tu tem que pegar, todas as tardes, meia hora, e ler, só ler tudo aquilo que tu escreveu ou aquela parte do livro que a professora deu naquele dia. Se tu ler meia hora, todo o dia, todo o dia, aí tu vai te interessar, e tu vai aprender mais, daí tu vai melhorar tuas notas’.”

“Eu fui no colégio, que tava dando problema no colégio, que ele (João) brigava todo o dia, agredia meio mundo no colégio, aí eu fui um dia lá. Falei com a orientadora, e ela mandou de novo pro psicólogo. Daí eu convenci ela pra levar de novo, porque eles tinham parado.”

3. Lazer

Este tema emergente refere-se aos programas de lazer realizados pela família. A partir dele, foi identificada apenas uma categoria: a ausência de programas com a criança.

Ausência de programas com a criança

“Nos finais de semana a gente fica por aqui. Às vezes a gente sai, vai até o Guaíba, mas não é muito seguido. Mas não temos, assim, um programa específico com ele (João), de sair junto, não tem. E, normalmente, no sábado, quando ele vai pra vó dele, a gente fica por aqui. Lá de vez em quando eu jogo botão com ele, mas eu não tenho jogado. Não temos nada, tipo um futebol, assim, no sábado, não temos. No começo quando eu vim morar aqui, nuns finais de semana eu saí com ele, levei ele no Beira Rio, que ele nunca tinha ido. No começo eu dava umas saídas com ele. Logo depois que comprei uma bicicleta pra ele, daí nos domingos ele ia no corredor pra andar e eu ia com ele. Algumas vezes saí com ele.”

4. Outras práticas educativas

Este tema emergente refere-se às outras práticas descritas pelo padrasto na educação da criança. A partir dele, foi identificada uma única categoria: preocupação com a saúde mental da criança.

Preocupação com a saúde mental da criança

Aldo menciona a preocupação dele e de Iara com relação à saúde mental de João, levando-os a procurarem ajuda com psicólogos e psiquiatras.

“Lá na psicóloga eles nunca diagnosticaram nada, mas daí eu consegui falar com ela (psicóloga) e ela passou pra psiquiatra. Aí a psiquiatra mandou dar uns medicamentos pra ele (João), só que esses medicamentos deixam ele bem chapado, aí a Iara não dá o medicamento. Daí eu disse: ‘Se tu não vai dar o medicamento, tu tem que falar pra psiquiatra que tu não vai dar’. Daí ela foi lá e falou pra psiquiatra. Daí a psiquiatra mandou retirar o medicamento, dar outro e tentar resolver assim. Só que não tá resolvendo.”

Parte II. Apoio Conjugal

A. Apoio conjugal

Esta unidade de análise compreende a descrição do padrasto sobre sua participação como coadjuvante da companheira na educação da criança e dos aspectos que ilustram esta participação. Ela foi composta por dois temas emergentes: (1) aspectos que ilustram a presença de apoio conjugal; e, (2) percepção sobre a influência do apoio conjugal.

1. Aspectos que ilustram a presença de apoio conjugal

Este tema emergente foi composto por quatro categorias: participação no trabalho doméstico, diálogo com a companheira, tranquilização da companheira e orientação para a prática materna.

Participação no trabalho doméstico

De acordo com Aldo, uma das maneiras de demonstrar apoio à companheira é através de sua participação no trabalho doméstico.

“Eu chego em casa às sete horas da noite e aí a gente vai fazer as coisas que tem que fazer, ajudo a fazer a janta, a gente conversa um pouco, escuta música, olha um pouco televisão. Normalmente sexta, sábado e domingo, o cozinheiro sou eu. Eu faço comida, eu lavo a louça, eu faço tudo. E às vezes dia de semana também. Eu chego e digo: ‘Vou fazer isso de comida’. E eu faço.”

“Sempre quando eu tô saindo do trabalho eu ligo pra ver se precisa trazer alguma coisa, daí eu já passo no mercado e já trago. Eu já providencio tudo, sempre. Essa parte é comigo também. Mercado também é comigo. O que faltar dentro de casa eu sei, eu pergunto pra ela (Iara), né. Todo dia eu ligo pra Iara: ‘O que tem que levar’? Ai ela diz, mas eu sempre trago coisa a mais. Às vezes eu quero comer uma coisa diferente, daí eu já trago. Ou pergunto o que eles querem. O João gosta muito de pizza, daí ele pede pizza. Ela atende o telefone daí eu escuto: ‘Traz pizza, Gordo!’”

Diálogo

O diálogo também está presente no dia-a-dia da família, contribuindo para que Aldo tome conhecimento dos acontecimentos que envolvem mãe e filho.

“O conhecimento que eu tenho do dia a dia do João é mais o que a mãe dele me passa e o que eu sei, né. Ele vai na aula de manhã e de tarde ele brinca ou anda de bicicleta. O conhecimento dele que eu tenho é esse aí. É o que a Iara me passa, o que acontece no dia ela me conta.”

Tranquilização da companheira

O apoio emocional, proporcionado através da tranquilização da companheira durante os conflitos com o filho, também é uma das formas pelas quais Aldo demonstra participar da educação de Lucas, conforme os relatos que seguem.

“Quando a Iara se descontrola com o João eu tenho que ficar no meio, deixar ela falar tudo, aí eu fico escutando, né. Tentando acalmar ela. Que nessas horas, quando a pessoa tá alterada, não adianta pedir calma que é pior. O bom é deixar a pessoa desabafar. É o que eu faço, o que eu tento fazer da melhor maneira possível. Até que dá um jeitinho, assim, de trocar de assunto. Aí dá pra amenizar o ambiente. Que de cabeça quente não se resolve nada, só cada vez a pessoa vai se atacar mais. Quanto mais ela gritar, mais vai se atacar.”

“Ontem deu aquela briga ali com os dois e eu tive que intervir, pedi pra ela (Iara) ter calma. Daí, se pede pra ela ter calma, ela se altera mais. Aí eu fiquei conversando até que ela se acalmou. Aí troquei de assunto, tem que trocar de assunto, né. Até aconteceu uma coisa interessante, ela tava chamando ele (João) de desgraçado e tal, aí daqui a pouco, ela começou a pegar as fotos dele de quando ele era pequeno e mudou. Daí não era aquela pessoa que tava com ódio, com raiva, era uma pessoa amorosa. Ela trocou assim, da água pro vinho. (...) Ela pegou as fotos de quando era pequeno aí deu uma mudada: ‘Olha como ele era bonitinho’, ela disse. Trocou, trocou. É, à vezes tem que ir levando até... Eu já disse pra ela: ‘Vou ser eu o teu psicólogo’.”

Orientação para a prática educativa materna

Além do apoio emocional, o apoio instrumental, manifestado através da orientação para a prática educativa materna, contribui para a relação entre a mãe e o filho, favorecendo uma melhor atuação de Iara no seu papel de mãe.

“Algumas coisas que eu sempre procuro falar pra ela (Iara), que eu vejo que ela faz errado, ela passa poucas palavras conversando com ele (João), ela ensina todas as coisas certas, ela ensina uma vez o certo, quando ela vai falar na segunda vez, porque ele fez errado, aí ela já vai gritando. Eu digo pra ela que daí ele não vai ouvir: ‘Se ele não ouviu a primeira vez que tu falou calma, explicando pra ele, agora, que tu vai já com um pedaço de pau na mão, aí é que ele não vai ouvir’. Eu digo pra ela, só que não dá pra dizer na hora que ela tá gritando, tem que fazer, esperar ela acalmar e até ela acalmar... ela não é fácil. Aí é dizer: ‘Olha, se com calma, explicando direitinho, ele já faz tudo errado, gritando ele fica acoado’.”

“O que eu sempre falo pra ela (Iara) é que ela explica uma vez, aí ele (João) faz errado, aí quando ela vem pra corrigir já vem gritando, já vem aos berros e chamando de desgraçado. Não adianta. E não resolve. Se eu for repreender uma pessoa e já disser: ‘Tu é um desgraçado, tu é um bandido’, a pessoa até fica quieta, mas fica quieto enquanto é pequeno e daqui a pouco ele cresce. Aí ele vai querer reagir, como é que ela vai resolver? Isso aí eu já disse pra ela: ‘Tem que saber lidar, não adianta, tu tem razão em se alterar, mas tem que saber se alterar’. Até isso tem que saber. Daí ela diz: ‘Tu que é muito calmo’. Eu digo: ‘Não é que eu sou calmo, mas não adianta chegar dando soco nas paredes, só vou machucar as minhas mãos. Só vou quebrar as mãos e não vou resolver. Ficar com raiva e sair dando soco nas paredes não vai resolver nada, porque as coisas têm que ser resolvidas tudo no seu devido tempo. Normalmente eu falo com ela.”

2. Percepção sobre a influência do apoio conjugal

Este tema emergente foi dividido em três categorias: modificação do comportamento da companheira, modificação do comportamento da criança e sentimentos com relação ao apoio dispensado à companheira.

Modificação no comportamento da companheira

De acordo com Aldo, seu apoio dispensado à companheira, nas formas emocional e instrumental, contribuiu para a modificação de seu comportamento, conforme os relatos que seguem.

“Mas a relação deles mudou, sim, depois que eu comecei a intervir. Porque ela (Iara) não falava duas palavras pra ele (João) sem tá com um pedaço de pau na mão. Daí ela dava de soco, dava de chute, ela perdia completamente o tino. E assim, foi passando, foi passando, agora ela até bate nele (João), mas muito pouco. E antes ela batia, assim, que lá na terceira casa a gente ouvia.”

“Logo no começo que eu vim pra cá, a briga deles era ruim, que daí ela (Iara) se atracava nele (João), assim, de derrubar no chão e subir pra cima. Ai eu tinha que procurar intervir. Que até no começo, quando eu vinha pra cá, eu tava chegando, né, não tinha me entrosado, mas eu via. Eu pensava: ‘Isso aí não tá certo’. Era todo dia né, daí eu comecei a falar pra ela e hoje em dia ela não bate mais nele como antes. Aos poucos, eu fui dizendo pra ela: ‘Olha, assim ele não vai te ouvir. Ele não tá te respeitando, ele tá é com medo’. Porque daí a criança começa a ficar com medo, né. E daí ele já se lembrava de todas as brigas que ele viu de pequeno dela com o pai dele. E aí ele via tudo aquilo, aquelas agressões.”

Aldo afirma que o comportamento da companheira em relação ao filho precisava mudar, principalmente a forma violenta com que ela tentava corrigir o comportamento do filho, um reflexo de sua própria experiência de vida.

“Ela (Iara) precisava mudar com ele (João). Ela é muito nervosa, com todos esses problemas que ela passou. Tem mais as coisas que ela já passou também na infância, tudo junto né, que aí ela perde a cabeça fácil. (...) Toda a violência que ela sofreu, ali, durante seis anos, e mais a violência que ela sofreu quando ela era pequena, na hora ali ela descarregava tudo. Aí ela já tava com mais problema que ele.”

Do mesmo modo, Aldo refere que Iara reconhece o apoio recebido do companheiro, contribuindo para sua relação com João.

“Mas ela (Iara) reconhece que depois que eu vim pra cá a minha calma ajudou muito, melhorou até o relacionamento deles. O problema todo é ele (João), ele não se acordou ainda”.

Modificação no comportamento da criança

Da mesma forma que Iara, João também demonstrou mudanças com relação ao seu comportamento com a chegada do padrasto.

“Ele (João) também mudou muito, só que ele ainda tá travado. Que nem eu tava dizendo, ele estuda a Bíblia, mas só quando o professor vai vir. Ai ele pega e olha ligeirinho. Mas quando ela manda ele lá pro quarto, estudar, ele deita, dorme com a Bíblia na mão, como ele faz com os cadernos. O irmão chega e faz as perguntas pra ele, ele sabe tudo na ponta da língua. Que nem eu disse pra ele ontem: ‘Burro tu não é, tu é sem vergonha’.”

Sentimentos com relação ao apoio dispensado à companheira

O sentimento de Aldo com relação ao apoio dispensado à companheira é de que ele pode contribuir ainda mais, envolvendo-se mais na educação de João.

“Eu não sei, mas eu tenho muito, ainda, pra contribuir, eu sei que eu também não sou um cara, assim, de certinho eu não tenho nada. Mas eu sei que alguma coisa eu contribuí, porque era uma violência só, demais. Daí, no fim, não adiantava tratamento nenhum.”

Parte III. Experiência do padrasto na família de origem

A. Relacionamento familiar

Esta unidade de análise compreende os aspectos descritos pelo padrasto sobre seu relacionamento com sua família de origem. A partir dela, foi identificado um único tema emergente – o relacionamento com os pais, que foi dividido em duas categorias: pouco contato e abuso e maus tratos.

1. Relacionamento com os pais

Pouco contato com os pais

De acordo com Aldo, seu relacionamento com os seus pais era restrito, principalmente no que se refere ao contato afetivo, conforme pode ser observado nos relatos abaixo.

“Era pouco contato que a gente tinha, não tinha esse negócio, assim, de tá alisando. Relacionamento, assim, foi pouco, mas a gente teve uma educação, assim, mais ou menos boa.”

“Só depois que o pai se aposentou que eu tive mais relacionamento com ele, daí nós trabalhávamos com madeira lá fora, aí a gente ia pro mato derrubar lenha, daí a gente ficava o dia todo lá. E no mais, quando era pequeno, não tive relacionamento nenhum.”

Abuso e maus-tratos

Os maus tratos no relacionamento de Aldo com os pais evidenciam-se através do *abuso físico, emocional e da negligência*. O abuso físico manifestava-se nas ocasiões nas quais seu pai encontrava-se alcoolizado, como pode ser observado no relato que segue.

“Meu pai bebia. Aí tinha dia que ele já chegava bêbado. E daí sempre tinha briga e correria. Daí a mãe corria e ia pra casa da minha vó, ou ia pra casa da irmã dela e aí levava uns dois, três filhos juntos, outros ficavam em casa. Com uns ele (pai) se invocava, com outros não. Comigo ele não se invocava, mas tinha uns que ele queria brigar. Principalmente os maiores, ele já queria brigar. Com os menores ele não se envolvia. Mas depois ele parou com isso. Ele continuou bebendo mas parou de brigar. Foi bastante tempo. E depois, com 18 anos, eu saí de casa.”

O abuso emocional manifestava-se nas ocasiões nas quais a mãe protegia mais uns filhos do que outros, como pode ser observado a seguir.

“Eu tinha um irmão mais velho que era desviado, né. Daí a mãe protegia mais aquele ali. Sabe, de repente até por isso que ele era mais sem vergonha. Quanto mais protegido, mais sem vergonha o cara fica. Infelizmente! Tem uns que reconhecem que a proteção é boa e procuram recompensar, e outros, não, outros ficam mais sem vergonha.”

A negligência manifestava-se devido à falta de atenção dos pais ao desenvolvimento dos filhos, como pode ser observado a seguir.

“Eu tinha onze irmãos. Daí era muita gente também né, daí nem tinha como. Era um monte e tudo assim, uma escadinha, então não tinha como dar atenção pra todo mundo. E a gente foi crescendo meio assim, aos empurrões.”

“Com o pai quase não tinha relacionamento. Ele trabalhava, viajava. Ele era ferroviário, ele viajava e ficava dez, quinze, vinte dias fora.”

B. Práticas educativas

Esta unidade de análise abrange a descrição do padrasto sobre as práticas educativas recebidas de seus pais na infância, bem como alguns aspectos que permeavam sua interação com eles. Ela foi composta por quatro temas emergentes: (1) limites e autonomia; (2) vida escolar; (3) lazer e brinquedos; e, (4) sociabilidade.

1. Limites e autonomia

Este tema emergente foi dividido em duas categorias: práticas coercitivas e práticas relacionadas ao estilo parental negligente.

Práticas coercitivas

As práticas coercitivas recebidas por Aldo na sua educação consistem na punição física, como mencionado no relato abaixo.

“Olha era assim: ‘Tu tem que fazer isso, fazer aquilo’. Ou a gente fazia certo ou o pau pegava. Era naquela base, o pau pegava.”

“Quando um desobedecia era vara de marmelo. Sabe o que é vara de marmelo né?”

Práticas relacionadas ao estilo parental negligente

As práticas relacionadas ao estilo parental negligente eram permeadas pelo baixo controle e rigidez, conforme observado no relato abaixo.

“E mais ou menos a gente foi criado solto, não foi assim, muita rigidez, não tinha como controlar todos. E aí uns deram problema, outros já não deram. (...) E aí no fim a gente foi se criando assim, aos trancos e barrancos.”

2. Vida escolar

Este tema emergente refere-se à descrição do padrasto sobre sua vida escolar. A partir dele, foi identificada apenas uma categoria: educação em boas escolas.

Educação em boas escolas

De acordo com Aldo, a educação escolar recebida na infância era de bom nível, conforme pode ser observado no relato abaixo.

“Numa época a gente tava mais ou menos bem, inclusive eu estudava em colégio de padre. Na época que colocaram a viação férrea, a viação pagava o colégio pros filhos. Nós, homens, estudávamos em colégio de padre e, as irmãs, no colégio de freira. Não tive tanto estudo, só fiz o primeiro grau. Mas sempre tive uma educação boa”.

C. Avaliação da educação recebida

Esta unidade de análise refere-se à avaliação do padrasto sobre a educação recebida dos seus pais na sua infância. Ela foi composta por quatro temas emergentes: (1) aspectos positivos; (2) aspectos negativos; (3) aspectos da educação recebida que utiliza com os filhos; e, (4) aspectos da educação recebida que não utiliza com os filhos.

1. Aspectos positivos

Os aspectos positivos da educação recebida na infância relatados por Aldo são os valores e o perdão, conforme pode ser observado nos relatos que seguem.

Valores: Trabalho e honestidade

“Só uma coisa que eu me lembro do meu pai que ele dizia: ‘Trabalha, tem que trabalhar porque as coisas não caem do céu’. Trabalhar para se sustentar, ser honesto, nunca pegar nada que não é seu, tem que viver com o que é seu, isso foi uma coisa boa que eu aprendi com ele. Ser honesto.”

Perdão

“A mãe sempre dizia que a gente tinha que gostar um do outro, não adianta esse negócio de guardar mágoa, ficar com raiva. Por mais mal que te faça tu não pode guardar mágoa, se tu vai guardar mágoa de um hoje, outro amanhã, aí, quando tu vê, tu não se dá com ninguém. Então ela sempre me ensinou a relevar, a perdoar, sempre foi uma das coisas boas.”

2. Aspectos negativos

Os aspectos negativos da educação recebida na infância relatados por Aldo são o conflito conjugal e a negligência dos seus pais, conforme expresso no relato abaixo.

Conflito conjugal e negligência

“As coisas ruins eram as brigas, né, as brigas, as correrias, quando a mãe saía e ficava quinze dias, pegava três, quatro filhos e ia pra casa da vó, aí ele (pai) saía pra trabalhar e a gente ficava sozinho.”

3. Aspectos da educação recebida que utiliza com os filhos

Os aspectos da educação recebida que Aldo utiliza na educação de seus filhos e com João são o incentivo ao estudo, trabalho e honestidade e a não utilização de bebidas alcoólicas, conforme os relatos que seguem.

Incentivo ao estudo, ao trabalho e à honestidade

“Que eu utilizei com meus filhos e com o João foi ensinar a trabalhar, a estudar e a ser honesto. Isso eu procurei passar pra eles, tanto é que o meu guri com dezesseis anos já tinha terminado o segundo grau, e, agora, essa outra guria que tem dezoito anos, ela também, com dezessete anos, já tinha terminado o segundo grau, e agora até tava fazendo vestibular. O meu guri tá lá na Ulbra. Ele trabalha, ele pode pagar, né. Isso aí eu sempre passei pra eles: ‘Vão trabalhar, estudar e não se envolver com drogas’. Tanto é que nenhum dos meus filhos fumam nem nada.”

“Eu tenho tentado usar alguma coisa com o João, mas não cheguei, assim, a aplicar, aplicar tudo que eu utilizava antes, tudo que eu aprendi em casa, né. Que nem eu disse pra ti, o que eu realmente me lembro de quando eu era pequeno era que o meu pai me ensinava a trabalhar e ser honesto.”

Não utilização de bebidas alcoólicas

“Uma coisa que ele (pai) sempre dizia pra mim: ‘Faz o que eu digo, mas não faz o que eu faço’, porque ele vivia bêbado, né. Ele sabia que ele tava fazendo errado, mas ele continuava fazendo igual. Isso aí foi a coisa boa que eu trouxe de pequeno.”

4. Aspectos da educação recebida que não utiliza com os filhos

Os aspectos da educação recebida que Aldo não utiliza na educação de seus filhos e com João são a proteção discriminada e o uso de álcool e tabaco.

Proteção discriminada

“Uma coisa que eu nunca usei com eles (filhos), que eles (pais) me passaram, era o que a minha mãe fazia, protegia mais uns do que outros. Ela tinha preferência e normalmente ela protegia aquele que fazia mais coisas erradas. Teve um até que se envolveu com droga, roubava, daí ela sempre protegia, daí ela tirou dinheiro de dentro de casa pra proteger aquele lá, pra não deixar ele ir preso. Daí no fim faltou pra nós.”

Uso de álcool e tabaco

“O meu pai fumava e bebia tudo, mas isso aí eu não peguei. Eu peguei um pouco da bebida, mas é um negócio controlado, mas ele não tinha controle. Ele não sabia nem a hora de começar nem a hora de terminar.”

c) Entrevista com a criança

A estrutura das unidades e subunidades de análise e os temas emergentes da entrevista com a criança é apresentada na Tabela 9.

Tabela 9. Unidades de Análise e Temas Emergentes da Entrevista com a Criança da Família Reconstituída

Unidades de análise principais	Subunidades de análise	Temas emergentes
<i>Parentalidade e práticas educativas</i>	<i>A. Relacionamento familiar</i>	1. Relacionamento com a mãe 2. Relacionamento com o padrasto 3. Relacionamento com o pai biológico
	<i>B. Práticas educativas</i>	1. Limites e autonomia 2. Vida escolar 3. Lazer e brinquedos 4. Sociabilidade
	<i>C. Percepção sobre os papéis dos pais na sua educação</i>	1. Papel da mãe na educação 2. Papel do padrasto na educação 3. Papel do pai na educação

Parentalidade e práticas educativas

A. Relacionamento familiar

Esta unidade de análise foi composta por três temas emergentes: relacionamento com a mãe, relacionamento com o padrasto e relacionamento com o pai biológico.

1. Relacionamento com a mãe

A partir deste tema emergente, foi identificada a categoria busca de carinho.

Busca de carinho

“Quando eu tô triste eu fico enfurnado aqui no quarto. Não tenho fome. Aí a mãe vem e me dá carinho. Aí eu melhora, fico feliz e ela vem e me dá mais carinho. Mas na maioria das vezes é eu que procuro ela, é difícil ela vim. Eu vou por trás dela e puxo o cabelo dela e ela diz: ‘Sai daqui guri’. Ela já sabe, aí ela começa a fazer cosquinha em mim.”

“Certas horas ela (mãe) é carinhosa comigo. De vez em quando ela vem, de vez em quando, não. Ela vem nas horas em que eu, ela e o Gordo estamos felizes, aí ela... tipo quando a gente vai pescar, ela volta com aquele saco de peixe. Aí ela fica feliz. Eu também.”

2. Relacionamento com o padrasto

A partir deste tema emergente, foram identificadas as categorias: identificação do papel paterno no padrasto, afeição e sarcasmo.

Identificação do papel paterno no padrasto

João identifica, no seu padrasto, o papel paterno na sua educação, conforme o relato que segue.

“Por mais que eu não chame o tio Aldo de pai, mas ele é o meu pai. Quer dizer, eu digo que ele é meu pai, mas ele... Um dia eu tava com ele e ele encontrou um amigo dele. Aí o cara perguntou pra ele: ‘O que ele é teu?’ E ele respondeu: ‘É meu outro filho’. Eu olhei para a cara dele, ele me olhou também, e piscou pra mim.”

Afeição

Além de identificar no padrasto o papel paterno, João tem afeto por ele, como pode ser observado no relato abaixo.

“O tio Aldo só vem de noite, ele sai de manhã cedo e só vem dez horas da noite. Ele trabalha de manobrista. É raro ele vir em casa ao meio dia. Mas ele diz que tem pressa para vir pra casa, é sinal que ele sente saudades. Eu gosto dele, ele é legal. Pior que eu não sei o que ele faz pra mim que eu gosto. Jogar bola ele não joga, só jogou uma vez até hoje. E ainda ficou dez minutos e começou a botar a língua de fora.”

“Quando eu tô alegre eu gosto de esperar o Gordo (Aldo) atrás da porta e dar um susto nele.”

Sarcasmo

Contudo, João menciona incomodar-se com o sarcasmo do padrasto, como menciona a seguir.

“O que eu não gosto no tio Aldo é dele ficar debochando, tipo quando eu faço alguma coisa errada ele pega e diz: ‘O Magda, não é assim’. Se não é Magda é Ofélia.”

3. Relacionamento com pai biológico

A partir deste tema emergente, foram identificadas as categorias: medo, pouco contato com o pai e expectativa de provisão de recursos.

Medo

João menciona ter medo do pai devido à violência assistida durante a sua infância.

“Eu via ele (pai) bater na mãe. Eu tinha que ficar quieto só que a mãe disse que eu gritava. A mãe tem pavor dele e eu também.”

Pouco contato com o pai

João menciona ter pouco contato com o pai, conforme descreve no relato abaixo.

“Há um ano atrás, eu vi ele (pai), fui na casa dele umas duas ou três vezes seguidas e depois nunca mais. Agora faz mais de um ano, acho, que eu não vou.”

Expectativa de provisão de recursos paterna

Apesar do pouco contato com o pai, João demonstra uma expectativa de que ele desempenhe sua função através da provisão de recursos, conforme o relato abaixo.

“A mãe disse que vai botar ele (pai) na justiça. Por causa que ele não tá me pagando a bicicleta que ele prometeu.”

“Eu gosto de chegar do lado dele (pai) e pegar as coisas dele. As coisas que ele traz pra mim. De vez em quando ele vem aí pra me agradar e traz um monte de coisas.”

B. Práticas educativas

Esta unidade de análise abrange a descrição da criança sobre as práticas educativas recebidas de sua mãe e seu padrasto, bem como alguns aspectos que permeiam a sua interação com eles. Ela foi composta por quatro temas emergentes: (1) limites e autonomia; (2) vida escolar; (3) lazer e brinquedos; e, (4) sociabilidade.

1. Limites e autonomia

As práticas relacionadas com a imposição de limites e desenvolvimento de autonomia foram divididas em duas categorias: práticas indutivas e práticas coercitivas. A primeira categoria abrange, além das práticas indutivas propriamente ditas, aqueles aspectos da interação parental que demandam exigência adequada ao nível de desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, demonstram respeito e responsividade aos comportamentos dos filhos. A segunda categoria abrange as práticas coercitivas e aqueles aspectos que demonstram ausência de responsividade e utilização abusiva do poder dos pais sobre os filhos (autoritarismo). Deste modo, este tema emergente foi dividido em duas categorias: práticas indutivas e práticas coercitivas.

Práticas indutivas

As práticas indutivas recebidas por João na sua educação consistem no *incentivo à autonomia*, como pode ser observado no relato abaixo.

“Quando eu tô triste ela (mãe) pergunta o que eu tenho. Aí se é alguma coisa que eu não posso resolver, ela tenta resolver, se não, se ela vê que dá pra eu resolver, eu resolvo sozinho.”

Práticas coercitivas

As práticas coercitivas recebidas por João na sua educação consistem na *punição física e verbal* e na *ausência de elogio*, conforme pode ser observado, respectivamente, nos relatos abaixo.

“Ah, aí a mãe me xinga. Se é muito grave ele bate, se é por questão de alguma coisa, assim tipo quando ela manda eu guardar a louça e eu não guardo, aí ela só me xinga.”

“Quando eu faço uma coisa boa fica por isso mesmo. Fez, fez.”

2. Vida escolar

Este tema emergente compreende a descrição da criança sobre a participação da mãe e do padrasto em sua vida escolar. A partir dele, foi identificada a categoria apoio familiar.

Apoio familiar

João menciona receber apoio da mãe e do padrasto para sua vida escolar, conforme pode ser observado nos relatos que seguem.

“Quando eu não sei fazer o tema eu pergunto pra mãe. E ela me ensina.”

“Quando eu tiro nota baixa eu mostro pra mãe, eu nunca fico sem mostrar as coisas pra ela. Ela só diz que eu tenho que estudar.”

“A professora disse que eu vou passar só se eu estudar bastante, foi o que ela professora disse pro meu pai (Aldo).”

3. Lazer e brinquedos

Este tema emergente foi dividido em duas categorias: tipo de brinquedo utilizado pela criança e comportamento da mãe em relação ao brinquedo do filho.

Tipo de brinquedo utilizado pela criança

O tipo de brinquedo utilizado pela criança revela *brincadeiras dentro de casa, na rua e com os amigos*, como mencionado nos relatos abaixo.

“No dia a dia é sempre a mesma coisa, as coisas que eu faço, é sempre a mesma coisa. E quando tem chuva é pior ainda. Tem que mofar dentro de casa. Quando não chove dá pra brincar de carrinho aqui no corredor. Agora a mãe pegou uma garrafa vazia e começou a guardar um monte de dinheiro para comprar a minha bicicleta.”

“Eu brinco com meus vizinhos aí do lado, vejo TV ou então brinco com o meu gato.”

Comportamento da mãe em relação ao brinquedo do filho

O comportamento da mãe com relação ao brinquedo de João demonstra o monitoramento de seu lazer, conforme o relato abaixo.

“A mãe gosta da brincadeira de pular no chão, aquela, parece que se chama sapata. Ela brinca junto. Depois dá uma meia hora, ela começa a sentir dor nas pernas e depois pára.”

“Ela (mãe) não gosta das brincadeiras de armas. Ela manda eu parar.”

4. Sociabilidade

Este tema emergente compreende a descrição da criança sobre o seu relacionamento com os companheiros. A partir dele, foi identificada a categoria bom relacionamento.

Bom relacionamento

João demonstra ter um bom relacionamento com os seus companheiros, conforme pode ser observado no relato abaixo.

“Meus amigos são todo mundo aqui da rua. O Valter, o Eduardo, os do colégio também, um monte de gente. Nós brincamos com os meus brinquedos ou então de jogar bola. É só, ou então de guerra. Subir numa árvore e fazer que é nave.”

C. Percepção sobre os papéis dos pais na sua educação

Esta unidade de análise compreende a descrição da criança sobre a sua percepção dos papéis dos pais (mãe, padrasto e pai biológico) na sua educação. Ela foi composta por três temas emergentes: (1) papel da mãe na educação; (2) papel do padrasto na educação; e, (3) papel do pai na educação.

1. Papel da mãe na educação

A partir deste tema emergente, foi identificada uma única categoria: educação correta.

Educação correta

De acordo com João, o papel da mãe na sua educação consiste em transmitir uma educação correta.

“Faz as coisas corretas, né, educar o filho que ela (mãe) tem que educar. Quando é necessário ela bate em mim, de vez em quando ela só fala.”

“Ela (mãe) me dá brinquedo. E carinho, normal também.”

2. Papel do padrasto na educação

A partir deste tema emergente, foi identificada a categoria aconselhamento.

Aconselhamento

De acordo com João, o papel de seu padrasto na sua educação consiste no aconselhamento.

“Ele (padrasto) me aconselha. Tipo que nem ontem, tava calor e eu ia dormir sem camiseta, aí ele disse: ‘Bota uma camiseta’, e eu disse: ‘Tá’. Ele me aconselha de vez em quando. Tipo que nem no negócio da bicicleta, ele diz: ‘Não fica contando se não nunca vai ficar bastante dinheiro’. Aí eu vou lá de vez em quando, escondidinho, e conto. Ele chega no quarto e diz: ‘Não conta’. E bota um adesivo lá de novo pra mim não contar. Ou então ele esconde. Outro dia tava dentro do meu armário e eu não sabia.”

3. Papel do pai na educação

A partir deste tema emergente, foi identificada a categoria ausência de papel.

Ausência de papel

De acordo com João, seu pai biológico não desempenha nenhum papel na sua educação.

“Nenhum. Ele (pai) nunca bateu em mim. Uma vez ele foi bater e a mãe deu um tapão na cara dele.”

3.2.3. Discussão

A inserção ecológica da equipe de pesquisa na comunidade e a análise de conteúdo das entrevistas com a mãe, o padrasto e o filho da família reconstituída permitiram observar que, nesta família, o principal fator de risco é o abuso intrafamiliar. Ele é mediado por vários fatores, como a violência conjugal sofrida na primeira união, a crença materna na eficácia da disciplina coercitiva, as características da mãe e da criança, a pobreza e a violência na comunidade e a experiência da mãe em sua família de origem. No entanto, ele também é mediado pelo apoio conjugal, que atua como um fator de proteção, diminuindo sua incidência.

De acordo com Luthar (1999), famílias de baixo nível sócio-econômico são mais vulneráveis a uma grande variedade de eventos de vida estressantes, os quais podem aumentar a probabilidade de desenvolvimento de problemas de saúde mental. Entre tais eventos, encontra-se a violência conjugal. Mães que vivem em comunidades carentes são, frequentemente, vítimas de violência física e sexual, o que pode aumentar a possibilidade de distorções na função maternal (Luthar, 1999). A violência conjugal foi um aspecto

presente nesta família na ocasião da primeira união de Iara. Segundo seus relatos, a agressividade do companheiro persistiu durante seis anos, sendo testemunhada pelo filho. A observação das cenas de violência entre os pais provocou em João tentativas de interferir nos seus conflitos, com o objetivo de defender a mãe dos ataques do pai. Na opinião de Iara, esta atitude demonstra o amadurecimento precoce do filho, que se caracteriza pela inversão de papéis com o pai, no qual assume suas responsabilidades: *“Não pode ser criança, era o chefe da casa quando o pai dele estava aí”*. A inversão de papéis entre pais e filhos é denominada por Feldman e Gehring (1988) como reverso hierárquico, não sendo uma característica esperada nas relações intrafamiliares. Os autores afirmam que a presença do reverso hierárquico indica disfunção familiar. Neste sentido, pode-se dizer que a violência conjugal perturbou o funcionamento adequado da família, exigindo que João assumisse funções para as quais não estava preparado, prejudicando, assim, seu desenvolvimento.

Conforme Emery e Tuer (1993), testemunhar a agressão parental pode provocar reações diversas nas crianças, ocasionando, até mesmo, tentativas de intervenção nos conflitos. Interferir no conflito parental pode acarretar problemas para a criança, especialmente devido à sua relação com os pais, pois ela pode se sentir pressionada a estabelecer uma aliança específica com um deles. Este fato aconteceu com João, no momento em que ele estabeleceu uma aliança com a mãe, com o objetivo de protegê-la da agressividade do pai.

De acordo com Iara, os efeitos da violência conjugal sobre ela e o filho foram evidentes em determinado estágio de suas vidas: *“O João rodou na primeira série. Não conseguia aprender a ler. Aqueles problemas de pai e mãe, o pai invadindo casa, batendo na mãe e perseguindo a gente na rua. Na primeira série eu fui parar no psiquiatra e nós dois no psicólogo, porque não tinha condições. (...) A psicóloga perguntou para ele (João) e ele disse assim: ‘É que o meu pai está matando a minha mãe lá em casa e ela precisa de mim, e daí eu não consigo me concentrar’”*. A exposição de João às cenas de violência entre os pais perturbou seu desempenho na escola, ocasionando dificuldades de aprendizagem. Segundo Caminha (1999), crianças expostas à violência intrafamiliar têm maiores dificuldades de aprendizado escolar, pois as funções cognitivas relacionadas com a aprendizagem e a resolução de problemas estão severamente perturbadas devido ao *stress* causado pela exposição à violência.

Somente após muitas tentativas, Iara consegue separar-se do companheiro, interrompendo a violência. Neste sentido, o divórcio atuou como um fator de proteção para a família. Apesar da literatura destacar o divórcio como uma transição familiar não-

normativa, incluída entre os eventos classificados como estressantes, Cowan e seus colaboradores (1996) afirmam que o risco implicado nele deve ser percebido como uma variável vinculada diretamente ao resultado provocado. Assim, por contribuir para a interrupção da violência doméstica, o divórcio passa a desempenhar uma função protetora para esta família, proporcionando o restabelecimento do sistema como um todo. Hetherington e colaboradores (1989) afirmam que o bom nível de funcionamento das famílias é mais importante para o desenvolvimento de seus membros do que a própria configuração familiar. Os autores ressaltam que crianças podem adaptar-se melhor em famílias com configurações diferenciadas, mas com um bom nível de funcionamento, do que em famílias altamente conflituosas.

A adaptação das crianças à separação dos pais depende de uma série de fatores. Alguns autores afirmam que o conflito interparental é um forte preditor do ajustamento da criança ao divórcio (Emery & Tuer, 1993; Hetherington, 1989; Hetherington e cols., 1989). O divórcio é, geralmente, precedido por prolongados períodos de conflito conjugal, sendo que a interrupção destes conflitos pode produzir efeitos mais positivos para a família, comparada ao período de crise que antecedeu a separação (Hetherington, 1989). Neste sentido, a suspensão dos conflitos e da violência interparental possibilitou o restabelecimento de Iara e João, melhorando a qualidade do ambiente familiar.

As implicações da separação, contudo, impuseram a Iara uma nova tarefa: a de educar seu filho sozinha. De acordo com Emery e Tuer (1993), após o divórcio, os pais podem ter dificuldades em assumir o papel do cônjuge na educação dos filhos. Mães tendem a ter mais dificuldades com a imposição de disciplina, enquanto os pais tendem a ter problemas em manter um vínculo afetivo com os filhos. Estes fatos aconteceram com a família de Iara, na qual sua dificuldade na imposição de limites ao filho ocasionou o uso excessivo do castigo corporal enquanto prática educativa, contribuindo para a incidência do abuso físico. Da mesma forma, o relacionamento de João com seu pai biológico foi prejudicado pela violência vivenciada dentro da família, passando a ser uma relação na qual a distância afetiva, o ressentimento, o medo e o desinteresse denotam a fragilidade do vínculo e a ausência de participação paterna na educação do filho.

Na visão de Iara, o relacionamento com João é muito estressante, devido à sua extrema dependência e necessidade de afeto. Iara afirma não conseguir demonstrar carinho ao filho, relacionando esta dificuldade com a própria educação recebida na infância e com sua decepção com o comportamento de João, que não corresponde às suas expectativas de maturidade: *“Ele é muito infantilizado, o neurologista até falou. Ele não tem nada, até foi feito um eletro, ele é infantilizado, é carente mesmo. Fala que nem neném, chega a dar*

nojo. Tem uma hora que a gente não suporta isso aí, tu faz de tudo para o teu filho crescer e ele nunca cresce, chega a ser nojento. Quer ser criança até morrer, pelo jeito, não vai crescer nunca". A decepção de Iara com o comportamento de João foi um aspecto observado por nossa equipe durante todas as entrevistas realizadas nesta família, nas quais a mãe insistia em relatar as atitudes do filho, questionando nossa equipe sobre a possibilidade dele estar apresentando algum problema sério no seu desenvolvimento. As dificuldades de relacionamento entre mãe e filho contribuíram para o estabelecimento de uma relação abusiva entre ambos, na qual os abusos físicos, emocionais e sexuais foram incorporados às práticas educativas.

De acordo com Straus (2000), a aceitação cultural do castigo corporal, enquanto uma estratégia disciplinar, constitui-se em um fator de risco para o abuso físico. O uso da força física contra a criança parece ser um misto da crença na efetividade da punição como prática educativa, da ausência de práticas alternativas e da tensão emocional entre pais e filhos (Garbarino & Eckenrode, 1997). A presença do abuso físico na relação de Iara com o filho parece ser fruto de suas altas expectativas com relação ao comportamento de João, de sua baixa tolerância com relação à desobediência e de sua crença na efetividade da disciplina coercitiva, que, nos momentos de descontrole, elevam a tensão entre eles, provocando maus tratos. De acordo com Thomas, Eckenrode e Garbarino (1997), o abuso físico é, freqüentemente, desencadeado pela dificuldade dos pais em lidarem com comportamentos típicos de fases difíceis do desenvolvimento, como a desobediência, que provocam uma forte reação nos pais, culminando com o abuso.

É importante ressaltar que, freqüentemente, ocorre uma sobreposição de diversas formas de abuso, sendo comum o abuso físico ser acompanhado por abuso emocional (Farinatti, Biazus & Leite, 1993). O abuso emocional pode ser manifestado através de várias formas, entre elas, humilhação, degradação, isolamento, terrorismo, corrupção, exploração e agressão verbal (Farinatti e cols., 1993; Koller, 1999). Abusar psicologicamente de uma criança consiste em submetê-la a sentenças que ferem sua integridade e violam seus direitos básicos (Caminha, 1999). Dizer a uma criança que ela é burra a leva a crer que ela realmente é burra. Contudo, a negação de afeto e a rejeição parental são consideradas as formas mais maléficas de abuso emocional, prejudicando o desenvolvimento da competência social, auto-estima e outras habilidades importantes (Garbarino & Eckenrode, 1997). O abuso emocional na relação de Iara com o filho manifesta-se através de ofensas verbais, nos momentos em que João desobedece, e da privação de afeto, decorrente da dificuldade de Iara em manifestar carinho ao filho. Algumas situações de abuso emocional foram presenciadas por nossa equipe durante as

entrevistas, quando Iara referia-se ao filho como “*coisa, anta, Magda*”, em ocasiões nas quais ele estava presente no ambiente. Nestas ocasiões, Iara foi questionada pela equipe sobre a possibilidade de João incomodar-se com estas ofensas, ao que ela reagia com descaso, insistindo em referir-se ao filho com adjetivos pejorativos. Estas situações foram retomadas pela equipe com Iara em momentos nos quais João não estava presente e durante a entrevista com Aldo, nas quais Iara e Aldo foram orientados sobre os danos que tais ofensas podem causar ao desenvolvimento de João.

O abuso sexual é definido como qualquer interação, contato ou envolvimento da criança ou adolescente em atividades sexuais que ela não compreende e não consente, violando, assim, as regras sociais e legais da sociedade (Pires, 1999). Estes envolvimento podem ser expressos por assédios verbais, toques, *voyerismo*, estupro, incesto e exploração sexual infantil. Na relação entre Iara e João, o abuso sexual aparece de forma sutil, nos momentos que Iara não preserva sua intimidade, revelando fatos de sua vida sexual ao filho.

Vários fatores contribuem para o abuso e os maus tratos dos pais em relação aos filhos. De acordo com Farinatti e colaboradores (1993), os maus tratos constituem-se em distúrbios ou na ausência de interação da criança com seus pais. Assim, problemas na relação de apego entre a mãe e a criança são considerados fatores de risco para a violência doméstica. A dificuldade de Iara em demonstrar afeto ao filho sugere a existência de uma relação de apego insegura, através da qual Iara não se sente capaz de satisfazer as necessidades do filho, não tolerando seus problemas e dificuldades, mantendo, assim, uma relação abusiva com ele. Além disso, a violência conjugal experienciada durante sua união com o pai de João também pode ter contribuído para o desencadeamento dos maus tratos, pois ela é comumente associada com abuso infantil. Pesquisas indicam que a maioria das mães que sofreram violência conjugal maltrata seus filhos (Bolger e cols., 1997).

As características da criança e dos pais também contribuem para o relacionamento entre ambos, podendo levar à violência doméstica. Pires (1999) menciona a dificuldade de auto-controle parental como um fator que pode desencadear os maus tratos. Esta dificuldade é apresentada por Iara, contribuindo para a incidência da violência: “*Eu sou irritada, eu sou nervosa, qualquer coisa estouro. Eu tenho isso típico em mim. Eu não tenho muita paciência não. Eu odeio isso. Tenho que me controlar porque sou radical*”. Esta característica contribui para que Iara não tolere determinados comportamentos do filho, como a dispersão, a desatenção e a infantilidade.

Fatores de risco em nível macrossistêmico, como a pobreza e a violência na comunidade também contribuem para o abuso e os maus tratos na infância (Luthar, 1999).

Estes fatores são presentes no cotidiano da família de Iara, conforme descrito no Estudo I. Por outro lado, a presença de uma pessoa capaz de fornecer apoio aos pais durante a parentagem pode atuar como um fator de proteção contra os maus tratos. Egeland, Jacobvitz e Sroufe (1988) afirmam que a manutenção de um relacionamento estável com um companheiro na vida adulta, que forneça apoio e bem-estar emocional, contribui para que a mãe desempenhe com competência seu papel na educação dos filhos. Neste sentido, o recasamento de Iara parece desempenhar uma função protetora para a família, na qual Iara passa a contar com o apoio do novo companheiro para a educação do filho.

De acordo com Hetherington e colaboradores (1989), o divórcio e o recasamento são freqüentemente associados com experiências que colocam as crianças em risco para o desenvolvimento de problemas sociais, psicológicos, comportamentais e acadêmicos. Contudo, estas transições familiares também podem remover a criança de relações conflituosas e estressantes, contribuindo para o seu desenvolvimento. Este fato aconteceu com a família de Iara. O recasamento tornou o ambiente familiar mais agradável, contribuindo para o bem-estar emocional da mãe e para sua relação com o filho. Contudo, Iara menciona problemas com a família anterior do companheiro, fazendo com que ela tenha dúvidas em manter o relacionamento. Do mesmo modo, Aldo parece não demonstrar, inicialmente, envolvimento com a educação do enteado. De acordo com Hetherington (1989), o estágio inicial do recasamento exige uma adaptação da família com relação aos padrões de relacionamento intrafamiliar e aos papéis parentais. Nesta fase, nem as mães nem os padrastos são eficientes em controlar e monitorar o comportamento dos filhos, pois ainda estão se adaptando à situação. Após este estágio inicial, contudo, eles se tornam mais eficazes em monitorar o comportamento dos filhos, já que os papéis parentais estão bem estabelecidos.

A reação dos filhos ao recasamento, segundo Hetherington (1991), difere em meninos e meninas. Os filhos que, freqüentemente, estão mais envolvidos em uma relação conflituosa com suas mães, podem ter menos a perder e mais a ganhar com a chegada de um padrasto afetivo. Geralmente eles relatam proximidade emocional com os padrastos, referindo gostar da sua companhia, procurando apoio através de conselhos. Em contraste, as filhas que, freqüentemente, estão envolvidas em uma relação próxima com suas mães, podem perceber a chegada do padrasto como intrusiva (Hetherington, 1991). João percebe a chegada de Aldo na família como um aspecto positivo, no qual destaca a proximidade afetiva e a identificação do papel paterno no padrasto. Durante as entrevistas realizadas com esta família, observamos o carinho com que João referia-se ao padrasto,

demonstrando que sua presença neste microssistema contribuiu para o seu desenvolvimento.

A análise das práticas educativas desempenhadas por Iara na educação de João demonstra a utilização de disciplina indutiva, como negociação, explicações, exigência e incentivo à autonomia. Tais práticas são importantes para o desenvolvimento da criança na medida em que possibilitam uma compreensão das implicações de seus atos, permitindo autonomia para que esta informação seja utilizada como base para monitorar seu comportamento (Hoffman, 1975). Contudo, observa-se, através dos relatos de Iara, que seu nível de exigência com relação ao filho é exagerado, fazendo com que não tolere desvios no seu comportamento, ocasionando conflitos que, muitas vezes, acabam em maus tratos. Hetherington (1989) afirma que mães separadas tendem a ter maiores problemas na imposição de limites, sendo demasiadamente exigentes com seus filhos, estabelecendo também maiores demandas de independência, autonomia e responsabilidade. A não correspondência de João às exigências impostas pela mãe conduz à utilização de disciplina coercitiva, como a punição e a ameaça, contribuindo para a incidência do abuso físico. Neste sentido, a participação de Aldo na educação de João mais uma vez se torna importante, servindo como um mediador das relações entre mãe e filho.

O alto nível de exigência de Iara, com relação ao comportamento de João, está baseado em suas próprias experiências infantis. Iara compara as atitudes do filho com suas atitudes quando criança, mencionando que João está “muito abaixo de suas expectativas”: *“Com a idade dele eu montava quebra-cabeça de 1500 peças. Não vou me comparar a ele, mas... Não espero que ele seja como eu, mas podia ter puxado um pouquinho”*. A não correspondência destas expectativas gera um sentimento de frustração, impedindo que Iara adapte-se ao comportamento do filho: *“Eu não agüento isso. Eu fui uma criança autodidata, sempre fui muito inteligente e não aceito isso no João. Ele é totalmente o avesso de mim, totalmente”*. Por outro lado, Iara também compara o filho com seu pai biológico, observando semelhanças entre eles: *“O João tem tanta característica do pai dele. Para a psicóloga eu enxergo de propósito, porque eu quero ver, mas não é verdade. Às vezes, ele faz uma coisa e eu penso: ‘O maldito tá aí’. Aí eu digo que eu tô botando coisa onde não tem, eu me policio, fico analisando”*. Ao fazer tais comparações, Iara teme que o filho seja parecido com o pai e gostaria que ele fosse como ela, entretanto, acredita que João nunca será como a mãe. Esta constatação aumenta seu sentimento de frustração, contribuindo para a utilização de disciplina coercitiva.

A reação de João às práticas educativas recebidas da mãe e do padrasto revela um comportamento dispersivo e provocante, através do qual não procura cumprir suas

obrigações por completo. Tal comportamento gera irritação materna, culminando, freqüentemente, em maus tratos. De acordo com Belsky (1993), o comportamento da criança pode funcionar como um eliciador do maltrato. Existem evidências de que crianças abusadas demonstram mais comportamentos desadaptados do que crianças não maltratadas. Contudo, a autora afirma que ainda existe uma indefinição a respeito de que se é o maltrato que causa o comportamento desadaptado ou se é este que elicia o maltrato. Durante nossas entrevistas com esta família, muitas vezes, observamos a provocação de João à mãe, que, através de seu comportamento infantilizado, procurava obter sua atenção. Tal comportamento levava Iara a agredir o filho verbalmente.

Da mesma forma que em casa, o comportamento de João na escola, também, demonstra dispersão e desinteresse pelas atividades escolares. Apesar de Iara proporcionar apoio ao filho frente às suas dificuldades, manifesta dúvida quanto às suas capacidades, pois João parece não apresentar progressos. O baixo desempenho de João na escola contribui para que Iara deixe de se interessar pelo desenvolvimento escolar do filho, demonstrando uma acomodação frente aos seus resultados. O desinteresse pela vida escolar do filho é, ainda, incrementado pela decepção materna com a própria escola, que, na visão de Iara, apresenta falhas com relação à capacitação das professoras, aos seus métodos de ensino e suas regras. Apesar disso, Iara não deixa de participar das atividades propostas pela escola, pois percebe a importância de sua participação neste ambiente para o desenvolvimento de João. De acordo com Bronfenbrenner (1986), a relação existente entre a escola e a família consiste em um poderoso fator que favorece o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, contribuindo para a sua resiliência no âmbito acadêmico.

O tipo de brinquedo utilizado por João revela que suas preferências são opostas às expectativas de sua mãe. Iara gostaria que o filho preferisse brinquedos e atividades que incentivassem seu desenvolvimento intelectual, o que não é correspondido por João. Observa-se aqui, mais uma vez, a insatisfação de Iara com o comportamento do filho, até mesmo com relação ao seu brinquedo.

A percepção de Iara sobre o relacionamento de João com seus companheiros indica a presença de conflitos envolvendo agressão verbal e física. De acordo com Iara, João não sabe se defender durante as brigas, freqüentemente apanhando dos colegas. Esta dificuldade no relacionamento com os companheiros pode ter sido influenciada pela violência conjugal testemunhada por João na primeira infância. De acordo com Emery e Tuer (1993), testemunhar a agressão parental pode servir como um modelo a ser seguido pela criança durante a resolução de conflitos com seus pares. Deste modo, o modelo

proporcionado pelos pais parece ter contribuído para que João repetisse o mesmo padrão de relacionamento com os pares.

Apesar das dificuldades no relacionamento com os pares, Iara afirma que o relacionamento de João com adultos é permeado por empatia e carisma. Estas discrepâncias no relacionamento com pares e adultos sugerem um amadurecimento precoce de João, fato mencionado por Iara, fazendo com que se sinta mais à vontade entre adultos do que entre seus pares. Este comportamento também parece ter sido influenciado pela situação familiar vivenciada na primeira infância, a qual exigiu que João assumisse um papel mais maduro. Da mesma forma, Iara parece ter contribuído para que João assumisse uma postura adulta, pois afirma não fazer distinção entre adultos e crianças, atribuindo ao filho um tratamento adulto. A expectativa de maturidade é destacada por Hetherington e colaboradores (1989) como um aspecto comum em famílias divorciadas. Os autores afirmam que pais divorciados tendem a fazer maiores demandas de maturidade aos filhos, delegando responsabilidades com relação às rotinas da casa e incentivando sua autonomia emocional, elevando, freqüentemente, a criança ao nível de confidente. Tais expectativas, quando exacerbadas, contribuem para o desenvolvimento de um sentimento de incompetência e ressentimento na criança. João parece responder a estas expectativas de maturidade com um comportamento infantilizado, demonstrando que estas expectativas são demasiadamente elevadas para o estágio de desenvolvimento em que se encontra.

O comportamento de Iara com relação à vida social do filho revela o monitoramento de suas relações, demonstrando proteção devido à violência existente na comunidade. De acordo com Luthar (1999), o monitoramento parental consistente é benéfico para crianças que vivem em comunidades violentas. A manutenção de regras consistentes e a supervisão adequada aos filhos reduzem a probabilidade de desenvolvimento de comportamentos desadaptados em crianças e adolescentes que vivem em comunidades carentes, onde o nível de violência é elevado.

Além das práticas educativas mencionadas, Iara relata a ausência de mentiras como um aspecto presente no seu sistema de educação. Iara afirma ter uma relação de extrema confiança com o filho, baseada no fato de nunca ter mentido para ele. Da mesma forma, Iara afirma transmitir valores morais ao filho através da religião. De acordo com Luthar (1999), o envolvimento de pais com a religião e a comunidade religiosa pode atuar como um importante fator de proteção para o desempenho de práticas educativas eficazes em famílias pobres, produzindo resultados positivos em crianças e adolescentes. A autora afirma que crenças religiosas atuam como uma fonte de apoio, para a qual as pessoas podem recorrer em momentos de angústia. Deste modo, ao transmitir crenças religiosas

para o filho, Iara incentiva o desenvolvimento da fé, criando uma estratégia alternativa para a qual o filho pode recorrer em situações de *stress*.

Contudo, apesar de seus esforços para educar o filho, Iara sugere a existência de uma lacuna na sua educação referente à ausência do pai. A falta de contato com o pai biológico em famílias divorciadas é destacada por Hetherington e colaboradores (1989) como um aspecto comum, sendo um fator de risco para a criança. Porém, no caso de João, tal ausência não parece estar desempenhando um papel de risco, pois a figura do pai não é percebida por ele como um modelo competente de cuidador, estando associada a lembranças negativas e traumáticas.

De uma maneira geral, observa-se, através dos relatos de Iara, uma preocupação com o desenvolvimento de João. Iara parece acreditar em seus esforços para educar o filho, sendo que, quando encontra dificuldades, busca apoio em profissionais da saúde, como psicólogos e psiquiatras. Iara demonstra apreensão quanto à saúde mental de João, imaginando a possibilidade do filho ter alguma patologia: *“Eu tava lendo ali um livro que fala sobre esquizofrenia, neurose, depressão. Eu tava lendo ali e tava meio que fechando, Deus que me perdoe. Fica difícil analisar por causa da idade dele (João), doze anos. Ele fala cada coisa sem nexos, às vezes, que irrita qualquer um. A doutora dele acha que pode ser só para chamar a atenção. Não tem como saber se é a doença ou pra chamar a atenção. Eu acho que é, mas para ela não, mesmo porque ele apresentaria mais tarde”*. Contudo, Iara parece atribuir exclusivamente ao filho todas as causas de seu comportamento, não acreditando na possibilidade de que a mudança de seu próprio comportamento com relação a João contribua para que ele também modifique suas atitudes. Quando questionada e instruída por nossa equipe sobre a possibilidade de mudança em seu comportamento com relação ao filho, Iara aparentemente aceita sugestões, contudo, não parece que as coloca em prática imediatamente.

A análise do esquema ideal de educação e a avaliação de seu sistema de educação próprio confirmam a crença de Iara na responsabilidade do filho sobre a sua educação. O esquema ideal de educação, a criança e a mãe descritas como ideais estão longe da realidade de Iara, que relata sentir-se frustrada por não conseguir pôr em prática seus ideais, devido ao comportamento do filho, que não corresponde às suas expectativas. Os seus sentimentos com relação ao papel de mãe denotam cansaço, frustração, culpa e pânico devido à sua responsabilidade na educação de João, pois menciona que gostaria de poder fazer mais pelo filho, contudo, não se sente capaz por uma série de motivos. Entretanto, Iara também avalia seu papel como positivo, comparando sua atuação com a de outras mães, afirmando que o filho poderia estar muito pior se não estivesse com ela.

O sentimento de responsabilidade pela educação do filho é marcante nos relatos de Iara. A maternidade solteira é percebida como um peso, que Iara menciona recair sobre ela quando João apresenta problemas. Florsheim, Tolan e Gorman-Smith (1998) afirmam que grande parte das dificuldades relacionadas com a maternidade solteira é decorrente da ausência de um cuidador alternativo que transmita apoio à mãe e à criança. Mesmo com a presença do padrasto, Iara ainda percebe seu papel na educação do filho como crucial, apesar de reconhecer a importância do apoio do companheiro. Observa-se, através de sua expressão verbal e corporal, um sentimento de sobrecarga com relação à educação e desenvolvimento do filho.

O apoio de Aldo à Iara manifesta-se através das formas instrumental e emocional. De acordo com os relatos de Iara, Aldo interage tanto diretamente nas práticas educativas, apaziguando os conflitos entre mãe e filho (apoio instrumental), quanto indiretamente, tranquilizando a companheira nos momentos em que está nervosa (apoio emocional). Ambas as formas de apoio são destacadas por Iara como importantes para sua relação com João e para seu bem-estar psicológico.

No entanto, Iara relata a ausência de apoio do pai biológico de João, argumentando que não faz questão de sua presença na educação do filho. Bretherton, Walsh e Lependorf (1996) afirmam que mães divorciadas tendem a ter uma visão negativa sobre o ex-marido, enquanto uma fonte de apoio. Mães divorciadas costumam ter altas expectativas com relação à participação do ex-marido na educação da criança, sugerindo que eles têm obrigação de se superarem na qualidade da interação com os filhos para compensar o pouco tempo que dispensam a eles. Tais expectativas nem sempre são correspondidas, contribuindo para a percepção do apoio como negativa. Em contraste, a participação de um novo companheiro (namorado, noivo) na educação dos filhos é percebida como extremamente positiva, principalmente devido ao fato das mães não atribuírem a eles a tarefa de educação dos filhos. Iara menciona estar satisfeita com o apoio recebido do atual companheiro, apesar de não atribuir a ele esta tarefa. No entanto, suas altas expectativas em relação ao apoio do pai de João, aliada à violência vivenciada durante a sua união com ele, contribuem para que esta possível fonte seja percebida como negativa, minimizando seus esforços para obter a sua participação na educação do filho.

A análise da experiência de Iara em sua família de origem demonstra a influência desta experiência para o seu relacionamento com João. De acordo com seus relatos, o relacionamento com a mãe era permeado por ausência de carinho, o qual Iara procurava resgatar através de tentativas de demonstrar afeto, não obtendo, contudo, um retorno positivo. Além de não receber afeto, Iara temia desagradar sua mãe, pois sabia que ela

reagiria com violência. Seu relacionamento com o pai, por outro lado, é descrito como afetivamente próximo: *“Na presença do meu pai eu tinha tudo, era uma princesa, filha única de um velho. (...) Então eu era paparicadésima. (...) A mãe mesmo diz que se eu pedisse a lua ele (pai) se matava se não conseguisse pegar pra mim”*. Porém, o contato entre pai e filha ocorreu somente até os quatro anos de Iara. Este fato sugere uma possível idealização da figura do pai, que parece atuar como uma fonte de apoio utilizada por Iara para enfrentar a dura realidade experienciada através da violência impingida pela mãe e pelos demais familiares.

Iara menciona a presença de maus tratos durante sua infância, evidenciado através de abusos físicos, emocionais, sexuais e negligência. Sua mãe era a principal agressora, abusando fisicamente a filha através de surras e castigos físicos. O abuso emocional manifestava-se através da privação de afeto e do controle excessivo sobre o comportamento da filha, não permitindo que ela tivesse atitudes adequadas à sua fase de desenvolvimento, como, por exemplo, brincar e conversar. O abuso sexual manifestava-se de forma sutil, através da exposição da filha às suas relações sexuais.

Os abusos físicos e sexuais também eram impingidos pelos primos e tios de Iara, sendo que os últimos, Iara não conseguiu revelar à mãe na época. De acordo com Caminha (1999), o abuso sexual tende a ser mais difícil de vir à tona por ser uma “Síndrome de Segredo e Adição”, ou seja, uma espécie de “acordo” entre abusador e abusado de que aquilo que ocorre entre eles deve permanecer oculto, mantido através de benefícios para a criança ou de ameaças físicas ou psicológicas. Thomas e colaboradores (1997) salientam que o abuso sexual pode ser percebido pela criança como a única manifestação de aceitação por parte do adulto, aumentando o risco desta forma de abuso para o seu desenvolvimento.

Thomas e colaboradores (1997) afirmam que o abuso sexual é mais provável de ocorrer em famílias nas quais outros problemas existem, como altos níveis de conflito, abuso de álcool e outras substâncias e distúrbios emocionais, fatores que também contribuem para outras formas de abuso e negligência. De acordo com estes autores, o abuso sexual está relacionado com problemas de relacionamento interpessoal em famílias e com a história pessoal do abusador. Enquanto os abusos físicos e emocionais são desencadeados por conflitos entre o adulto e a criança, o abuso sexual caracteriza-se pelo mau uso do poder do adulto sobre a criança e por sua falha no desempenho do papel de cuidador, contribuindo para a ocorrência do abuso e/ou para a negligência com relação a ele. Na situação de Iara, a falha de sua mãe em perceber o abuso sexual impingido pelos

primos e tios e os problemas no vínculo entre mãe e filha contribuíram para a ocorrência do abuso sexual na filha.

A negligência evidenciava-se através da ausência de cuidados, alimentação adequada e de proteção. A negligência, de acordo com Caminha (1999), gera uma diversidade de prejuízos para a criança. Mesmo leve, ela tende a se tornar pior com o passar do tempo, podendo ocasionar déficits cognitivos, comportamentos auto-destrutivos e, até mesmo, a morte (Caminha, 1999; Garbarino & Eckenrode, 1997). A reação de Iara aos maus tratos confirma as conseqüências relatadas pela literatura, revelando um comportamento auto-destrutivo, como a tentativa de suicídio.

Observa-se, através dos relatos de Iara, que sua experiência na família de origem influencia sua relação atual com o filho. A presença de abuso e maus tratos na sua infância, bem como a ausência de uma relação de apego segura com sua mãe, contribuem para que Iara repita suas experiências com o filho, mantendo, assim, uma relação abusiva com ele. Iara revive com o filho basicamente as mesmas formas de abuso vivenciadas em sua infância, reproduzindo, intergeracionalmente, o ciclo de violência. De acordo com Bolger e colaboradores (1997), pais que não tiveram suas necessidades preenchidas quando crianças podem se tornar incapazes de satisfazer as necessidades de seus próprios filhos. Da mesma forma, pais que foram maltratados em suas infâncias podem vir a repetir tais experiências com seus filhos.

Com relação às práticas educativas recebidas em sua família de origem, Iara menciona práticas indutivas, como o diálogo e práticas coercitivas, como a ameaça e o controle excessivo. Destas práticas, somente o controle excessivo não é utilizado por Iara, que manifesta um desejo de agir de maneira diferente com seu filho, oportunizando o desenvolvimento de sua autonomia.

Da mesma forma, o comportamento de sua mãe com relação à sua vida escolar revela a ausência de participação, uma atitude oposta a de Iara, que demonstra ser participativa e interessada no desenvolvimento escolar do filho, apesar dele não corresponder às suas expectativas. A não repetição das experiências negativas vivenciadas na infância, de acordo com Belsky (1984), pode ser fruto de um processo compensatório, através do qual pais que não tiveram experiências felizes podem motivar-se a ser os pais que gostariam de ter tido em suas infâncias. Deste modo, observamos que, em alguns aspectos da educação, Iara parece superar as experiências passadas, demonstrando motivação para agir de maneira diferenciada com o filho.

Com relação ao seu lazer e sociabilidade, Iara menciona que estava constantemente preocupada em evitar conflitos com os primos a fim de não desagradar a mãe, pois temia o

maltrato. Na visão de Iara, seu relacionamento com os primos revela um misto de revolta e gratidão, pois apesar de ser abusada por eles, também viveu momentos agradáveis na sua companhia. Por outro lado, seu relacionamento com os adultos era permeado pela submissão. Estas características no relacionamento com as pessoas, em geral, demonstram a influência da situação de abuso para o desenvolvimento de Iara. Caminha (1999) afirma que o abusador geralmente faz parte do grupo familiar primário da vítima. De acordo com o autor, esta proximidade é ainda mais agravante enquanto evento estressante, pois a vítima encontra-se vinculada afetivamente com o abusador, gerando um misto de sentimentos opostos.

A avaliação da educação recebida por Iara na infância destaca como aspectos positivos o fato de sua mãe ter contribuído para que “*ela se tornasse uma pessoa forte e independente*” e o agrado ocasional à filha. Os aspectos negativos da educação recebida destacados por Iara são a ausência de carinho, atenção, compreensão, apoio, explicações e a exposição da filha às relações sexuais da mãe. De uma maneira geral, Iara percebe a educação recebida pela mãe como negativa, no entanto, afirma que as práticas educativas recebidas na infância contribuíram para que ela se tornasse uma pessoa forte e independente, sugerindo a superação das experiências negativas.

Entre os aspectos da educação recebida que Iara afirma utilizar com João estão os valores transmitidos e a punição física. Entre os aspectos da educação recebida que refere não utilizar estão o abuso sexual, a ausência total de carinho, de explicações e de interesse. Observa-se, contudo, que Iara repete, de maneira sutil, a experiência de abuso sexual vivenciada na infância com sua mãe, mesmo sem perceber. Da mesma forma, repete, conscientemente, as outras formas de abuso, demonstrando a influência da multigeracionalidade.

A percepção de Iara sobre a influência da infância no seu desenvolvimento demonstra sua crença na superação destas experiências negativas. A capacidade para superá-las está relacionada com a presença de fatores mediadores, como a rede de apoio social e a resiliência infantil (Egeland e cols, 1988; Muller e cols., 2000). Kashani e Allan (1998) afirmam que a rede de apoio social de crianças e adolescentes de famílias violentas parece ser um fator crucial na determinação do impacto dos maus tratos sobre eles. Crianças resilientes parecem ter, em suas redes de apoio social, pessoas a quem possam recorrer para obter apoio emocional em momentos de *stress*. Da mesma forma, tendem a desenvolver uma relação de apego seguro com pelo menos um adulto significativo ao longo do curso de vida, contribuindo para o desenvolvimento de características importantes, como competência social e auto-estima, que se constituem em importantes

fatores de proteção. Na visão de Iara, o fato de sua mãe ter contribuído para que ela se tornasse uma pessoa forte e independente sugere a presença de características que favorecem a resiliência, como a auto-estima e a auto-eficácia. Da mesma forma, o seu relacionamento com pessoas significativas nos microsistemas freqüentados ao longo de seu desenvolvimento, como o pai idealizado na família nuclear, as professoras na escola e o patrão de sua mãe, parece ter contribuído para a manutenção de, pelo menos, uma relação de apego segura, contribuindo para a sua adaptação. No entanto, a repetição intergeracional do ciclo de violência com João indica que Iara parece não ter superado totalmente suas experiências negativas.

Por outro lado, os aspectos percebidos por Iara como os fatores que continuam marcando o seu desenvolvimento são a violência conjugal, suas perdas e seus problemas. A violência conjugal vivenciada no passado é percebida por Iara como um aspecto ainda presente, que continua interferindo no seu desenvolvimento, sugerindo a importância da noção de tempo como uma dimensão ecológica, ou seja, ele é vivido por cada pessoa de acordo com suas experiências e características individuais. De acordo com Garnezy e Masten (1994), a co-ocorrência de fatores de risco aumenta a probabilidade de resultados negativos no desenvolvimento da pessoa. Neste sentido, o acúmulo dos fatores de risco vivenciados por Iara ao longo de seu desenvolvimento parece contribuir para suas dificuldades com relação à educação de João, favorecendo a repetição dos maus tratos.

A análise da entrevista com Aldo sobre a sua participação na educação de João revela que, na sua percepção, o relacionamento conjugal é equilibrado, apesar do ciúme de Iara. Na visão de Aldo, o ciúme é decorrente da insegurança da companheira, um aspecto relacionado com a sua experiência com o pai de João, o que contribui para o seu isolamento social. A insegurança de Iara com relação a Aldo foi observada por nossa equipe. Em algumas ocasiões, durante as entrevistas, Iara relatou vários comportamentos de Aldo que lhe causavam ciúme, o que a deixava muito indignada, visivelmente enciumada.

O seu relacionamento com João, segundo Aldo, é caracterizado pela carência afetiva do enteado, a qual Aldo procura compensar, atribuindo atenção a ele. Da mesma forma que Iara, Aldo também percebe João como carente, agindo de maneira infantilizada quando quer receber atenção. Além disso, descreve o seu comportamento de maneira semelhante a Iara, ou seja, afirma que João é desatento e provocante, não cumprindo por completo as obrigações delegadas pela mãe. A sua participação na educação de João ocorre através de práticas como o diálogo no estabelecimento de limites e da interferência na prática materna, principalmente durante os conflitos entre mãe e filho. Aldo menciona que

Iara fica totalmente descontrolada com a desobediência do filho, fato que o leva a interferir nos conflitos com o objetivo de impedir que ela maltrate João. Apesar desta interferência, Aldo percebe sua participação na educação de João como pequena, referindo que deveria participar mais. De acordo com Hetherington e colaboradores (1989), padrastos tendem a se envolverem na educação dos enteados constituindo vínculos afetivos através dos quais proporcionam afeto e apoio, mas têm dificuldades em exercer autoridade parental no estabelecimento de regras e limites. O baixo envolvimento dos padrastos na educação dos enteados é destacado por Hetherington (1989) como decorrência do fato deles estarem mais preocupados com seus próprios interesses e com o relacionamento conjugal, do que com a educação dos mesmos. Apesar da auto-crítica de Aldo, nossa equipe observou uma grande preocupação e interesse com relação ao desenvolvimento de João, demonstrando motivação para engajar-se mais na educação do enteado.

O relato de Aldo sobre a vida escolar de João demonstra sua participação neste microsistema, um aspecto destacado por Bronfenbrenner (1986) como positivo para o desenvolvimento escolar da criança. Contudo, Aldo relata a ausência de programas de lazer com João, um aspecto que poderia contribuir para o vínculo entre ambos. Além da participação na prática educativa, Aldo demonstra uma preocupação com a saúde mental do enteado, evidenciada através da procura de profissionais da saúde. Este aspecto revela o seu engajamento com relação à educação e ao desenvolvimento do enteado.

O relato de Aldo sobre a sua participação na educação de João, também, revela a presença de apoio à companheira, evidenciada através de sua participação no trabalho doméstico, do diálogo, da tranquilização da companheira nos momentos de *stress* e da orientação para a prática educativa materna. A sua percepção sobre a influência do apoio conjugal para a família revela a modificação no comportamento, tanto da companheira como do enteado, o que favoreceu a diminuição da incidência de abuso, demonstrando sua contribuição para o relacionamento entre ambos. Egeland e colaboradores (1988) afirmam que o relacionamento estável com um companheiro capaz de fornecer apoio e bem-estar emocional à mãe atua como um fator de proteção para o abuso e os maus tratos na infância e adolescência. Da mesma forma, nossa equipe também observou, ao longo dos anos em que esta família foi acompanhada, uma modificação no comportamento, tanto da mãe quanto do filho, revelando a importância da presença de Aldo para esta família.

A análise dos relatos de Aldo sobre a sua experiência na família de origem revela a presença de abuso e maus tratos na sua infância. De acordo com Aldo, seu relacionamento com os pais era restrito, havendo pouco contato afetivo devido ao fato de serem muitos irmãos. Aldo relata a presença de abuso físico, principalmente nas ocasiões em que o pai

encontrava-se alcoolizado, de abuso emocional, quando sua mãe protegia mais uns filhos do que outros, e de negligência, devido a pouca atenção oferecida aos filhos pelos pais. As práticas educativas mencionadas por Aldo foram a punição física e o baixo controle e rigidez.

De uma maneira geral, os relatos de Aldo sobre sua experiência na família de origem revelam que a situação do alcoolismo paterno, do abuso físico, emocional e da negligência foram os aspectos mais marcantes, contribuindo para sua saída de casa aos dezoito anos. O fato da família ser numerosa parece ter contribuído para a situação de abuso e negligência, pois este é considerado um fator de risco para o desenvolvimento pela literatura (Garmezy & Masten, 1994; Rutter, 1987, 1993, 1996).

A avaliação de Aldo sobre a educação recebida destaca como aspectos positivos a transmissão de valores, como o trabalho e a honestidade, e o perdão no relacionamento com as pessoas. Os aspectos identificados como negativos foram o conflito conjugal e a negligência dos pais. Entre os aspectos da educação recebida que Aldo utiliza com os filhos e com João estão o incentivo ao estudo, ao trabalho, à honestidade e a não utilização de bebidas alcoólicas. Entre os aspectos que Aldo não utiliza estão a proteção discriminada e o uso de álcool e tabaco. A repetição das experiências positivas de sua infância e a aprendizagem através das experiências negativas sugere a operação simultânea de processos de aprendizagem e de compensação, através dos quais os pais repetem apenas suas experiências positivas, motivando-se para serem os pais que gostariam de ter tido em suas infâncias (Belsky, 1984).

A análise da entrevista com João revela que sua percepção sobre o relacionamento com os pais e o padrasto e sobre as práticas educativas recebidas é condizente com os relatos de Iara e Aldo. João afirma que seu relacionamento com a mãe é permeado pela sua busca de carinho, confirmando a dificuldade relatada por Iara em atribuir afeto ao filho. Durante as entrevistas, percebemos, algumas vezes, a busca incessante de carinho materno, quando João achegava-se a Iara, deitando a cabeça no seu colo. Com relação a Aldo, João identifica nele o papel paterno na sua educação, tendo afeto por ele. Contudo, menciona episódios de sarcasmo, quando o padrasto ofende o enteado. Seu relacionamento com o pai biológico, por outro lado, é distante fisicamente. João tem pouco contato com o pai, porém, a figura paterna é psicologicamente presente no cotidiano de João, através do seu medo da possibilidade de reviver a violência com o pai. Apesar disso, João demonstra uma expectativa de que ele participe de sua educação através da provisão de recursos.

Com relação às práticas educativas recebidas, João menciona práticas indutivas, como o incentivo à autonomia, e práticas coercitivas, como a ausência de elogio, a punição

física e verbal. Ele afirma receber apoio da mãe e do padrasto para sua vida escolar, além de ter supervisão parental durante seu lazer. Sua percepção sobre seu relacionamento com os pares é de uma boa relação. Estes aspectos estão congruentes com os relatos de Iara e Aldo.

A percepção de João sobre os papéis parentais é de que a mãe tem a tarefa de transmitir educação correta para o filho, ao passo que o padrasto tem a função de aconselhá-lo. Na sua visão, o seu pai biológico não desempenha nenhuma função na sua educação.

A partir da análise das três entrevistas com a família reconstituída, foi possível identificar fatores de risco e proteção para a resiliência de seus membros. Entre os fatores de risco, destaca-se o abuso e os maus tratos da mãe com relação ao filho. Entre os fatores de proteção, destaca-se a presença de Aldo como uma fonte potencial de apoio a Iara e a João.

Vários fatores contribuem para o abuso intrafamiliar. A experiência de Iara em sua família de origem, na qual foi abusada e negligenciada pela mãe e pelos familiares, a violência conjugal sofrida no seu relacionamento com o pai de João, as características pessoais, tanto de Iara como de João, e os fatores de risco no macrossistema, como a pobreza e a violência na comunidade, favorecem as situações de abuso intrafamiliar. Apesar disso, observa-se um esforço de Iara para fazer o melhor possível na educação de João. Iara parece muito empenhada com o desenvolvimento do filho, o que pode ser verificado através de seu amplo repertório de práticas educativas e de sua constante busca de apoio nos serviços do mesossistema, como a psicologia e a psiquiatria. Contudo, sua crença na eficácia da disciplina coercitiva, aliada às suas altas expectativas em relação ao filho e aos outros fatores descritos anteriormente, ocasionam as situações de abuso.

A punição física foi um aspecto presente em sua educação, à qual Iara reagia com medo e obediência. O fato de Iara ter vivenciado a punição como uma prática eficaz, pois, através dela, sua mãe obtinha a obediência da filha, faz com que Iara acredite na eficácia de tal prática. Contudo, seu comportamento e suas características, quando criança, são diferentes das características e do comportamento de João, contribuindo para que ele reaja de maneira diferenciada. A comparação do comportamento do filho com o seu, quando criança, faz com que Iara se sinta frustrada em função de todo seu empenho na educação de João, que não parece retribuir o esforço da mãe.

O comportamento de João em casa e na escola, sua desatenção, sua distração e suas atitudes infantilizadas parecem ser uma reação ao período em que o seu amadurecimento foi precoce na ocasião da violência vivenciada pelas agressões do pai. João parece estar

compensando agora, com sua infantilidade, a maturidade expressada naquela ocasião. Esta atitude é ainda reforçada pela sua carência de afeto, contribuindo para que esteja constantemente tentando chamar a atenção da mãe.

Observa-se, através da avaliação da educação recebida, que Iara manifesta um desejo de ser a mãe que gostaria de ter tido em sua infância. Iara tem muitos comportamentos diferentes do de sua mãe, como, por exemplo, o seu interesse pela vida escolar do filho. No entanto, não consegue romper com o ciclo de maus tratos, repetindo a experiência de abuso com João por não ter suas expectativas em relação a ele concretizadas.

O recasamento, contudo, parece aliviar o *stress* familiar. A chegada de Aldo na família diminui a incidência de abuso, no momento em que ele passa a fornecer apoio à companheira durante a parentagem. O ambiente familiar passa a ficar mais tranqüilo, no entanto, o comportamento de João ainda demonstra vulnerabilidade, pois, segundo Iara e Aldo, ele continua agindo da mesma forma. Apesar disso, observa-se uma melhora significativa no funcionamento da família, levando-nos a crer que, aos poucos, ela poderá tornar-se mais coesa e adaptada, demonstrando, assim, resiliência familiar.

3.3. Caso Três: Família uniparental

3.3.1. Caracterização e história familiar

Esta família é composta pela mãe, Nádia, 44 anos, e por seus dois filhos, Rodrigo, 24 anos, e Tatiana, 10 anos. Nádia não trabalha, vive do dinheiro da pensão que recebe da família do pai de Tatiana.

Nádia nasceu e viveu na zona rural, próxima a uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, até completar vinte anos. Morava com seus pais, seus irmãos e sua avó em um sítio. É a segunda filha de uma união entre o padrasto de sua mãe com ela, ou seja, seu pai era o segundo marido de sua avó. Sua avó ficara viúva com quarenta anos e casara novamente com um rapaz de dezenove, que se envolveu com sua filha e com ela teve nove filhos.

A relação entre sua mãe, sua avó e seu pai não era clara para Nádia e seus irmãos. Seu pai continuava a dormir com sua avó mesmo depois de ter tido filhos com sua mãe, e, de acordo com Nádia, embora ela e seus irmãos ainda não soubessem o que era sexo, todos sabiam quem era o pai. A divisão do quarto de sua mãe e sua avó era uma lona, um acortinado que dividia a cama das duas, e os filhos nunca viram o pai deitado com a mãe. Sua avó mantinha uma liderança muito grande na família, não permitia que o irmão mais velho de Nádia chamasse seu pai de pai, tinha que ser de avô. Nádia relata ter ficado

sabendo posteriormente que, quando sua mãe engravidou dele, sua avó falou que “...*ela poderia dormir com quem ela quisesse, até com os cachorros, mas que seu homem ela não entregaria à filha*”. Nádia não sabe que idade a mãe tinha quando se juntou com o pai, mas acha que devia ser muito nova. Segundo ela, sua mãe odiava sua avó, pois era muito maltratada por ela, mesmo depois de ter se tornado mãe. Nádia relata que cansou de ver a mãe apanhando da avó. Apesar da situação familiar, Nádia afirma que seu pai gostava muito da sua mãe, e tinha um ciúme doentio dela.

Nádia teve uma infância muito sofrida, foi abusada física e emocionalmente pelos pais desde os cinco anos de idade, contribuindo para ter se tornado uma pessoa muito agressiva. Nádia relata ter muitas cicatrizes pelo corpo e na cabeça por ter apanhado dos pais. Mas demonstrava ser uma mulher forte e decidida. Ela conta que era a única filha que costumava enfrentar os pais, embora admita, também, que muitas vezes fazia por merecer quando apanhava deles, pois costumava provocá-los. Na sua visão, “*sua cabeça não era muito boa desde aquela época, e seu gênio era parecido com o do pai*”.

Quando tinha vinte anos, Nádia conheceu um rapaz e teve sua primeira relação sexual com ele. Segundo ela, não chegou a ser um estupro, mas quase, porque ela foi embriagada pelo rapaz. Nádia conta que, após a relação, ele falou: “*Agora me vinguei daquele velho desgraçado, comi as duas filhas dele*”. Foi quando Nádia descobriu que ele também estava envolvido com sua irmã de quinze anos. Nádia engravidou e quando estava com dois meses de gestação, sua irmã fugiu com o pai de seu filho. Nádia relata que foi uma época difícil. Segundo ela, seus pais, apesar de não perguntarem nada, perceberam sua gravidez e sabiam quem era o pai, mas como sua irmã também estava envolvida com ele, sua mãe deu apoio à sua irmã, dando dinheiro para que ela fugisse com ele. Até hoje, Nádia não fala com a irmã, que está vivendo com o pai de seu filho em outro estado. Segundo ela, “*eles são ricos, possuem carro do ano e casas de aluguel*”.

Quando Rodrigo nasceu, Nádia veio morar em Porto Alegre. Começou a trabalhar em uma lavanderia para sustentar a si e ao filho. Passou muita fome, fazia hora extra, trabalhava das 6h da manhã às 10h da noite, escondia-se dos colegas na hora do almoço, porque não tinha dinheiro nem para comprar pão. Chegou a ser internada em um hospital por causa da fraqueza. Nádia tinha poucas amigas, não contava para ninguém sua situação, recusava-se a manter contato quando alguém tentava se aproximar. Sem apoio e não tendo mais condições de ficar com o filho, Nádia resolveu levá-lo para a casa de seus pais, no interior, quando ele completou seis meses. Rodrigo ficou com os avós até um ano e meio, quando Nádia voltou para buscá-lo.

Quando Nádia estava com vinte e dois anos, conheceu Márcio. Eles iniciaram um relacionamento, passando a viver como amantes. Segundo Nádia, *“Márcio era separado e tinha dois filhos do primeiro casamento”*. Ele trabalhava de viajante e vinha visitar Nádia ocasionalmente. Assim que Márcio comprou uma casa para Nádia, no mesmo lugar onde ela vive atualmente, ela voltou à casa dos pais para buscar Rodrigo.

Nádia tinha vontade de engravidar novamente, apesar de que, conforme seu relato, *“Márcio nunca demonstrou interesse em ter um filho com ela”*. Nádia afirma não ter planejado a gravidez juntamente com o companheiro, embora tenha tentado engravidar várias vezes. Durante o período em que mantiveram o “caso”, Nádia teve duas pseudocieses (gravidez psicológica) e um aborto, ocasionado por uma briga que teve com seu pai. Foi no dia da festa de aniversário de uma de suas irmãs, Nádia tinha ido à casa dos pais com o filho e encontrou a irmã que havia fugido com o pai de Rodrigo. Nádia foi, então, falar com o pai de Rodrigo para que ele registrasse o filho, que já estava com seis anos, mas a irmã começou a agredí-la verbalmente. Nádia ameaçou bater na irmã quando seu pai intercedeu e, sem perguntar qualquer coisa, começou a bater na filha. Nádia sangrou muito, saiu mal da casa dos pais com o filho e conseguiu uma carona de caminhão para Porto Alegre. Quando chegou em casa, foi atendida pelo médico e só então ficou sabendo que estava grávida e havia abortado. Nesta ocasião, Rodrigo ficou sabendo quem era seu pai, porque Nádia havia dito que seu pai era Márcio.

Pouco tempo depois, o pai de Nádia vem a falecer, e ela volta à sua cidade de origem para buscar a mãe e as irmãs, que passam a morar em uma vila próxima da sua. No entanto, o relacionamento entre Nádia, a mãe e as irmãs não é bom. Nádia relata vários episódios de agressão física envolvendo mãe e filhas, sendo que em um deles foi necessária a interferência da polícia. Nádia menciona que, desde esta época, já tomava medicação para a agressividade, prescrita pelo seu psiquiatra. Os conflitos familiares contribuíram para o isolamento social de Nádia, que lamenta seus desentendimentos com a família: *“Domingo eu abri a boca e disse: ‘Eu quero voltar a viver no meio dos estranhos, porque assim eu era feliz’. Quando eu vim pra cá, que eu morava em duas pecinhas, que chovia que nem na rua, quando eu acordava, caía água em cima de mim, mas ali eu era feliz. Eu me sentia criança junto com o Rodrigo. (...) Mas depois que meu pai faleceu e eu trouxe os meus pra perto de mim, só tive incomodação”*.

Após doze anos de união com Márcio, com trinta e quatro anos, finalmente Nádia engravida. Foi uma gravidez de risco, Nádia ficou internada no hospital durante quase toda a gestação. Apresentava hipertensão e diabetes, além de um estado emocional nervoso. Foi

acompanhada por uma equipe interdisciplinar e recebeu acompanhamento psicológico. Segundo ela, *“tinha medo de cair da janela do quarto”*.

Tatiana nasceu prematura devido aos problemas de saúde da mãe. O parto foi induzido, e, pouco antes de nascer, Tatiana e a mãe tiveram parada cardíaca. Apesar dos problemas durante a gestação, Tatiana apresentou um bom estado de saúde.

Nádia ficou muito feliz com o nascimento da filha. No entanto, menciona que a reação de Márcio foi de indiferença, pois ele reagiu com pouca emoção. Tatiana mamou no peito até os três anos, parou espontaneamente. Caminhou com um ano e três meses, não engatinhou, porque a mãe não a deixava ir ao chão. Falou as primeiras palavras com oito meses e controlou esfíncteres com dois anos. Dorme até hoje na cama com a mãe. A mãe sempre cuidou da filha, depois que conheceu Márcio nunca mais trabalhou. Tatiana foi para a creche com três anos e nove meses para conviver com outras crianças.

Quando Tatiana estava com quatro anos, Nádia e Márcio terminaram o relacionamento, após dezesseis anos de união. Nádia encontrou Márcio com outra mulher, descontrolou-se e os agrediu fisicamente. Tatiana assistiu tudo. Após este episódio, Tatiana baixou hospital com uma crise de bronquite asmática. Nádia tentou matar Márcio e suicidar-se várias vezes. Mãe e filha fizeram acompanhamento psicológico nesta época, Tatiana recebeu alta, mas Nádia continua em tratamento. Segundo ela, nesta ocasião iniciou um tratamento concomitante para depressão. A separação foi percebida como um processo muito difícil para Nádia, porque, além de perder o amante, sua situação financeira piorou e não recebeu muito apoio de sua família devido aos seus desentendimentos. Nádia menciona a influência destes acontecimentos para o seu estado de saúde mental: *“Tudo isso eu já passei, e antes eu agredia, agora não, eu só choro. Mas na hora me dá vontade de matar a pessoa, de enfiar uma faca e esfaquear. Mas depois eu fico pensando que não vale a pena”*.

Após a separação, Márcio foi morar com a nova companheira. Tentava manter contato com a filha quase diariamente, mas Nádia o agredia cada vez que ele chegava na sua casa. Depois de um tempo, Márcio não procurou mais a filha. De acordo com Nádia, Márcio não se interessa por Tatiana, nem sequer paga pensão. Segundo a mãe, a pensão que recebe da família do pai de Tatiana é fornecida pelo irmão de Márcio. No entanto, esta questão ainda suscita dúvidas em Nádia, pois, segundo ela, Márcio afirma que é ele quem paga a pensão, apesar de seu irmão afirmar o contrário.

Com sete anos, Tatiana ingressou na primeira série de uma escola próxima à sua casa e teve boa adaptação. De acordo com o relato da mãe, a professora diz que Tatiana é muito responsável e estudiosa. Apresentou um episódio de tristeza e dispersão em sala de

aula, o qual levou a professora a solicitar a presença da mãe na escola. Segundo Nádia, *“Tatiana estava muito depressiva, uma coisa assim, muito ausente, não tava prestando atenção na aula”*. A mãe entendeu e explicou o comportamento da filha como decorrente da situação familiar vivenciada: a separação e os conflitos envolvendo os pais. Contudo, após um breve período, este comportamento de Tatiana desapareceu.

Em casa, Nádia relata que a filha é uma menina dócil, carinhosa, comunicativa, bem-humorada, independente e fácil de lidar. Após a separação, a mãe refere ter tido dificuldades para impor limites, acabava fazendo todas as vontades da filha, mas sua terapeuta a orientou para ser mais firme. Atualmente, menciona não sentir mais dificuldades. Mas segundo ela mesma, algumas vezes trata a filha como neném, auxiliando no banho e dando comida na boca. No entanto, afirma que a filha mostra-se muito madura para sua idade: *“A Tatiana nunca quis ser criança. Ela tem uma cabecinha... Ela é um jeito mais mocinha mesmo”*.

Nesta época, nossa equipe teve o primeiro contato com a família de Nádia. Nádia ainda encontrava-se muito magoada e revoltada com o término do relacionamento e com o fato de Márcio não procurar a filha, nem pagar pensão. Nádia continuava o tratamento com o psiquiatra, e, segundo ela, já estava bem melhor. Suas crises de agressividade haviam cessado, mas a depressão ainda a incomodava. Tatiana estava indo bem na escola, estava na primeira série. A família foi acompanhada por nossa equipe durante os três anos subseqüentes.

Com relação à situação financeira, Nádia conta apenas com a pensão que recebe da família do ex-amante, um salário mínimo, que, segundo ela, não chega até o final do mês. Nádia faz trabalhos manuais, como tricô e crochê, mas encontra dificuldade para vender. De acordo com ela, a situação é difícil, pois as despesas são muitas e mal sobra dinheiro para a alimentação. Tatiana, segundo a mãe, parece estar adaptada com a situação, pois não costuma pedir muitas coisas materiais.

3.3.2. Análise de Conteúdo

Nesta seção, serão apresentadas as unidades e subunidades de análise, os temas emergentes, as categorias e subcategorias identificadas a partir das entrevistas, com os respectivos exemplos ilustrados através dos relatos dos participantes.

a) Entrevista com a mãe

A estrutura das unidades e subunidades de análise e os temas emergentes da entrevista com a mãe é apresentada na Tabela 10.

Tabela 10. Unidades de Análise e Temas Emergentes da Entrevista com a Mãe da Família Uniparental

Unidades de análise principais	Subunidades de análise	Temas emergentes
Parte I Parentalidade e práticas educativas	A. Relacionamento familiar	1. Relacionamento com o ex-amante 2. Relacionamento dos pais com a filha 2.1. Relacionamento com a mãe 2.2. Relacionamento com o pai
	B. Práticas educativas	1. Limites e autonomia 2. Vida escolar 3. Lazer e brinquedos 4. Sociabilidade 5. Outras práticas educativas
	C. Esquema ideal de educação e avaliação do sistema de educação próprio	1. Esquema ideal 2. Mãe ideal
	D. Sentimentos e dificuldades com relação ao papel de mãe	1. Sentimentos 2. Dificuldades
Parte II Apoio conjugal e social	A. Apoio conjugal	1. Percepção sobre a presença/ausência de apoio conjugal 2. Atitudes e sentimentos maternos com relação à presença/ausência de apoio
	B. Apoio social	1. Ambientes e pessoas mencionadas pela mãe
Parte III Experiência na família de origem	A. Relacionamento familiar	1. Relacionamento entre os pais 2. Relacionamento dos pais com os filhos
	B. Práticas educativas	1. Limites e autonomia 2. Vida escolar 3. Lazer e brinquedos 4. Sociabilidade 5. Outras práticas educativas

Tabela 10. Unidades de Análise e Temas Emergentes da Entrevista com a Mãe da Família Uniparental (continuação)

Unidades de análise principais	Subunidades de análise	Temas emergentes
	<i>C. Avaliação da educação recebida</i>	1. Aspectos positivos 2. Aspectos negativos 3. Aspectos que utiliza com os filhos 4. Aspectos que não utiliza com os filhos 5. Percepção sobre a influência da infância em seu desenvolvimento

Parte I: Parentalidade e práticas educativas

A. Relacionamento familiar

Esta unidade de análise foi composta por dois temas emergentes: (1) relacionamento com o ex-amante; e, (2) relacionamento dos pais com a filha.

1) Relacionamento com o ex-amante

Este tema emergente foi dividido em três categorias: configuração familiar, decepção com o amante e conflitos envolvendo a filha.

Configuração familiar

De acordo com Nádia, seu relacionamento com o ex-amante era como sua amante, relação que Nádia nunca chegou a esclarecer para os filhos.

“Eu vivi com o Márcio há dezoito anos como amante dele.”

“A Tatiana, acho que ela não soube ainda bem claro como era a minha relação com o pai dela. Porque ela acha, imagina que o Márcio teve dois casamentos no papel. Às vezes ela me fala: ‘Mãe, como é que tu casou com o pai?’ Eu fico bem quieta, mas eu não sei se ela faz isso pra ver como é que eu vou me sair ou ela não entendeu ainda a minha relação com o Márcio.”

Decepção com o companheiro

Após a separação, Nádia menciona ter ficado conhecendo realmente o companheiro, com quem se decepcionou muito, como pode ser observado no relato abaixo.

“Porque depois eu vi... Sabe o que é tu fantasiar uma pessoa e depois cair toda aquela máscara daquela pessoa? O Márcio pra mim era... não tô dizendo que ele era o Deus, porque ninguém pode estar acima de Deus, mas ele era aquela pessoa que não tinha defeito, eu não queria enxergar os defeitos. O Márcio sempre teve os defeitos dele só que eu não enxergava. Aí no

momento que ele tirou a máscara, eu vi que não sobrou nada, aquela pessoa maravilhosa, aquela pessoa que me aconselhava... Qualquer coisa que acontecia comigo eu lembrava do Márcio, e ainda lembro. Qualquer humilhação que eu leve eu digo assim: se o Márcio tivesse comigo eu não levaria essa humilhação.”

Conflitos envolvendo a filha

A separação ocasionou conflitos entre o casal, os quais, na visão de Nádia, impediram que o pai se aproximasse da filha. Contudo, após este período de *stress* inicial, Nádia afirma que Márcio não procura a filha.

“Ele (pai) não vem ver a filha, eu nunca proibi. Quando eu agarrava e me avançava nele, ele vinha. Acho que ele era meio masoquista, porque, quando ele apanhava, ele vinha aqui em casa, quando eu parei de tratar ele mal, comecei a tratar bem, porque não tinha mais porque eu tratar ele mal, aí ele deixou, sumiu. E ele sabe muito bem, o Márcio sabe, se ele acha que eu sou meio louca, mas ele sabe até onde vai a minha loucura. Que eu sei dividir as coisas. Eu jamais ia correr com ele daqui por causa da Tatiana. Sempre tratei ele bem.”

“Ele (pai) disse que quase todas as semanas vinha ver a Tatiana. E que ele ficava olhando a Tatiana de longe, que ele observava ela de longe porque ele não queria vir aqui e não queria que eu soubesse que ele tava vindo ver a Tatiana. Ele não tem que tá observando a gurria de longe, a gurria sendo observada de longe. Eu nunca proibi ele de vim ver a Tatiana.”

2) Relacionamento dos pais com a filha

Este tema emergente foi dividido em duas partes: a primeira refere-se ao relacionamento da criança com a mãe, e, a segunda, ao relacionamento da criança com o pai.

2.1) Relacionamento com a mãe

Nesta parte, foram identificadas as categorias: proximidade afetiva, inversão de papéis mãe/filha e superproteção.

Proximidade afetiva

De acordo com Nádia, seu relacionamento com a filha é afetivamente próximo, conforme o relato abaixo.

“...a gente convive bem, ela (Tatiana) é carinhosa, ontem mesmo disse que via quando eu ia dar beijo nela na cama, e eu disse que era porque eu tinha carinho por ela. (...) Desde pequena eu demonstro carinho, sem aquela história de achar que pode estragar ela.”

Inversão dos papéis mãe/filha

Observa-se, nos relatos de Nádia, uma inversão de papéis com a filha, na qual Tatiana assume um papel de proteger à mãe.

“Às vezes eu me acordava de noite e ela (Tatiana) tava chorando. Ela não queria que eu ouvisse porque achava que eu ia ficar nervosa.”

“...eu tô com um tratamento contra a depressão, e ela (Tatiana) vê que eu tô entrando ela me tira da depressão, conversando comigo, me aconselhando...”

Superproteção

Da mesma forma, observa-se uma superproteção materna aos filhos, justificada por Nádia devido à sua situação de maternidade solteira.

“Pela minha situação eu acho que me apego muito aos meus filhos.”

“Ela (Tatiana) é meu nenê e vai ser o meu nenê sempre.”

“Ele (Rodrigo) me cobra muito, porque o que eu fiz com ele quando ele era criança, eu não deixava ele ter amizade com ninguém, né? Ele não tem amigos. Mas eu acho assim, que eu fiz bem, protegi ele.”

2.2) Relacionamento com o pai

Nesta parte, foram identificadas as categorias: relação superficial, aparente não identificação da filha, desinteresse e ausência de contato.

Relação superficial

De acordo com Nádia, a relação entre pai e filha sempre foi superficial, conforme o relato abaixo.

“Ele (pai) conviveu com ela até quatro anos, mas era bem artificial. Era filhinha bonitinha, pra chegar lá no hospital e mostrar pros colegas. Aquilo ali acho que era mais uma afirmação de homem, que ele tava com 44 anos, ele fez 50 agora dia 21 de outubro. Acho que ele mais queria mostrar pros colegas que ele ainda era homem pra fazer uma filha.”

Aparente não identificação da filha

Nádia menciona que Márcio não chama Tatiana de filha, o que causa tristeza na menina.

“Ele (pai) tem telefone em casa, ela liga pra ele, só que ele se refere a ela só como Tatiana, nunca como filha. Isso aí magoa ela demais.”

“E ele (pai) não trata bem a Tatiana por telefone, ela falou lá na casa da vó dela. Diz que ele não chama a Tatiana nem um momento de filha, ele trata ela por Tatiana.”

Desinteresse

Nádia relata que Márcio não demonstra interesse por ela, tendo notícias apenas através de sua mãe.

“O Márcio? A mãe dele diz que ele pergunta. Ele tá sabendo o que tá acontecendo com a Tatiana, mas só sabe através da mãe dele.”

“Não, ele (pai) não quer saber. E a Tatiana, no dia do aniversário dele, eu digo: ‘Tatiana, levanta cedo e telefona pro teu pai. Ele não vale nada, mas ele é teu pai’. Ai ela não queria, mas foi. Ai ela disse: ‘Tu viu, me agarra e me força a fazer uma coisa. Ele nem deu bola pra mim. Agarrou e desligou o telefone sem me dar tchau’.”

Ausência de contato

De acordo com Nádia, o desinteresse de Márcio também se manifesta pela ausência de contato com a filha, conforme expresso no relato abaixo.

“O tio dela (Tatiana) teve aqui, foi sexta, aí eu puxei a perguntar: ‘Tu sabe que faz um ano que ele (o pai) não vem ver a Tatiana’? Ai ele disse: ‘Tu sabe que isso aí é assunto de vocês, isso eu não posso fazer nada por ti. Ajudar a cuidar a Tatiana financeiramente, eu vou te ajudar o quanto eu puder, mas nisso aí eu não vou me meter. Porque a gente tá sabendo que ele tá fazendo errado, mas a gente já conversou com ele, a nossa família não concorda com o que o Márcio tá fazendo, mas forçar ele a vim ver ela nós não podemos’.”

“...faz mais de 2 anos que o Márcio não aparece aqui no portão de casa.”

A ausência de contato com o pai, segundo Nádia, causa sentimentos de tristeza em Tatiana, como pode ser observado nos relatos abaixo.

“Às vezes eu me acordava de noite e ela (Tatiana) tava chorando. (...) Por causa do pai dela. Daí a gente conversou e o irmão dela disse que faria o papel de pai. Ai no Dia dos Pais ela deu um cartão pro irmão dela.”

“Levei ela (Tatiana) num psicólogo para aceitar a situação de não ter o pai.”

B. Práticas educativas

Esta unidade de análise compreende a descrição da mãe sobre as práticas educativas utilizadas por ela na educação da criança, bem como alguns aspectos que permeiam sua interação com a filha. Ela foi composta por cinco temas emergentes: (1) limites e autonomia; (2) vida escolar; (3) lazer e brinquedos; (4) sociabilidade; e, (5) outras práticas.

1. Limites e autonomia

As práticas relacionadas com a imposição de limites e desenvolvimento de autonomia foram divididas em duas categorias: práticas indutivas e práticas coercitivas. A primeira categoria abrange, além das práticas indutivas propriamente ditas, aqueles aspectos da interação parental que demandam exigência adequada ao nível de desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, demonstram respeito e responsividade aos comportamentos dos filhos. A segunda categoria abrange as práticas coercitivas e aqueles aspectos que demonstram ausência de responsividade e utilização abusiva do poder dos pais sobre os filhos (autoritarismo). Deste modo, este tema emergente foi dividido em duas categorias: práticas indutivas e práticas coercitivas.

Práticas indutivas

As práticas indutivas utilizadas por Nádia na educação de Tatiana consistem em *diálogo* e *elogio*, como pode ser observado, respectivamente, nos relatos abaixo.

“A gente conversa, isso desde pequenininha, com ela (Tatiana) e com o irmão dela. A gente não tem segredo um pro outro, eu tô sempre ensinando, orientando...”

“Quando a Tatiana obedece, faz alguma coisa que eu espero, eu elogio, digo que ela é mocinha.”

Nádia demonstra ser *consistente no manejo*, mas, ao mesmo tempo, demonstra *flexibilidade* nos momentos em que considera adequado, como pode ser observado, respectivamente, nos relatos abaixo.

“...e digo só uma vez, porque ela (Tatiana) sabe que se eu disser que não, não adianta que não vai conseguir me dobrar.”

“Quando é errado, ela (Tatiana) nem pede pra mim porque ela sabe que eu não vou deixar, agora quando é uma coisa assim que ... aí eu converso com ela.”

Além destas práticas, Nádia menciona a *ausência de punição física* na educação de Tatiana, como expresso no relato abaixo.

“... sempre com conversa, não tem nada que eu pense em bater nela (Tatiana).”

Práticas coercitivas

As práticas coercitivas utilizadas por Nádia na educação de Tatiana consistem em *punição emocional* e *ameaça*, como pode ser observado, respectivamente, nos relatos abaixo.

“Sabe como é que eu faço com a Tatiana? Quando eu me embraveço eu digo: não quero conversar contigo. Mas ela não fica nem meia hora sem falar comigo, porque aí começa a correr as lágrimas nela. Então é isso que eu faço quando eu estou magoada, quando ela faz alguma coisa errada eu digo: não quero conversar contigo.”

“Tem muitas poucas vezes que ela foi mal-criada, mas às vezes ela tenta, né. Eu ralho com ela, digo que se ela fizer de novo, eu vou bater nela.”

A reação de Tatiana às práticas educativas recebidas da mãe demonstra a sua *internalização de limites e autonomia*, como pode ser observado, respectivamente, nos relatos abaixo.

“Quando é errado ela (Tatiana) nem pede pra mim, porque ela sabe que eu não vou deixar... (...) Pra fora do pátio a Tatiana não sai sozinha, ela não gosta.”

“Quando ela (Tatiana) chega em casa, ela faz (os temas de casa), porque no outro dia ela quer dormir até tarde. Desde o primeiro ano ela faz assim: chega e se tem tema de casa vai fazer.”

De acordo com Nádia, Tatiana manifesta um *desejo de ser adulta*, expresso através de seu modo de ser.

“A Tatiana nunca quis ser criança. Ela tem uma cabecinha... Ela é um jeito mais mocinha mesmo.”

2. Vida escolar

Este tema emergente foi dividido em duas categorias: comportamento da criança na escola e comportamento da mãe em relação à vida escolar da filha.

Comportamento da criança na escola

O comportamento de Tatiana na escola demonstra seu *sucesso e adaptação escolar*, como pode ser observado nos relatos abaixo.

“As notas dela (Tatiana) são sempre boas, mas eu não vou exigir dela, pergunto por que, mas ela não tira notas baixas.”

“... quando eu falo com a professora ela diz que ela (Tatiana) é comportada...”

Comportamento da mãe em relação à vida escolar da filha

A atitude da mãe frente à vida escolar da filha se traduz em *apoio*, como pode ser observado abaixo.

“Pro irmão dela ela (Tatiana) pede ajuda pra fazer os temas, ele ajuda.”

“Se ela (Tatiana) fosse reprovada? Brigar com ela é que eu não ia, né. Ia incentivar ela a estudar mais, mas brigar com ela não, porque com o irmão dela eu nunca briguei por causa disso.”

“Ela (Tatiana) sempre me mostra que fez tudo no colégio, e por eu não ter estudado ela quer que eu estude com ela.”

Contudo, Nádia relata sua *ausência de participação na comunidade escolar*, mencionando não comparecer às reuniões propostas pelas professoras.

“Na escola eu vou para buscar a Tatiana e falo com a professora, mas não em reunião.”

“Quando eles me chamaram (na escola), porque nunca tinham me chamado, eu fiquei nervosa, se ela tivesse feito alguma coisa errada, mas não era por isso, era só por causa da minha situação com o pai dela.”

3. Lazer e brinquedos

Este tema emergente refere-se ao tipo de brinquedo utilizado pela criança. A partir dele, foi identificada apenas uma categoria: brinquedo solitário.

Brinquedo solitário

De acordo com Nádia, Tatiana passa a maior parte de seu tempo em casa sozinha, desenhando e divertindo-se através de brincadeiras com amigos imaginários.

“Em casa ela (Tatiana) fica mais olhando TV e fazendo desenho. A brincadeira dela é passar para o papel o que ela sente.”

“Ela (Tatiana) gosta de teatrinho, de fantasiar. Desde pequena ela imagina amigos, primas. Brincava e dava risada com a prima imaginária.”

4. Sociabilidade

Este tema emergente foi dividido em duas categorias: relacionamento da criança com companheiros e interferência da mãe na vida social da filha.

Relacionamento com companheiros

De acordo com Nádia, Tatiana tem *pouco contato com pares*, mantendo uma relação mais próxima com as colegas da escola.

“Ela (Tatiana) tem as priminhas lá da vó dela, mas aqui ela não brinca com ninguém. Na escola ela tem, tem uma que ela tirou para amiga dela. (...) Elas se conhecem desde o primeiro ano e são muito amigas. Vão para o colégio juntas. (...) Mas ela nunca foi na casa da menina nem ela veio aqui.”

“Com as primas ela (Tatiana) não briga, tratam ela super bem, talvez por não conviver muito com ela.”

Na visão de Nádia, o relacionamento de Tatiana com suas companheiras é permeado pela sua *carência afetiva*, como pode ser observado abaixo.

“Eu acho que é bom (o relacionamento com as colegas), ótimo não é porque ela (Tatiana) tá sempre se queixando delas. Às vezes, ela chega em casa queixosa por causa das coleguinhas, que ela é gordinha e ficam pondo apelido nela, às vezes, a professora grita com ela. Não sei, eu não dou muito ouvido, porque não sei como ela procede na sala de aula. Ai ela reclama que quer trocar de colégio, acho que tá acostumada com carinho, e quer que lá seja assim também.”

Interferência da mãe na vida social da filha

A interferência de Nádia na vida social da filha manifesta-se através do *incentivo à expressão de sentimentos e reivindicação dos seus direitos* perante os pares, como pode ser observado no relato abaixo.

“Se apelidam ela (Tatiana) de baleia e outros nomes feios ela não deixa por menos. Eu acho uma boa, porque se eu já faço um tratamento para expressar o que eu tô sentindo, não tem porque trancar as coisas. (...) Eu digo pra ela conversar, reivindicar os direitos dela, como quando ela foi excluída da escolha da rainha da sala, porque ela era gorda. Falo que ela vá, mas eu não vou lá tomar o partido dela.”

Além destes aspectos, a interferência de Nádia na vida social de Tatiana também se manifesta através da *proteção devido à violência*, conforme o relato abaixo.

“Na rua os meus filhos eu não deixo. Não é que eu queira ser melhor que os outros, mas o ambiente é muito perigoso, não dá.”

5. Outras práticas educativas

Este tema emergente refere-se às outras práticas educativas descritas pela mãe em relação à educação da criança. A partir dele, foi identificada a categoria atribuição de função educativa aos meios de comunicação.

Atribuição de função educativa aos meios de comunicação

Nádia atribui um papel educativo aos meios de comunicação durante a socialização da filha, delegando a tarefa de educação sexual à televisão, como pode ser observado no relato abaixo.

“...eu deixo ela (Tatiana) assistir tudo. Ainda ontem tava comentando isso, um programa que ela viu depois do Sai de Baixo e a madrinha dela olhou, sobre impotência sexual, eu disse que deixo ela ver, porque eu não quero que ela diga que fez porque não sabia.”

C. Esquema ideal de educação e avaliação do sistema de educação próprio

Esta unidade de análise abrange a descrição da mãe sobre o esquema ideal de educação para ela e sua avaliação em relação ao seu próprio sistema de educação. Ela foi composta por dois temas emergentes: (1) esquema ideal; e, (2) mãe ideal. Cada tema envolve uma descrição do modelo ideal de educação e uma avaliação da mãe de seu sistema de educação em relação ao modelo descrito como ideal.

1. Esquema ideal

O esquema ideal de educação de filhos, descrito por Nádia, prioriza a provisão de alimentação adequada, a transmissão de valores e a não utilização de punição física. A avaliação em relação ao seu sistema de educação utilizado com a filha revela que Nádia não está conseguindo proporcionar alimentação adequada à Tatiana, concretizando apenas seus ideais de transmissão de valores e ausência de punição física, como pode ser observado a partir dos relatos abaixo.

Proporcionar alimentação adequada

“O que seria ideal para educar minha filha seria eu não me preocupar com a alimentação. Ter alimentação em casa e poder dar uma alimentação correta. (...) Isso aí seria o ideal, se eu pudesse dar o conforto para a minha filha. Não um exagero, mas o essencial para a criança se criar sadia. Porque eu fui criada lá fora, com alimentação correta, e isso eu não tenho para dar para ela. O que falta mais é a alimentação. Tento preencher a falta de carinho do pai, mas com a alimentação não dá para fazer o mesmo. Quando não consigo me sinto frustrada, isso (a alimentação) depende do dinheiro.”

“Isso eu não estou conseguindo fazer, não estou proporcionando alimentação correta, tanto é que a Tatiana tá obesa por estar se alimentando incorreto. Tanto é que ela dorme até agora, porque a gente só faz duas refeições. De manhã eu não tenho condições de dar para ela um café, como o certo seria.”

Transmissão de valores

“Os pais têm que transmitir moral. Ontem eu tava conversando com uma vizinha, a maioria dessas crianças que andam assaltando, a culpa é dos pais, porque a criação conta muito. Se os pais não passarem moral, não passarem uma boa criação, os filhos ficam marcados pra sempre.”

“Eu procuro ensinar. O meu filho, ele já é homem, mas se essa aí (Tatiana) me trouxer qualquer coisa pra dentro de casa e eu não tirar saber da onde que ela tirou, se ela não comprou, não dei dinheiro, amanhã ou depois ela vai tá assaltando, roubando. Porque tu sabe que pra roubar não precisa ser pobre, né. Se envolve em droga e aí...”

Não utilização de punição física

“Acho que bater não educa filho nenhum. Eu apanhava de relho e não sou educada. Eu digo, qualquer coisa que eu vejo baterem numa criança: ‘Olha que laço não ensina, porque se laço, pancadas ensinassem, eu era uma pessoa super educada’. Laço, bater, que a gente diz laço lá pra fora, apanhar de relho trançado, ninguém se educa sendo mal-tratado. Apanhar, castigar, nem os animais. Isso aí é coisa que faziam com os escravos.”

“Sem punição, porque eu não dou castigo, não bato nela (Tatiana).”

2. Mãe ideal

O modelo de mãe descrito por Nádia como ideal consiste em uma mãe com estudo, profissão e independência financeira para poder proporcionar os recursos básicos para a educação dos filhos. Além destes aspectos, Nádia menciona a importância da formação familiar proporcionada pelos pais na infância, servindo como uma base para os futuros pais transmitirem esta formação aos filhos. A avaliação de seu papel de mãe demonstra que Nádia não dispõe destes recursos, dificultando sua atuação na função materna.

Estudo, profissão e independência financeira

“Eu seria uma mãe ideal se eu tivesse estudado, se eu tivesse uma profissão, se eu fosse bem independente: isso seria uma mãe ideal.”

“O que me falta é se o meu pai tivesse me dado estudo. Eu sei que tá difícil, pessoas formadas estão desempregadas, mas aí eu já teria uma base.”

Formação familiar

“Eu acho que quem forma o ser humano são os próprios pais. Não existe aquela coisa: ‘Ah, ele que vá aprender por ele, não’. Acho que tem que cultivar desde pequeninos. Então por isso que eu quero fazer meus filhos conseguirem ser pais ideais. Quero fazer tudo pra que eles estudem, sejam honestos. Graças a Deus o meu filho é, então eu quero que a minha filha seja assim também. Eu sei que eles vão ser pais responsáveis.”

“Acho que se eu tivesse a formação dos meus pais, se os meus pais estivessem preocupados em me dar educação, a me formar para o mundo, não só em me prender lá no campo, achando que eu ia viver a vida inteira lá, eu poderia ser uma mãe ideal.”

D. Sentimentos e dificuldades com relação ao papel de mãe

Esta unidade de análise abrange os sentimentos e dificuldades mencionadas pela mãe com relação ao desempenho de seu papel na educação da filha. Ela foi composta por dois temas emergentes: os sentimentos e as dificuldades.

1. Sentimentos

A partir deste tema emergente, foram encontradas as categorias: satisfação, frustração, impotência e incapacidade e momentos de descontrole.

Satisfação

Nádia afirma estar satisfeita com as qualidades apresentadas por seus filhos, contribuindo para o seu desempenho na função materna.

“Eu não tenho por que derramar uma lágrima, porque eu tenho filhos maravilhosos. Eu acho que eu tenho que ter muito orgulho deles, são crianças muito meigas, carinhosas comigo, sabe.”

Frustração

Apesar de satisfeita, Nádia menciona sentir-se frustrada com relação ao seu papel, como pode ser observado no relato abaixo.

“Um pouco frustrada, mas o que eu posso, um carinho, eu dou. (...) Quando eu ganhei a Tatiana, eu fiz ligamento de trompas, porque eu sabia que não poderia colocar mais um filho no mundo. Mas eu não sou uma pessoa que possa dizer: eu tô realizada. Eu não tô realizada.”

Impotência e incapacidade

Além de frustração, Nádia menciona sentimentos como impotência e incapacidade, impedindo que ela possa lutar para desempenhar com maior eficácia seu papel na educação de Tatiana.

“Agora que eu comecei a ir na Igreja Católica, eu só peço ajuda a Deus, porque é difícil. É difícil porque tem horas que eu me sinto assim, tão fraca, impotente e incapaz, por não ter estudo. (...) Nisso aí eu me sinto muito pouco pra oferecer pra minha filha. O amor que eu tenho por ela, a proteção, tem horas que não basta. Tu acredita que esses dias ela se sentiu mal no colégio, que a professora teve dar R\$ 1,00 pra ela comer, porque eu não tinha nada dentro de casa. (...) Nisso aí eu me sinto assim, tem horas que eu digo, puxa, eu sou mãe, porque a natureza me fez mãe, mas eu não era uma mulher preparada pra ser mãe.”

Momentos de descontrole

Estes sentimentos de frustração, impotência e incapacidade contribuem para que Nádia tenha momentos de descontrole, descarregando sua tensão no filho mais velho.

“Porque tem horas que não dá, sabe? Tem horas que eu me descontrolo total. Depois eu digo: puxa, por que eu fiz isso? Se eu tivesse ficado quietinha tinha passado, porque dá um desespero. Mas é que também não dá pra bancar a super mulher, achar que vai resolver... Não, também, porque eu fico sozinha, quando tá todo mundo dormindo, aí eu fico que tu nem imagina, não dá.”

“Aí tem horas que eu brigo com o Rodrigo. (...) Tem horas que eu ofendo ele com palavras que tu não imagina. E aquilo me machuca, sabe? E ele não fica mais quieto pra mim. Então eu digo uma coisa, ele diz outra. Aí eu tenho que me controlar pra não pegar e brigar com ele.”

2. Dificuldades

A partir deste tema emergente, foram encontradas as categorias ausência de trabalho, estudo e profissão, incapacidade para trabalhar e falta de coragem para batalhar por uma condição melhor.

Ausência de trabalho, estudo e profissão

Nádia menciona a ausência de trabalho, estudo e profissão como uma dificuldade que a impede que desempenhe com maior eficácia seu papel na educação de Tatiana, como pode ser observado no relato abaixo.

“A dificuldade é não ter um trabalho, não ter um estudo, não ter uma profissão pra mim encarar sozinha, pra mim dar conforto pra minha filha, já que o pai dela não dá. Aí só falam que ele comprou carro, que ele tá levantando uma casa de dois pisos. Eu sei que o Márcio ganha muito bem, ele é um profissional. Só que ele sabe muito bem como é que eu vivi, como é que eu sempre vivi. Igual aonde vai minhas capacidades pra agarrar e adquirir as coisas.”

Incapacidade para trabalhar

Apesar de mencionar a ausência de trabalho como uma dificuldade no seu papel de mãe, Nádia afirma sentir-se incapaz de trabalhar devido à sua condição de saúde mental, relatando sua dificuldade para conviver com outras pessoas.

“Aí ontem uma (vizinha) disse assim: ‘Tu tem que trabalhar numa casa de doméstica’. Eu já trabalhei anos de doméstica, já trabalhei de faxineira e não me envergonho. Se eu tivesse que varrer rua, não teria vergonha, porque desde que fosse honesto o serviço. Mas acontece que eu sei quantas mulheres donas-de-casa também estão na mesma situação que eu, aí vai uma neurótica, uma doente trabalhar e se encontra com uma outra, aí o que vai dar? Não vai dar nada de bom. Eu tenho que me curar primeiro para depois conviver com outra pessoa. (...) O que eu vou fazer? Se eu for trabalhar, vou trabalhar de doméstica, só ganha um salário, com essa minha cabeça, eu não agüento qualquer coisa. Eu acho que se a pessoa tá me humilhando, é capaz de eu me avançar na pessoa.”

Falta de coragem para batalhar por uma condição melhor

Nádia menciona ter falta de coragem para batalhar por uma condição melhor, afirmando ser este o principal obstáculo que a impede de desempenhar com mais competência seu papel na educação da filha.

“Eu queria ter estudo, ter forças. Pra mim eu queria que terminasse hoje, eu não queria que tivesse amanhã. Então eu acho que isso aí é uma falta de coragem de viver, eu me analiso assim. Que eu acho que se eu tivesse, eu sei que no outro lado, se eu enfiar a cara no outro lado, eu venço. Eu tenho pilhas de revistas, eu sei bordar, sei fazer crochê. Eu tô com medo de meter a cara no mundo. Que eu acho que o dia que eu criasse coragem de abrir aquele portão e dizer: ‘Eu vou à luta’, nem que seja pra varrer a rua, eu não pensaria mais sobre isso. Então isso aí que eu quero vencer.”

Parte II: Apoio conjugal e social

A. Apoio conjugal

Esta unidade de análise compreende a descrição da mãe sobre a presença/ausência de apoio do ex-amante na educação da filha. Ela foi composta por dois temas emergentes: (1) percepção sobre a presença/ausência de apoio conjugal; e, (2) atitudes e sentimentos maternos com relação à presença/ausência de apoio.

1. Percepção sobre a presença/ausência de apoio conjugal

Este tema emergente refere-se à percepção da mãe sobre a presença/ausência de apoio conjugal na educação da filha. Ele foi dividido em duas categorias: ausência de apoio financeiro e ausência de participação paterna na educação da filha.

Ausência de apoio financeiro

Nádia afirma não receber apoio financeiro do ex-amante para a educação de Tatiana, como pode ser observado no relato abaixo.

“Eu não procuro o pai dela (Tatiana) para pedir ajuda. (...) O cara ter o que ele tem e não se importar...”

“Se eu tivesse a responsabilidade do pai dela (Tatiana), eu acho que seria muito melhor para eu criar a Tatiana, que é o que faz falta no caso.”

Ausência de participação paterna na educação da filha

Na visão de Nádia, a ausência de apoio do ex-amante prejudica a situação financeira da família, pois não menciona participação do pai na educação de Tatiana no tempo em que ainda estavam juntos, como pode ser observado no relato que segue.

“Não sei... Agora eu acho que eu não vejo diferença nenhuma, porque sou eu que cuido da Tatiana. Eu acho que a maneira que eu eduquei o Rodrigo, que é o irmão dela, que tem 22 anos, eu tô passando pra Tatiana. (...) Não tô vendo diferença nenhuma, porque o pai dela... eu não tô vendo diferença. A falta que o Márcio faz é negócio de agarrar e ter responsabilidade com alimentação, a calçar a Tatiana, a vestir a Tatiana, isso aí me faz falta. Sobre educação, eu nem sei se ele teria educação pra passar pra Tatiana. (...) Se eu tivesse ele, ao menos, cumprindo a obrigação dele de pai, ou sendo amigo mesmo. Me dá R\$ 140,00, mas se eu tô precisando lá no fim do mês ele me dá R\$ 10,00 ou vem me trazer um quilo de arroz.”

2. Atitudes e sentimentos maternos com relação à presença/ausência de apoio

Este tema emergente abrange as atitudes e sentimentos da mãe com relação à ausência de apoio conjugal. Ele foi dividido em duas categorias: necessidade de apoio emocional e sentimento de estar fechada para outros relacionamentos.

Necessidade de apoio emocional

Nádia menciona sentir necessidade da presença de um companheiro ao seu lado, uma pessoa que lhe forneça apoio e carinho em momentos de *stress*.

“Eu sei que eu sinto necessidade, não em sexo, mas em carinho. E apoio também. A solidão, pra uma pessoa, não sei se porque eu vivi tantos anos tendo um apoio, um carinho de um homem, que isso pra mim faz falta. Sexo não.”

Sentimento de estar fechada para outros relacionamentos

Contudo, sua experiência de traição no relacionamento com Márcio contribui para que Nádia sintasse fechada para outros relacionamentos, impedindo-a de buscar apoio em outro companheiro.

“Eu digo, acho que eu tô virando sapatão. (risos) Se um homem me olha eu sinto um rancor, que tu não imagina. Eu tô com medo de mim. (...) Porque eu olho, assim, e digo, tudo é a mesma porcaria, a mesma nojeira, mas eu não consigo, eu tô fechada pro mundo. Então eu tava falando pra mãe do Márcio e ela disse: ‘Ah, Nádia, isso vem com o tempo’. Eu digo: ‘Mas a senhora ficou viúva com 39 anos, com a mesma idade que eu tava quando me separei do Márcio’. Aí ela disse: ‘Mas eu era diferente’. Aí eu só pensei, a senhora não foi traída, né.”

B. Apoio social

Esta unidade de análise compreende a descrição da mãe das pessoas com quem sente que pode contar para obter apoio quando necessário. Ela foi composta por apenas um tema emergente: os ambientes e as pessoas mencionadas pela mãe. A partir dele, foram identificadas duas categorias: família nuclear e família extensa.

1. Ambientes e pessoas mencionadas pela mãe

Família nuclear

Além dos microssistemas citados como freqüentados pela mãe para obter apoio, descritos no Estudo I, como os vizinhos, a igreja e o centro de saúde, Nádia afirma buscar apoio para a educação de Tatiana em seu filho mais velho.

“O Rodrigo, quando ele tá em casa, ela (Tatiana) respeita muito ele. Ele ajuda muito na educação da irmã. E agora ele saiu e deixou um monte de recomendação pra ela, por telefone.”

Família extensa

Além de obter apoio através de seu filho mais velho, Nádia menciona buscar apoio nos seus familiares e nos de seu ex-amante, como sua mãe, sua ex-sogra e seus cunhados(as). O tipo de apoio recebido destas pessoas consiste em ajuda instrumental (financeira e aconselhamento à criança) e emocional (aconselhamento à mãe), como pode ser observado nos relatos que seguem.

“Às vezes eu procuro a minha mãe. Mas a minha mãe é uma pessoa velha. Imagina, se eu tenho isso na minha cabeça, imagina a mãe que foi a chave principal da família. Às vezes, eu falo alguma coisa pra ela. Mas nem tudo eu conto pra mãe.”

“Comigo, ela (ex-sogra) escuta muito, mas financeiro eu não sei até onde ela pode me ajudar. Ela me ajuda, não vou dizer que não, mas eu não sei até onde.”

“Lá na mãe do Márcio, quando eu preciso, eu chego lá e sondo ela, vejo como ela tá, e eu procuro aquele apoio moral. Nela eu procuro um apoio assim, porque ela me aconselha. Esses dias eu até chorei, tava me controlando, mas fui obrigada, chorei. Falar com ela, e ela me aconselha. Tava falando sobre negócio de homem.”

“Então quando eu preciso de um apoio assim, eu sei. Pra irmã do Márcio eu já peguei o telefone duas vezes, chorando, e ela me acalmou pelo telefone. Eu procuro também o tio da Tatiana, que é casado com a irmã do Márcio. Eles são mais chegados na Igreja, porque esse aí era padre, saiu da Igreja para casar com ela. Então eles são pessoas assim, mais chegadas para aconselhar. Eles são muito religiosos a família do Márcio, a mãe dele.”

“Esses dias a vó (paterna) dela tava dando conselho pra Tatiana, negócios de Igreja, que ela quer viver pra ver a Tatiana fazer a primeira comunhão, a crisma, até mesmo o casamento, não sei o quê, que ela faz questão que a Tatiana case na Igreja, não precisa ser no civil, então ela tá sempre aconselhando a Tatiana, qualquer coisa ela aconselha.”

“No Natal, no aniversário da Tatiana, eles (tios paternos) dão presente e roupa, levam ela no MacDonald's, e coisa assim, eles que fazem o aniversário. Mas eu acho que assim, mais importante, é eles orientarem a Tatiana, e mostrar que é aquele lado que ela tem que seguir...”

Os sentimentos de Nádia com relação ao apoio recebido dos familiares do ex-amante são de bem-estar, principalmente pelo fato dela sentir-se respeitada por eles. Nádia afirma que seu relacionamento com a família de Márcio contribui também para o bem-estar da filha, pela possibilidade de contato com a família do pai.

“Eu me sinto bem, porque eu vivi todos esses dezoito anos afastada, eu não conhecia a família do Márcio e eu fui ter o apoio deles depois que eu me separei do Márcio. Eles me tratam bem, só que eu faço, eu deixo bem claro, eu sou a mãe da Tatiana, até no telefone eu digo a mãe da Tatiana, sou só a mãe dela. Mas eles me tratam super bem.”

“Eu acho que ajuda muito. (...) Ela (Tatiana) se sente bem e isso tá ajudando a cabecinha dela, ela vê que eu tô sendo bem tratada pela família dele. Ela sabe assim: a minha mãe é bem pobrezinha, mas ela chega lá na casa da vó e é bem tratada.”

Parte III: Experiência da mãe na família de origem

A. Relacionamento familiar

Esta unidade de análise foi composta por dois temas emergentes: (1) relacionamento entre os pais; e, (2) relacionamento dos pais com os filhos.

1. Relacionamento entre os pais

A partir deste tema emergente, foram identificadas as categorias: configuração familiar, liderança da avó, maltrato à mãe e tentativa de romper com a situação dos pais.

Configuração familiar

De acordo com Nádia, seu pai era marido de sua avó materna. Esta configuração familiar causava constrangimento à Nádia, que menciona um sentimento de vergonha pela situação, como pode ser observado nos relatos que seguem.

“Meu pai era marido da minha vó. Ele era um homem novo, minha vó tinha quarenta e poucos anos e meu pai tinha dezenove. A minha mãe era mocinha, então... Por isso até hoje ela não conta pra nós com quantos anos ela se juntou com ele.”

“Meu pai vivia com as duas (avó e mãe), a divisão da cama da minha mãe e da minha vó era uma lona, um acortinado, a cama da minha mãe era de um lado e a da minha vó era de outro. Eu nunca vi ele (pai) deitado com a minha mãe. Eu tinha vergonha da minha situação, lá na minha cidade todo mundo sabia da nossa situação, da situação dos meus pais, mas eu não namorei ninguém de lá, porque eu sempre tive vergonha.”

Liderança da avó

Nádia relata que sua avó mantinha uma liderança muito grande na família, contribuindo para a manutenção da situação familiar.

“A minha vó tinha uma liderança muito grande em casa, por causa do que eu te falei. A gente tinha muito medo dela, eles queriam que fosse respeito, mas era medo mesmo. Então quando ela tava na cozinha ninguém falava nada, a gente tinha que ficar quieto. Se alguém incomodasse meu pai mandava minha mãe nos dar laço.”

Maltrato à mãe

Além de manter uma liderança na família, Nádia relata que sua avó costumava maltratar sua mãe, agredindo-a fisicamente, como pode ser observado no relato que segue.

“Minha vó maltratava muito a minha mãe, ela era uma mulher velha e ainda apanhava da vó. A minha mãe odiava minha vó, sempre odiou, minha vó morreu com quase 100 anos, e eu via o tratamento que minha mãe dava pra ela, não era de filha.”

Tentativa de romper com a situação dos pais

A configuração familiar incomodava Nádia, que menciona uma tentativa de romper com a situação dos pais. A partir desta ocasião, Nádia relata que os pais passaram a assumir a relação.

“Mas aí quando eu fiz dezoito anos, eu falei pra ele (pai): ‘O senhor é um infeliz, tem duas mulheres e não pode apresentar pros seus amigos’. Aí eu enfrentei ele mesmo, disse tudo o que eu queria. Depois disso ele começou a tratar minha mãe como mulher dele, até dormir na mesma cama, nunca mais dormiu com a minha vó, fizeram um quarto fechado. A minha vó já tava velha mesmo, ela nem se importou...”

2. Relacionamento dos pais com os filhos

A partir deste tema emergente, foram identificadas as categorias ausência de carinho e abuso e maus tratos.

Ausência de carinho

Nádia menciona a ausência de carinho como um aspecto presente na sua educação, como pode ser observado nos relatos que seguem.

“Se eles (pais) demonstravam carinho eu não vi, não senti. Eu acho que era tão pouco que quando eles demonstravam, eles achando que tavam demonstrando carinho, pra mim era natural, porque os outros pais, a gente via os filhos ter liberdade. Talvez eu me queixe demais deles, mas o meu pai... A minha infância me marcou demais. (...) Eu sentia assim, quando eu crescesse eu ia enfrentar eles, sentia revoltada.”

“O meu pai dava carinho, mas era muito pouco. O pai, eu imaginava assim, eu acho que para ele, carinho era estar com a barriga cheia, porque ele só se preocupava com comida. O pai não dava carinho. Pra mim, eu era a mimosa só até os cinco anos, mas depois não lembro, ele era uma pessoa muito fechada.”

Abuso e Maus Tratos

Os maus tratos no relacionamento de Nádia com os pais manifestavam-se através do *abuso físico, emocional* e do medo de *abuso sexual*. O abuso físico era impingido pela mãe e pelo pai, como pode ser observado nos relatos que seguem.

“E meu pai ... sempre que alguém chorava ele batia em todos nós.”

“A minha mãe me batia muito, eu tenho cicatriz na cabeça por ela me bater, até pedrada ela já me deu, uma vez ela arrancou essa minha unha aqui com uma pedra que chegou a cair.”

“A batida de um relho trançado, olha que isso corta, eu tenho uma cicatriz aqui, uma vez ela (a mãe) saiu atrás do meu irmão, que tinha cinco anos, eu me meti, e ela me bateu. Ela não ia bater nele, senão arrancava a perna dele fora, mas, com raiva de eu ter interferido, ela me bateu,

que sangrou a perna. Outra vez ele me deu uma pedrada na cabeça. Eu caí e sujou muito a minha roupa de sangue, a minha tia veio me socorrer.”

“Uma surra que a minha mãe me deu, até hoje eu não entendo por quê. Nós fomos pegar lenha e ela me bateu de corda, e me proibiu de contar pro pai, eu tinha a idade da minha filha mais ou menos, ainda era a queridinha do meu pai. Ela disse pra eu mentir que foi uma vaca que me pegou. Eu não contei, porque eu sabia que depois que ele sáisse eu ia apanhar de novo.”

O abuso emocional era impingido pelo pai, que se dirigia à filha com palavras obscenas e ameaçava os filhos de morte, causando medo, como pode ser observado nos relatos que seguem.

“O meu pai me ofendia com palavras. (...) Meu pai me maltratava muito com palavras, ele não dizia o meu nome, se ele tava numa boa, ele me chamava de gurria, se ele tava como sempre, ele me chamava de ‘puta’ pra baixo.”

“...ele (pai) fazia tiro ao alvo com nós, assustava, como se ele fosse matar, que ele ia fazer e acontecer. Mas ele nunca fazia, ele sabia bem que se ele matasse um filho, ele ia ter que se entender com a polícia.”

“Mas o pai em casa era um inferno. Meu pai era um homem muito rude, muito animal. Quando ele tava em casa, ficava todo mundo com medo, em silêncio, quando eu morava lá.”

O abuso sexual não chegou a se concretizar na infância de Nádia, no entanto, era temido por ela, conforme o relato abaixo.

“...ela (a terapeuta) perguntou, no começo do meu tratamento, se meu pai tinha me estuprado. Eu falei que não, mas eu tinha muito medo, eu morria de medo do meu pai, não gostava de ficar sozinha com ele. Mas ele sempre me respeitou, ele não bebia.”

A reação de Nádia aos maus tratos denotava uma postura de enfrentamento, muitas vezes provocando situações que suscitavam a agressividade nos pais.

“Uma vez ele (o pai) me bateu, ele me deu com um revólver nas costas. O pior é que eu não tava fazendo nada, eu e minha irmã estávamos conversando sobre fotonovela. (...) Ele falou: ‘Eu vou dar nessas putas’. E eu falei: ‘Que vai dar o quê, só fala em dar e não faz nada’. Ele me pegou por trás e me deu com o revólver, me deu tanto, e eu não calava a boca, mandava ele dar mais, ele me deu com o cabo do revólver. Tu acredita que até hoje eu sinto dor nas costas? Eu sangrei pela boca, eu tive hemorragia pela boca.”

“Eu, como era a mais velha, tomava as dores de todo mundo e enfrentava o meu pai. Eu sempre enfrentei ele, desde pequena. Quando ele começou a me maltratar eu enfrentava ele, porque eu assumia as culpas dos outros, e ele me maltratava, aí eu saía pro fundo do campo e ficava lá.”

Sua postura de enfrentamento também se manifestava através de tentativas de romper com o maltrato. Em uma ocasião, Nádia relata ter provocado seu pai com a expectativa de que ele modificasse seu comportamento, contudo, não foi bem sucedida, como pode ser observado no relato abaixo.

“Aí eu rompi com aquilo ali, eu tinha dezoito anos quando eu enfrentei meu pai de vez. Eu queria ver meu pai chorar, então, eu achava que se ele chorasse ele ia modificar, ele ia ser aquele pai bondoso. Eu aproveitei o dia do aniversário da minha mãe, que era dia 21 de maio, e perguntei pro meu pai: ‘Pai, o senhor abraçou a minha mãe hoje?’ Ele perguntou ‘Por quê?’, e eu disse ‘Porque ela tá de aniversário, e o costume das pessoas é de se abraçarem no dia do aniversário, se cumprimentarem’. Ele agarrou e pegou uma faquinha que ele cortava fumo e me ameaçou com

aquela faca, ele disse que ia me enfiar aquela faca. Eu disse: 'Então enfia'. Ai ele viu que não ia conseguir e mandou eu embora, que não queria mais me ver aqui.'

Nádia justifica os maus tratos recebidos dos pais, durante a sua infância, baseada em vários argumentos. O maltrato impingido pela mãe era percebido como uma maneira de descarregar sua tensão nos filhos, já que ela própria era vítima de violência, como pode ser observado no relato que segue.

"Mas, a mãe, eu até entendo porque ela fazia isso, ela era muito maltratada, ela sofria muito, então ela descarregava nos filhos."

Do mesmo modo, Nádia justifica a violência devido às características de sua raça (bugre), merecendo, assim, receber maus tratos.

"Eu, depois que comecei a me analisar, pensando no meu pai, acho que ele gostava muito dos filhos, e ele tinha que tratar nós a laço, porque nós somos uma raça muito revoltada, nós somos bugres."

Outra justificativa encontrada por Nádia refere-se ao medo do pai de repetição da história ocorrida com a mãe, sugerindo que uma das filhas pudesse vir a se envolver com um homem mais velho, como aconteceu entre ele e sua mãe.

"E meu pai, com nós, filhas mulheres, eu, principalmente, ele tinha medo que acontecesse o que aconteceu com a minha mãe, então ele protegia a gente. Na maneira dele, ele protegia demais, não deixava passear, sair pra lado nenhum, a gente não tinha amizade de ninguém, principalmente com homem, primos, Deus me livre."

Seu sentimento com relação ao abuso e maus tratos era de estar vivendo em um inferno, conforme o relato abaixo.

"Falavam tanto no inferno, que, pra mim, aquilo ali já era o inferno."

B. Práticas educativas

Esta unidade de análise compreende a descrição da mãe sobre as práticas educativas recebidas de seus pais na infância, bem como alguns aspectos que permeavam sua relação com eles. Ela foi composta por quatro temas emergentes: (1) limites e autonomia; (2) vida escolar; (3) lazer e brinquedos; e, (4) sociabilidade.

1. Limites e autonomia

As práticas relacionadas com a imposição de limites e desenvolvimento de autonomia foram divididas em duas categorias: práticas indutivas e práticas coercitivas. A primeira categoria abrange, além das práticas indutivas propriamente ditas, aqueles aspectos da interação parental que demandam exigência adequada ao nível de desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, demonstram respeito e responsividade aos comportamentos dos filhos. A segunda categoria abrange as práticas coercitivas e aqueles

aspectos que demonstram ausência de responsividade e utilização abusiva do poder dos pais sobre os filhos (autoritarismo). A partir deste tema, foi identificada uma única categoria: práticas coercitivas.

Práticas coercitivas

As práticas coercitivas recebidas por Nádia na sua infância consistem na punição física e na escassez de liberdade, como pode ser observado, respectivamente, nos relatos que seguem.

“Eu acho que eles (pais) não estabeleciam limites, se a gente fazia alguma coisa errada a gente apanhava. Não tinha essa de explicar o que não podia fazer, eles não conversavam, não orientavam. Era sempre agressão.”

“A liberdade que a gente tinha era só quando o pai se deitava pra se deitar e a gente agarrava e fazia bagunça, porque a gente fazia também. A gente ia pro mato, ia pescar.”

A reação de Nádia aos limites demonstrava sua obediência devido ao medo do maltrato, como pode ser observado no relato abaixo.

“Eu acho que eu era obediente, mas acho que a gente não tinha respeito por eles (pais) como eles pensavam, a gente tinha era medo mesmo.”

2. Vida escolar

Este tema emergente refere-se à descrição da mãe sobre sua vida escolar. A partir dele, foi identificada uma única categoria: ausência de escolarização.

Ausência de escolarização

De acordo com Nádia, seu pai não permitiu que as filhas mulheres ingressassem na escola, impedindo seu desenvolvimento acadêmico.

“...ele (o pai) dizia que colégio era só pra aprender ‘putaria’. Os meus irmãos estudaram porque eram homens, mas só até a 4ª série, mas eu nunca fui pro colégio, eu aprendi em casa, vendo livros, coisas, tentando juntar as letras, porque ela (a mãe) estudou um pouco, e eu aprendi em casa.”

Nádia demonstra sentimentos de frustração com relação à ausência de escolarização, como pode ser observado no relato abaixo.

“Eu me sentia horrível, eu queria ter uma professora, eu ia me realizar se eu tivesse ido pro colégio. Eu aprendi a ler e escrever, caprichar na minha assinatura em casa.”

3. Lazer e brinquedos

Este tema emergente refere-se ao relato de Nádia sobre suas brincadeiras na infância. A partir dele, foi identificada a categoria convívio com a natureza.

Convívio com a natureza

Nádia relata o convívio com a natureza como um aspecto presente na sua educação, mencionando ser o aspecto mais positivo de sua infância.

“...se não fosse o maltrato deles (dos pais), minha infância tinha sido ótima. Porque a gente tinha convívio com a natureza, tudo o que eu sei e aprendi foi com a natureza.”

“A minha infância foi muito boa, com tudo isso. Eu queria que meus filhos tivessem tido um pouco do que eu tive. A gente só tomava banho de rio, ou na pia, mesmo quando era inverno, de água fria. A gente era criado como índio. Conhecia tudo o que era bicho, cobra. A gente era tnhosa, porque eu conto pra Tatiana com o que a gente se divertia, a gente pegava arma de caça, ia pro mato, pegar tatu, pescar. (...) Nós fomos criados no mato, tomando banho no rio, nós somos bugres.”

4. Sociabilidade

Este tema emergente refere-se à descrição de Nádia sobre suas relações sociais na infância. A partir dele, foram identificadas as categorias pouco contato social e sentimento de exclusão social.

Pouco contato social

Nádia relata ter tido pouco contato social na sua infância, ficando restrito às ocasiões em que seu pai recebia visitas e aos feriados, como pode ser observado nos relatos que seguem.

“Quando meu pai carneava, vinha todo mundo aqui em casa para comer, era quando a gente via gente.”

“...em dia de finados, de eleição e Sexta-feira Santa, daí a gente saía. (...) Quando a gente saía era como se tivesse largado uma manada de búfalo, porque a gente fazia tudo o que podia.”

Sentimento de exclusão social

Devido ao pouco contato social, Nádia menciona um sentimento de exclusão, por não se vestir de acordo com as outras pessoas e por ser ridicularizada por elas, conforme expresso nos relatos abaixo.

“Eu me sentia um bicho, sabe que eu tinha quinze anos quando fui botar um vestido pela primeira vez, as nossas roupas eram feitas de sacos de algodão, que a minha mãe tingia, e eram essas roupas que a gente usava. Mas eu me sentia mal, eu era grande para andar com esse tipo de roupa, e quando começou a mini-saia nos anos 60 a minha roupa era aqui embaixo.”

“Quando os meus primos vinham pra cá visitar, eles eram filhos do meu tio que era militar, parecia que eles estavam vindo ao jardim zoológico, eles davam risada de nós. A gente ia se esconder, nós éramos uns bugres. Eu me sentia mal, eu era a mais velha e a gente entende quando as pessoas tiram sarro da cara da gente. A gente não sabia falar, nós não fomos pro colégio.”

5. Outras práticas educativas

Este tema emergente refere-se às outras práticas educativas recebidas por Nádia na sua infância.

Preocupação somente com alimentação

Nádia afirma que a única preocupação que seus pais tinham em relação à sua educação era com a alimentação, omitindo outros aspectos importantes, como a escolarização, por exemplo.

“...nós éramos pobres, porque meu pai achava que pobreza, não que não pudesse, ele criava gado, plantava arroz, só que ele tratava a gente assim, tendo comida o resto não interessava, tanto é que eu não fui pro colégio...”

Ausência de instrução sexual

Outro aspecto relatado por Nádia na sua educação foi a ausência de instrução sexual, como pode ser observado no relato abaixo.

“Eu tinha onze anos quando menstruei pela primeira vez e eu não sabia nada. Eu fiquei apavorada, me enfiar dentro de uma lagoa, achei que ia morrer. Eu pegava um pano, me lavava. Uma vez sujou toda a minha roupa, eu fui para cidade sem me forrar, eu não sabia, fui pra cidade, me sujei toda, foi constrangedor, sujei todo o vestido. Minha mãe não conversava porque ela também não teve orientação, imagina, minha vó também não orientava ela, também foi assim com ela.”

“Quando eu fiquei grávida do Rodrigo, eu não fiz o pré-natal, não sabia o que tinha acontecido comigo, fui no hospital só para ganhar ele. Sabe quando eu fui entender o que tinha acontecido comigo na gravidez do Rodrigo? Quando eu fiquei grávida da Tatiana, que fiquei internada três meses e vinte dias porque eu era diabética, aí eu perguntei tudo o que eu queria para os médicos. Eu tive infecção hospitalar, eu e o Rodrigo, e não sabia de nada, ninguém me falou nada.”

C. Avaliação da educação recebida

Esta unidade de análise refere-se à avaliação da mãe sobre a educação recebida dos pais na sua infância. Ela foi composta por cinco temas emergentes: (1) aspectos positivos; (2) aspectos negativos; (3) aspectos da educação recebida que utiliza com os filhos; (4) aspectos da educação recebida que não utiliza com os filhos; e, (5) percepção sobre a influência das experiências da infância no seu desenvolvimento.

1. Aspectos positivos

O único aspecto identificado por Nádia como positivo na sua educação foi a provisão de alimentação, como pode ser observado no relato abaixo.

Provisão de alimentos

“Positivo foi não ter deixado passar fome. Porque eu já sei o que é fome, eu já passei aqui em POA. Então quer dizer que lá eu não passei, enquanto eu era criança, mas aqui em POA eu passei...”

2. Aspectos negativos

Entre os aspectos identificados como negativos na educação de Nádia estão a educação negativa, a ausência de escolarização e a sua situação familiar.

Educação negativa

“A minha educação foi muito negativa. Se eu tivesse que voltar e ensinar os meus pais a educar um filho, eles tiravam zero, porque, como eu te falei, fome a gente não passava, mas educação não tinha nenhuma.”

“Acho que não tinha coisas que eu gostasse (no tratamento que recebia dos pais).”

Ausência de escolarização

“Negativo foi não ter deixado a gente estudar, eu estudar.”

Situação familiar

“Quando eu me levanto angustiada, com depressão, eu me acordo eu sinto que não quero acordar, quero continuar dormindo. É porque eu sonho com a minha infância. A minha infância, ela não foi bonita, por causa da situação que eu te contei, eu tinha vergonha dos meus pais, eu tinha vergonha das pessoas comentarem a situação, então, o que eu me sentia incomodada era com isso, porque o maltrato passava, eu esquecia. Mas aquela situação, da minha vó se apresentando como mulher do meu pai, ia muita gente lá em casa, então eu me sentia mal.”

3. Aspectos da educação recebida que utiliza com seus filhos

Entre os aspectos da educação recebida que Nádia utiliza com seus filhos estão os valores.

Valores

“Uma coisa que eu lembro que o pai dizia assim: não roubar, não ficar desejando as coisas dos outros, tem que lutar por aquilo que tu quer. Deus me livre entrar roubo lá dentro de casa, ou coisa assim. Então isso aí eu faço com a Tatiana, faço com o meu filho. Quer uma coisa, vai trabalhar, vai lutar, vai batalhar para ter aquilo ali. Isso aí foi um ponto bom que eu aprendi com eles.”

“O que eu vou ensinar é não desejar as coisas dos outros, pegar as coisas dos outros, só isso aí. Isso aí eu acho que foi muito importante do meu pai, porque nenhum de nós, que eu saiba, nenhum dos meus irmãos, até tenho um irmão que é alcóolatra, mas, mesmo tando na bebida, ele nunca pegou nada dos outros, que eu saiba. Isso aí eu acho que é um ponto muito bom.”

4. Aspectos da educação recebida que não utiliza com os filhos

Entre os aspectos da educação recebida que Nádia não utiliza com seus filhos estão os abusos físicos e emocionais, a transmissão de respeito quanto ao tratamento com as pessoas e a repetição das experiências infantis.

Abuso físico e emocional

“Bater, dizer palavrão, desmoralizar. O pai, o meu pai tinha uma mania muito boca suja, sabe? Então, quando ele tava numa boa comigo ele me chamava de guria, agora, quando ele tava brabo, dizia nomes bem feios, sabe? Então, isso eu não usaria.”

“...eu não bato na Tatiana, eu já apanhei muito na vida e sei o quanto isso dói.”

Transmissão de respeito quanto ao tratamento com as pessoas

“Agora respeito (no tratamento com as pessoas) eu já não tô passando não, tanto é que a Tatiana não sabe chamar ninguém de senhora e nem de senhor, por causa que a educação que eu recebi, há vinte e tantos anos atrás, não vale mais hoje. Se eu ensinar a minha filha a respeitar todo mundo, todo mundo vai passar por cima dela, porque ninguém mais se respeita. (...) Então a minha criação não era bonita, vou fazer o contrário do que fizeram comigo. A gente pedia a benção de noite, antes de dormir, e de manhã, quando levantasse, e aquilo ali não era respeito, era medo o que a gente tinha. Eu, pelo menos, não tinha respeito pelos meus pais, eu tinha era medo. Então o que adianta ficar chamando de senhora? Eu não sou senhora, senhora tá lá no céu. Meus filhos não têm que tá chamando assim por eu ser mãe deles, então eu nunca ensinei eles a me chamar de senhora, nem eu nem o pai, eles chamam tu pra lá e pra cá.”

“Eu recebi uma educação que era de respeitar todo mundo. Agora, se eu passar isso para a minha filha hoje, ela vai na rua e vai se dar mal, porque respeito não existe mais. Então as pessoas confiam no ser humano e se desiludem muito. Ontem eu saí e voltei super desiludida com o ser humano. Aquilo que eu aprendi quando criança não vale mais nada. A bondade, a confiança, não existe mais. Eu tô muito desiludida.”

Repetição das experiências infantis

“Eu levei a Tatiana no psicólogo porque eu não quero passar para ela as minhas inseguranças, as minhas neuroses, as minhas doenças. E pra mim não maltratar a Tatiana, eu não maltrato a Tatiana assim de bater, nem ofendo, imagina que eu vou ofender a minha filha.”

“Então eu acho que o ruim, me ajuda a não fazer. (...) Por causa que eu sei o quanto que a formação de uma pessoa adulta é quando ela é criança, que isso aí vai ficar pra sempre. (...) Porque às vezes, principalmente em filmes, essas coisas que a gente vê, matar ou coisa assim, porque tem aquele trauma da infância. Eu digo: graças a Deus eu tive isso aí. Eu posso ter coisa de nervos, mas não vou voltar ao passado pra fazer o que os meus pais faziam, eu não achava nada bom, e ainda sinto até hoje o que eles fizeram comigo. Vou cortar meu cabelo, eu tenho que tá pedindo pra quem vai cortar meu cabelo, aqui assim, eu tenho acho que umas três cicatrizes enormes, da educação que eu levei. Isso aí eram os castigos que eu levei.”

5. Percepção sobre a influência das experiências da infância em seu desenvolvimento

A percepção de Nádia sobre a influência das experiências da infância em seu desenvolvimento revela um “apego” à imagem do pai e um sentimento de estar presa no passado.

“Apego” à imagem do pai

“A minha doutora sempre me dizia, quando começou meu tratamento, que meu pai já tinha morrido, que ele não tava mais aqui, porque eu era sempre apegada naquela imagem do meu pai...”

Sentimento de estar presa no passado

“Sabe que o tratamento que eu ganhei do meu pai e da minha mãe, tudo o que eu passei na minha infância, influenciou o que eu sou hoje, eu ainda estou presa no passado, na minha infância, buscando aquele carinho que eu não ganhei, eu sei, eu me analiso.”

“Então eu acho assim, que a minha infância ainda continua me machucando, é uma coisa que eu não me desprendo do passado, como eu te falei, o passado me marcou muito, muito, muito que eu ainda lembro muita coisa do passado.”

“Já te falei tanta coisa, principalmente o que me pisa tanto até hoje. Tem horas que eu acho que é uma bobagem eu ficar presa no passado, mas o passado machuca, não adianta, isso aí é uma coisa que eu não consigo, talvez com o tempo deixe de ter importância. Mas é que a minha infância, adolescência, eu não tive. Então isso aí foi uma falha que eu tive na minha vida, no decorrer dos anos, que eu não fui uma criança normal, como as outras crianças, não tive a educação como as outras crianças, o carinho que as outras crianças tiveram. Então eu tô sempre voltando naquele ponto ali.”

“Tem horas que pra mim isso volta como um pesadelo (infância), é como se eu tivesse vivendo aquela história, mas depois que passa o outro dia, que é o momento que eu entro em depressão, é horrível, é como se eu tivesse me afogando e querendo vir à tona. Olha que se eu não tivesse feito tratamento eu já tinha matado alguém ou me matado.”

c) Entrevista com a criança

A estrutura das unidades e subunidades de análise e os temas emergentes da entrevista com a criança é apresentada na Tabela 11.

Tabela 11. Unidades de Análise e Temas Emergentes da Entrevista com a Criança da Família Uniparental

Unidades de análise principais	Subunidades de análise	Temas emergentes
<i>Parentalidade e práticas educativas</i>	<i>A. Relacionamento familiar</i>	1. Relacionamento com a mãe 2. Relacionamento com o pai

Tabela 11. Unidades de Análise e Temas Emergentes da Entrevista com a Criança da Família Uniparental (continuação)

Unidades de análise principais	Subunidades de análise	Temas emergentes
	<i>B. Práticas educativas</i>	1. Limites e autonomia 2. Vida escolar 3. Lazer e brinquedos 4. Sociabilidade
	<i>C. Percepção sobre os papéis dos pais na sua educação</i>	1. Papel da mãe na educação 2. Papel do pai na educação 3. Papel do irmão na educação

Parentalidade e práticas educativas

A. Relacionamento familiar

Esta unidade de análise foi composta por dois temas emergentes: (1) relacionamento da criança com a mãe; e, (2) relacionamento da criança com o pai.

1. Relacionamento com a mãe

A partir deste tema emergente, foi identificada a categoria proximidade afetiva.

Proximidade afetiva

De acordo com Tatiana, seu relacionamento com a mãe é afetivamente próximo, conforme os relatos abaixo.

“Ela (mãe) é muito carinhosa. Por causa que, como diz ela sempre, ela esperou 13 anos pra me fazer, pra depois ela ter a única filha dela. Então ela fica dizendo que eu sou a filhinha dela, sou o tesourinho, sou a nenê, e sou isso, sou aquilo. Tudo que ela acha que é bom eu sou. (...) Eu gosto muito.”

“Eu começo a beijar ela, quando que eu tô de noite, que é sempre meu ritual, eu pego e dou um beijo nela, e pego e fico abraçada nela, quase que ela cai da cama, mas eu fico abraçada nela. Fico me encostando, me encostando, até que ela cai no chão.”

“Quando eu tô alegre, a minha mãe fica alegre também.”

No entanto, Tatiana menciona que sua mãe costuma repreender sua tristeza, o que faz com que a filha tente poupar a mãe de seus sentimentos negativos, escondendo-os.

“Quando a mãe briga comigo, eu pego, vou lá, saio correndo, me atiro na cama e começo a dar com a cabeça na cama. Isso é quando que eu tô com raiva. Quando que eu tô triste, eu caio na lágrima. (...) Geralmente ela não me vê, por causa que eu tô lá dentro. E quando ela me vê, ela começa a me xingar. Por causa que eu sou muito manteiga derretida, eu sou fresca, é o que sempre dizem. Daí por isso que ela começa a me xingar, daí eu vou pra dentro e começo a chorar de novo.”

“Antes, quando que eu tinha batom, quando que eu chorava, que não era pra ela (mãe) ver, eu pegava e passava batom nas minhas bochechas, pra fazer que tava vermelhinha, de batom. Pra ela não descobrir que eu tava chorando.”

2. Relacionamento com o pai

A partir deste tema emergente, foi identificada a categoria pouco contato.

Pouco contato

De acordo com Tatiana, seu contato com o pai é restrito, conforme expresso nos relatos abaixo.

“Faz um ano que eu não vejo ele (pai). Por causa que ele se separou da minha mãe e a outra mulher geralmente não quer que ele venha aqui.”

“A única vez que ele (pai) veio aqui, que foi o único milagre, que foi quando ele pegou, deitou na cama, pegou e começou a comer comida. Foi um milagre por causa que ele nunca faz isso. É sempre um minutinho, vai te embora, um minutinho, vai te embora, sempre isso.”

Tatiana menciona sentimentos de descaso com a ausência do pai, não manifestando vontade de visitá-lo.

“Eu nem dou bola. Eu nunca passei as férias com ele, nem quero passar.”

“Eu nunca vou na casa do meu pai, nem quero ir.”

B. Práticas educativas

Esta unidade de análise abrange a descrição da criança sobre as práticas educativas recebidas de sua mãe, bem como alguns aspectos que permeiam sua interação com ela. Ela foi composta por quatro temas emergentes: (1) limites e autonomia; (2) vida escolar; (3) lazer e brinquedos; e, (4) sociabilidade.

1. Limites e autonomia

As práticas relacionadas com a imposição de limites e desenvolvimento de autonomia foram divididas em duas categorias: práticas indutivas e práticas coercitivas. A primeira categoria abrange, além das práticas indutivas propriamente ditas, aqueles aspectos da interação parental que demandam exigência adequada ao nível de desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, demonstram respeito e responsividade aos comportamentos dos filhos. A segunda categoria abrange as práticas coercitivas e aqueles aspectos que demonstram ausência de responsividade e utilização abusiva do poder dos pais sobre os filhos (autoritarismo). Deste modo, este tema emergente foi dividido em duas categorias: práticas indutivas e práticas coercitivas.

Práticas indutivas

A prática indutiva mencionada por Tatiana foi o *elogio de comportamentos adequados*, como pode ser observado no relato abaixo.

“Ela (mãe) fica contente, me enche de beijo e quer saber de todos os detalhes do que eu fiz, o que eu faço. (...) Eu acho muito bom.”

Práticas coercitivas

As práticas coercitivas mencionadas por Tatiana foram *punição verbal com castigo* e a *punição emocional*, como pode ser observado, respectivamente, nos relatos que seguem.

“A mãe briga comigo. (...) Daí eu não podia mais ir com as minhas colegas pro colégio, só com ela. Daí, daqui um pouco, daí ela começou a me liberar, e agora eu tô indo com elas.”

“Ela (mãe) fica braba e é o mesmo castigo sempre, é eu não falar com ela. (...) Isso acontece poucas vezes, por causa que agora eu tenho mais me empenhado no colégio e quando que eu brigo com o meu irmão, ela não faz nada, ela só grita.”

Além destas práticas, Tatiana menciona a *ameaça* e a *punição física ocasional*, conforme expresso nos relatos que seguem.

“Sábado eu peguei, acordei, e tava sacudindo o vidro de xarope, daqui um pouco o vidro: pum no chão! Daí a minha mãe ficou com raiva de mim. Daí eu peguei, sai correndo e fiquei aqui na porta, daí ela não me fez nada, só disse que da próxima vez que eu fizer arte eu vou apanhar. (...) Agora faz pouco, é que eu fiquei no colégio, depois da hora, voltei pra casa às sete horas. Daí ela começou a dizer que vai me entregar pro Conselho Tutelar, que vai me entregar pro meu pai, que eu vou passar lá com meu pai, que ela não vai ficar mais comigo, que eu não gosto dela.”

“Faz um ano que eu apanhei da última vez, apanhei quando eu briguei com o meu primo. Mas eu nunca apanho. (...) Quando eu vou apanhar meu irmão se mete. Daí que apanha é ele, não eu.”

A reação de Tatiana às práticas educativas recebidas pela mãe demonstra obediência e autonomia, conforme seu relato abaixo.

“Ela (mãe) nem precisa me mandar fazer o tema. O tema geralmente eu prefiro fazer de noite, depois que eu chego da aula.”

2. Vida escolar

Este tema emergente compreende a descrição da criança sobre a participação da família em sua vida escolar. Ele foi dividido em duas categorias: comportamento da criança na escola e comportamento da família em relação à vida escolar da filha.

Comportamento da criança na escola

Tatiana menciona ser extremamente esforçada na escola, demonstrando um *nível de auto-exigência elevado*, conforme pode ser observado abaixo.

“Eu tirei a média, mas eu fiz um fiasco, que é 70 e 60. A minha mãe foi me buscar no colégio, eu peguei e abri o berreiro, porque eu tirei nota baixa. Aí ela pegou e começou: mas tu é uma fresca mesmo, nem tirou nota baixa. (...) E aí ela começou a contar pra minha vó, daí a minha vó começou a implicar: mas tu é uma fresca mesmo, tu não tirou nota baixa, Tatiana. Todo mundo começou a pegar no meu pé. (...) Eu fiz tempestade em uma gota d’água.”

Comportamento da família em relação à vida escolar da filha

Tatiana relata a presença de *apoio* do irmão para suas tarefas escolares, conforme o relato abaixo.

“Agora o meu irmão não precisa mais me ajudar, mas antes, no comecinho da terceira série, ele tinha que me ajudar em tudo, porque eu não sabia fazer.”

3. Lazer e brinquedos

Este tema emergente foi dividido em duas categorias: tipo de brinquedo utilizado pela criança e comportamento da mãe em relação ao brinquedo da filha.

Tipo de brinquedo utilizado pela criança

Tatiana menciona o *brinquedo solitário*, afirmando que procura se divertir sozinha devido à falta de companhia.

“Brinco, mas eu brinco sozinha. (...) De se pendurar na árvore, coisa que a minha mãe não deixa, costumo correr, e como que eu não tenho ninguém pra brincar eu fico fazendo as pulseiras e fico olhando televisão. Daí eu brinco com o meu irmão e brigo.”

Comportamento da mãe em relação ao brinquedo da filha

O comportamento da mãe em relação ao divertimento da filha demonstra sua *interferência nas brincadeiras*, não permitindo determinados tipos de brinquedo.

“As coisas que eu faço, geralmente, eu não posso fazer. Como correr, ela (mãe) fica brigando, causa que agora mesmo, quando que eu fico correndo, eu fico espantando os passarinhos dela, daí depois as formigas carregam o arroz deles. Eu não posso me pendurar no portão, subir ali no outro e ficar subindo na árvore. (...) Ela não gosta de nenhuma brincadeira. (...) Ela grita comigo aí eu paro. Nem quando que eu fico brincando com o meu irmão. Daí ela grita daqui de fora: Parem com essa frescura!”

4. Sociabilidade

Este tema emergente compreende a descrição da criança sobre o seu relacionamento com os companheiros. Ele foi dividido em duas categorias: relacionamento com os companheiros e interferência da mãe na vida social da filha.

Relacionamento com companheiros

Tatiana menciona ter *pouca convivência* com pares, restringindo seu contato com companheiros à escola.

“Aqui perto, eu só brinco com o meu primo mesmo. E quando que a minha priminha que vem aqui, eu brinco com ela também. Por causa que as únicas pessoas daqui perto são as minhas colegas, então, no colégio que eu brinco, eu não tenho mais ninguém pra brincar. A minha mãe não deixa eu ir na casa das minhas colegas... Aqui na vizinhança eu não brinco com ninguém.”

“Eu brinco com o meu primo aqui de cima, mas a maioria ele briga. (...) Ele fica implicando, eu implico com ele, ele fica me dando, eu dou nele.”

O relacionamento de Tatiana com seus companheiros da escola demonstra a presença de *conflitos típicos* de sua faixa etária.

“No recreio eu brinco com as minhas colegas. Às vezes eu fico sentada, quando que eu não tenho ninguém pra brincar e quando ninguém quer que eu brinque. (...) Por causa que às vezes eu brigo com as minhas colegas, principalmente com a que eu tô do lado, e a outra também que é muito briguenta. Que daí todo mundo fica de mal comigo, então eu tenho que ficar sentada lá, olhando os outros. (...) Mas é só coisinha de criança. Às vezes eu fico implicando com a minha outra colega, que é prima dela, daí ela quer tirar conta comigo. É toda sexta-feira na educação física que a gente briga. É o dia de brigar.”

Interferência da mãe na vida social da filha.

A atitude da mãe com relação à vida social da filha demonstra sua *proteção devido à violência* na comunidade.

“A mãe me leva e busca no colégio. Mas a maioria das vezes ela me leva até a esquina do colégio e deixa eu ir sozinha.”

“A minha mãe não deixa eu ir na casa das minhas colegas, por causa que é bem no meio da vila. Daí como que já teve tiroteio lá, eu não posso ir. Senão, tinha que montar um cabo de guerra e eu tenho que ir que nem aquele soldado.”

C. Percepção sobre os papéis dos pais na sua educação

Esta unidade de análise compreende a descrição da criança sobre a sua percepção dos papéis dos pais na sua educação. Ela foi composta por três temas emergentes: (1) papel da mãe na educação; (2) papel do pai na sua educação; e, (3) papel do irmão na sua educação.

1. Papel da mãe na educação

A partir deste tema emergente, foi identificada a categoria orientação.

Orientação

De acordo com Tatiana, o papel da mãe na sua educação consiste na orientação quanto aos limites.

“Ora, ela (mãe) faz o que toda mãe faz. Quando que eu faço uma coisa errada ela começa a me xingar, a única coisa que ela não faz que as outras mães fazem é me bater.”

“A mãe é que costuma me explicar as coisas, dizer o certo e o errado. Como diz ela, eu sou a companheirinha dela.”

2. Papel do pai na educação

A partir deste tema emergente, foi identificada a categoria ausência de papel.

Ausência de papel

De acordo com Tatiana, seu pai não desempenha papel algum na sua educação.

“Nenhum. (...) Quem me dá educação mesmo é o meu irmão, que eu não posso fazer nada com ele, que ele tem duas vezes a minha mãe e mais um pouco e a minha mãe ainda autoriza ele a me bater, mas ele nunca me bateu ainda.”

3. Papel do irmão na educação

A partir deste tema emergente, foi identificada a categoria identificação do papel paterno no irmão.

Identificação do papel paterno no irmão

De acordo com Tatiana, seu irmão desempenha o papel paterno na sua educação.

“Quando que eu faço alguma coisa errada ele (irmão) começa a brincar, gritar comigo. E por isso que eu brigo com ele.”

“Agora o meu pai é o meu irmão. E sempre quando que tem negócio de dar pros pais eu pego e dou pro meu irmão.”

3.3.3. Discussão

A inserção ecológica da equipe de pesquisa na comunidade e a análise de conteúdo das entrevistas com a mãe e a filha da família uniparental permitiram observar que, de uma maneira geral, a maternidade solteira atual pode não ser um fator de risco potencial, se a mãe puder contar com o apoio de pessoas significativas. O relato de Nádia sobre as práticas educativas utilizadas na socialização de Tatiana e o próprio comportamento da filha demonstram a prevalência da disciplina indutiva e de aspectos como o respeito, a comunicação aberta e o equilíbrio de poder na relação entre mãe e filha, contribuindo para o desenvolvimento e a adaptação da criança. No entanto, fatores como os conflitos intraparentais persistentes após o rompimento do casal, a ausência de envolvimento paterno na educação de Tatiana, a doença mental da mãe e os aspectos de risco do ambiente, como a pobreza e a violência, tendem a prejudicar a resiliência familiar.

Hetherington e colaboradores (1989) afirmam que, embora a separação seja a marca legal do final da união conjugal, o relacionamento entre os pais continua a ser um fator crítico para o ajustamento da criança a esta transição familiar. De acordo com os autores, o alto nível de discórdia conjugal, freqüentemente, caracteriza as relações familiares no período posterior ao divórcio, sendo que os conflitos podem ainda intensificar-se após a separação. Estes conflitos são, comumente, presenciados pelos filhos, nos quais os pais tendem a agredir-se verbalmente e a denegrir a imagem um do outro, dificultando a adaptação da criança à separação (Hetherington e cols., 1989). Apesar de Márcio não ter assumido sua relação com Nádia perante a sua família, tendo vivido com ela como amante, o rompimento foi percebido por Nádia como um doloroso processo de separação, pois, na visão de Nádia, o casal, juntamente com os filhos, constituiu uma família por dezesseis anos, na qual Márcio era o provedor financeiro. A traição do amante e o conseqüente rompimento da relação geraram, em Nádia, sentimentos de raiva, decepção e inconformismo, desencadeando conflitos nos quais Nádia agredia o ex-amante verbalmente e, em algumas ocasiões, fisicamente. Tais conflitos foram presenciados por Tatiana e intensificaram-se quando Nádia passou a exigir a participação de Márcio na educação da filha, dificultando a adaptação de Tatiana à nova situação familiar. Além destes conflitos terem sido presenciados por Tatiana, a persistente atitude da mãe em dizer que o pai é ausente na sua educação proporciona uma imagem negativa do pai. Durante nossas visitas a esta família, muitas vezes, Nádia falou sobre a ausência de participação de Márcio na educação da filha e sobre sua decepção com ele, atacando a imagem do pai perante a filha.

Os conflitos intraparentais foram e continuam sendo um aspecto presente nesta família desde o término do relacionamento, nos quais Nádia menciona o envolvimento de Tatiana, ao relatar o fato de Márcio não procurar a filha em função dos mesmos. Estes conflitos persistiram por um período prolongado após o término da relação, ocasionando a perda de contato entre pai e filha. De acordo com Hetherington e colaboradores (1989), a agressão intraparental em altos níveis contribui para a gradual perda de contato da criança com o pai, especialmente quando ele reconstrói sua vida afetiva através de uma nova união. No entanto, o fato de Nádia e Márcio terem vivido apenas como amantes parece ter gerado o baixo envolvimento do pai na educação da filha, mesmo durante o período anterior ao rompimento. De acordo com Nádia, a relação entre pai e filha sempre foi superficial. Nádia menciona que Márcio não chama Tatiana de filha e que não se interessa pelo seu desenvolvimento. Além disso, não faz questão de manter um relacionamento próximo com ela, o que, segundo Nádia, magoa Tatiana.

Pais separados cujos filhos estão sob a custódia da mãe são, em geral, menos prováveis de manter contato com eles do que com as mães nesta situação (Hetherington e cols., 1989). Nos primeiros meses após o divórcio, os pais ainda mantêm uma relação com seus filhos, contudo, com o passar do tempo, eles tendem a ficar menos acessíveis a eles. Da mesma forma, quando os pais mantêm contato com os filhos, este é mais comum com os filhos homens do que com as filhas mulheres. No caso de Tatiana, esta situação é ainda pior, pois o pai nunca assumiu a filha e a companheira como sua família, tampouco demonstrou envolvimento com a educação da filha no período em que ainda encontrava-se com Nádia. A ausência de contato com o pai gera, em Tatiana, sentimentos de tristeza, fazendo com que Nádia tente amenizar a situação, apoiando a filha. Apesar disso, Nádia não consegue poupar a filha da sua própria decepção com Márcio, insistindo em difamá-lo.

Segundo Hetherington e colaboradores (1989), se os pais, apesar de magoados com a separação, controlam seu ressentimento e cooperam na parentalidade, poupando a criança de presenciar seus conflitos, estão contribuindo para a sua adaptação ao divórcio, pois a maioria dos filhos deseja manter um relacionamento positivo com ambos os pais. A reação de Tatiana ao rompimento dos pais, aos seus conflitos e à ausência de envolvimento paterno na sua educação demonstra um período de vulnerabilidade, no qual manifesta um comportamento depressivo e dispersivo, observado pelas professoras em sala de aula. Este comportamento pode ser entendido como a expressão de uma sintomatologia internalizada em reação a um fator estressante, conforme mencionam Zahn-Waxler, Coble e Barret (1991). Os sintomas internalizados, como a depressão e a ansiedade, são mais comuns em meninas, ao passo que os sintomas externalizados, como problemas de comportamento, são mais frequentes em meninos (Zahn-Waxler e cols., 1991).

O relacionamento de Tatiana com a mãe, ao contrário da relação entre pai e filha, é afetivamente próximo. Nádia relata que é muito carinhosa com a filha, afirmando não acreditar na crença popular de que carinho demais possa prejudicar as crianças. A proximidade entre mãe e filha foi um aspecto mencionado por ambas em suas entrevistas e observado pela equipe de pesquisa durante o período em que a família foi acompanhada. Contudo, devido à situação gerada pelo rompimento e à depressão materna, observou-se uma superproteção aos filhos. Nádia menciona reconhecer sua superproteção, principalmente ao filho, contudo, acredita ter feito o melhor por ele. Da mesma forma, observa-se, em alguns relatos de Nádia, uma inversão de papéis com a filha, na qual Tatiana assume o papel de proteger a mãe, poupando-a de seus sentimentos negativos. Esta situação também é observada nos momentos em que Nádia fica deprimida, situação na qual menciona que Tatiana conversa com ela, tentando aliviar seus sentimentos. Conforme

mencionado anteriormente, esta situação de inversão de papéis entre pais e filhos é definida por Feldman e Gehring (1988) como reverso hierárquico, sendo presente nas situações em que os filhos apresentam maior poder de decisão, de controle e de influência do que um ou ambos os pais. Os autores ressaltam que a presença do reverso hierárquico, quando os filhos são ainda crianças, pode tornar a família disfuncional. Por outro lado, Nádia menciona, em sua entrevista, que Tatiana expressa um desejo de ser adulta, o que possivelmente favorece o reverso hierárquico. O comportamento maduro de Tatiana também foi observado por nossa equipe durante o período em que a família foi acompanhada, através de sua expressão verbal bem articulada, clara, com argumentos críticos e lógicos.

Em famílias uniparentais, o bem-estar do cônjuge que mantém a custódia dos filhos e a qualidade do relacionamento entre eles são os principais aspectos que contribuem para o ajustamento da criança (Hetherington e cols., 1989). No entanto, o *stress* decorrente da separação pode ser um fator de risco potencial para problemas físicos e psicológicos, tanto nas mães, como nos pais. Alcoolismo, abuso de substâncias, depressão e problemas psicossomáticos são mais comuns entre adultos divorciados do que não divorciados. Neste sentido, o rompimento parece ter agravado os problemas de saúde mental de Nádia, tornando-a mais vulnerável para desencadear a depressão.

De acordo com Luthar (1999), mães deprimidas tendem a prestar menos atenção aos seus filhos, a demonstrar baixa reciprocidade e sincronia no relacionamento com eles e a alternar comportamentos de desprendimento e intromissão. Da mesma forma, tendem a expressar mais afeto negativo e a perceber mais características negativas em seus filhos, aumentando o risco para a parentalidade severa e hostil, contribuindo para a incidência de abuso e maus tratos. Observa-se, através dos relatos de Nádia, que a sua depressão contribui para que, algumas vezes, ela exija que os filhos assumam uma postura mais madura, quando demonstra inversão de papéis com eles e, outras vezes, incentive a sua dependência, quando demonstra superproteção. Contudo, os demais aspectos mencionados por Luthar (1999) não são observados nos relatos de Nádia, sugerindo que a doença não impede que ela mantenha um relacionamento afetivo próximo com a filha e que utilize práticas educativas eficazes na sua educação, desempenhando um papel de proteção para o seu desenvolvimento.

A literatura indica que um período de baixo envolvimento parental com os filhos é encontrado, freqüentemente, em famílias após o divórcio (Hetherington e cols., 1989). Não é incomum que mães divorciadas tornem-se auto-centradas, inconsistentes, punitivas, pouco comunicativas e pouco apoiadoras com seus filhos. Além disso, um declínio no

controle efetivo e no monitoramento do comportamento dos filhos também é frequente em famílias uniparentais (Florsheim e cols., 1998). Apesar de Nádia ter percebido o rompimento da sua relação com Márcio como um processo de separação muito estressante, seus relatos sobre as práticas educativas utilizadas no processo de socialização de Tatiana não confirmam estas expectativas da literatura. Embora Nádia tenha demonstrado, inicialmente, dificuldades na imposição de limites no período imediato ao rompimento, tais problemas não persistiram. Observa-se, em seus depoimentos, uma prevalência da disciplina indutiva sobre a coercitiva, e de aspectos como flexibilidade, reciprocidade e equilíbrio de poder. Nádia afirma não utilizar a punição física com a filha, mencionando usar, ocasionalmente a punição emocional e a ameaça. Estas práticas demonstram que Nádia parece estar conseguindo desempenhar com competência seu papel de mãe. Do mesmo modo, a reação de Tatiana às práticas educativas recebidas da mãe revela internalização de limites e autonomia, denotando sua adaptação ao rompimento dos pais. De acordo com Hetherington e colaboradores (1989), a responsividade e a firmeza parental, acompanhados de um ambiente estruturado, estável e apoiador, contribui para a adaptação da criança ao divórcio.

O comportamento de Tatiana na escola também demonstra a superação dos problemas apresentados no período imediato ao rompimento dos pais. O seu sucesso e adaptação escolar parecem ser indícios da resiliência acadêmica. Por outro lado, a carência afetiva mencionada por Nádia no relacionamento de Tatiana com as companheiras da escola sugere algum nível de descontentamento no relacionamento interpessoal, possivelmente relacionado com a situação vivenciada na família.

A atitude de Nádia frente ao desenvolvimento escolar da filha e ao seu relacionamento interpessoal revela comportamentos de apoio, através dos quais a mãe incentiva sua atuação na escola, o desenvolvimento da sua autonomia e a reivindicação de seus direitos perante os pares. Por outro lado, a ausência de contato frequente com os pares como decorrência da proteção materna devido à violência existente na comunidade favorece o brincar solitário, limitando novas oportunidades de aprendizagem de habilidades sociais. Este aspecto é mencionado por Tatiana em sua entrevista, quando lamenta a ausência de amigos para brincar na vizinhança, fazendo com que tenha que se distrair sozinha.

Apesar do apoio para a vida escolar da filha, Nádia menciona não participar das atividades propostas pela escola. A ausência de vínculos entre os microsistemas frequentados pela criança consiste em um fator de risco para a sua adaptação nestes ambientes. De acordo com Bronfenbrenner (1986), a relação existente entre a escola e a

família favorece o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, contribuindo para a sua resiliência no âmbito acadêmico.

A análise das práticas educativas utilizadas por Nádia com Tatiana também demonstra uma atribuição de responsabilidade aos meios de comunicação durante o processo de socialização da filha. Nádia delega a função de educação sexual à televisão, talvez devido à sua dificuldade em abordar este tema com a filha, em função de sua própria experiência na adolescência.

A análise do esquema ideal de educação e a avaliação de seu sistema de educação próprio indicam que Nádia prioriza aspectos como a transmissão de valores e a não utilização de punição física no processo de socialização da filha. Nádia demonstra uma crença no papel dos pais para o desenvolvimento moral dos filhos, bem como na ineficácia da disciplina coercitiva como método disciplinar, as quais procura colocar em prática na educação de seus filhos, tomando para si toda esta responsabilidade devido à ausência do pai.

Nádia menciona a importância dos pais proporcionarem alimentação adequada aos filhos para seu desenvolvimento sadio. Este aspecto, contudo, ela afirma não estar conseguindo colocar em prática devido à sua condição financeira. Da mesma forma, o modelo de mãe descrito por Nádia como ideal menciona a relevância de aspectos como estudo, profissão, independência financeira e formação familiar. Estes aspectos, segundo Nádia, contribuem para que os pais possam desempenhar com maior eficácia seu papel na educação dos filhos. Na sua visão, a ausência destes aspectos a está impedindo de ser uma mãe ideal.

O baixo nível educacional é um aspecto presente na maioria das famílias de baixo nível sócio-econômico (Luthar, 1991; Pierre & Layzer, 1998). A falta de instrução dificulta o acesso a oportunidades de emprego com boa remuneração, limitando os recursos familiares. Para as famílias uniparentais, o aspecto financeiro representa um fator de risco ainda mais agravante (Hetherington e cols., 1989). O processo de separação nas famílias divorciadas está associado com uma perda financeira significativa para as mães que retêm a custódia dos filhos. Este fato pode ser atribuído, em parte, à grande proporção de ex-maridos que não pagam pensão alimentícia aos filhos e, também, ao baixo nível educacional das mães, que, devido à falta de habilidades sociais, educacionais e de experiência no campo de trabalho, não conseguem obter empregos com boa remuneração (Hetherington e cols., 1989). Apesar de Nádia não ter mantido uma relação oficial com Márcio, era ele quem provia o sustento dela e de seus filhos. Neste sentido, o rompimento do casal ocasionou uma perda financeira muito grande para a família, agravada pelo fato

de Nádia não se sentir preparada para trabalhar. O baixo nível educacional de Nádia dificulta seu ingresso no mercado de trabalho, impedindo que possa obter os recursos necessários para proporcionar à filha aspectos básicos ao seu desenvolvimento, como a alimentação adequada. Da mesma forma, a ausência de participação efetiva do ex-amante na educação de Tatiana contribui para o agravamento da situação.

Além do baixo nível educacional, Nádia menciona a ausência de formação familiar na sua infância como um aspecto que também dificulta sua atuação no papel de mãe. Na visão de Nádia, a falta de preocupação de seus pais com seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo contribui para suas dificuldades na função materna, pois os modelos parentais disponíveis na sua infância foram percebidos como negativos. A falta de modelos parentais positivos é destacada por Pierre e Layzer (1998) como um fator de risco para o desempenho competente das funções parentais, pois os futuros pais não são preparados adequadamente para as demandas da parentalidade. Apesar desta auto-crítica, a análise da vivência de Nádia em sua família de origem revela que, em muitos aspectos, ela parece superar as experiências negativas, como será descrito mais adiante.

Os sentimentos de Nádia com relação ao seu papel de mãe são de frustração, impotência e incapacidade, que, ocasionalmente, acarretam momentos de descontrole, nos quais a mãe descarrega sua tensão nos filhos. Apesar de sua frustração no papel de mãe, Nádia demonstra estar satisfeita com as qualidades de seus filhos, contribuindo para o relacionamento entre eles. De acordo com Luthar (1999), as características pessoais da criança, como auto-estima, temperamento, *locus* de controle e inteligência, influenciam o seu ajustamento durante as transições familiares. Neste sentido, as características de Tatiana parecem contribuir para a proximidade emocional no relacionamento com a mãe, favorecendo sua adaptação às transições familiares.

Por outro lado, as dificuldades mencionadas por Nádia com relação ao seu papel de mãe, como a ausência de trabalho, estudo, profissão, também estão relacionadas com seus problemas de saúde mental, que, na sua visão, contribuem para seu sentimento de incapacidade para trabalhar e para sua falta de coragem para batalhar por uma condição melhor. Luthar (1999) afirma que pais de famílias de baixo nível sócio-econômico são mais vulneráveis a uma grande variedade de eventos de vida estressantes, os quais podem incrementar seus problemas de saúde mental. A instabilidade financeira pode vir a acentuar os sintomas depressivos dos pais, aumentando o potencial de risco para a exposição a outras experiências estressantes. O ressentimento e a infelicidade materna com a situação financeira gerada pelo rompimento, certamente, influencia o relacionamento entre mãe e filhos, pois se a mãe é forçada a retornar ao mercado de trabalho após a separação, a

criança poderá se sentir abandonada por ambos os pais (Hetherington e cols., 1989). Neste sentido, as dificuldades vivenciadas por Nádia, aliadas aos seus problemas de saúde mental, contribuem para uma percepção negativa sobre as suas possibilidades de atuação, limitando, assim, seus recursos para enfrentar a situação.

De acordo com Nádia, um dos principais fatores que contribuem para suas dificuldades com relação à educação de Tatiana, além da falta de trabalho próprio, é a ausência de participação do ex-amante na educação da filha como provedor de recursos. Nádia afirma não receber apoio de Márcio, nem financeiro, nem de outro tipo, enfatizando a ausência de envolvimento paterno no desenvolvimento da filha. Conforme mencionado anteriormente, esta ausência de envolvimento do pai na educação da filha, mesmo antes do rompimento, pode estar relacionada com o tipo de configuração familiar, na qual o casal mantinha uma relação apenas como amantes.

Por outro lado, Nádia menciona receber apoio de outras pessoas para a educação de Tatiana, como de seu próprio filho mais velho e sua família extensa. Florsheim e colaboradores (1998) afirmam que a presença de uma figura masculina que desempenhe o papel de cuidador alternativo, como um avô, um tio ou um irmão mais velho, pode funcionar como uma fonte de apoio à mãe, equivalendo à presença paterna. No entanto, os autores ressaltam que a qualidade do apoio dispensado à criança e à mãe é muito mais significativa do que a simples presença da figura masculina na família, sugerindo que o apoio é o aspecto mais importante, não importando qual a sua fonte. Da mesma forma, Hetherington e colaboradores (1989) afirmam que o relacionamento entre irmãos em famílias divorciadas, especialmente entre mulheres e entre irmãos mais velhos, pode atuar como um fator de proteção, através do qual eles podem apoiar-se uns aos outros.

Entre as pessoas da família extensa citadas por Nádia como provedoras de apoio estão, basicamente, os familiares do ex-amante e sua mãe. Contudo, Nádia menciona com maior frequência as pessoas da família de Márcio, pois percebe o apoio da própria mãe como secundário, devido aos problemas vivenciados com ela na sua infância. Os familiares de Márcio, por outro lado, são apontados como a maior fonte de apoio, muito valorizada por Nádia. A valorização do apoio proveniente da família de Márcio deve-se ao fato de Nádia ter vivido afastada deles durante o tempo em que mantinha o relacionamento com ele, possivelmente devido à condição de amante. Neste sentido, receber o apoio da família e ser respeitada por eles proporciona um aumento significativo de seu bem-estar, pois, no momento em que se sente apoiada, se sente valorizada como pessoa. A importância do apoio proveniente da avó e dos tios paternos à sua filha e a ela deve-se ao fato dele contribuir para o bem-estar de Nádia, favorecendo, assim, seu relacionamento com

Tatiana. De acordo com Hetherington (1989), de uma maneira geral, o relacionamento entre avós e netos que não moram no mesmo lar desempenha pouca influência direta para o ajustamento da criança. O autor afirma que os efeitos deste tipo de apoio são mediados pelas mudanças no comportamento materno em resposta a ele, desempenhando, assim, uma influência indireta para o desenvolvimento da criança.

A análise da experiência de Nádia em sua família de origem revela a presença de vários fatores de risco, iniciando pelo tipo de configuração familiar, na qual seu pai era o marido de sua avó. Esta situação sugere uma relação de abuso entre o padrasto e a enteada (seu pai e sua mãe), embora não tenha sido mencionada claramente por Nádia. De acordo com Thomas e colaboradores (1997), a relação entre padrastos e enteadas constitui-se em um fator de risco potencial para o abuso sexual, pois combina a autoridade presente no papel paterno e a ausência de laços consangüíneos. Padrastos ou outras figuras parentais, como namorados da mãe, apesar de não possuírem laços biológicos, assumem papéis similares aos dos pais biológicos, os quais proporcionam o acesso à privacidade dos enteados, favorecendo o abuso. Nádia insinua uma relação de abuso entre a mãe e seu padrasto, quando relata que ela nunca revelou sua idade quando iniciou o relacionamento com o pai, apesar de Nádia saber que *“ela já era mocinha na ocasião”*. Contudo, não menciona oposição da mãe ao relacionamento, sugerindo que a relação foi consentida por ela.

Vários fatores contribuem para o abuso sexual intrafamiliar. Thomas e colaboradores (1997) destacam a qualidade do relacionamento conjugal como um fator de risco potencial para o abuso. De acordo com os autores, o relacionamento conjugal infeliz é o fator mais importante para a predisposição ao abuso sexual, sendo influenciado por outros fatores, como crises emocionais, desemprego, morte ou separação do cônjuge e doença mental dos pais. Neste sentido, a diferença de idade entre a avó e o pai de Nádia (mais de vinte anos) pode ter contribuído para uma possível insatisfação do pai com a relação, favorecendo o seu envolvimento com a enteada.

O abuso sexual é, freqüentemente, um sintoma da disfunção familiar. Os membros de famílias abusivas tendem a ter fronteiras difusas e não claras com relação aos papéis parentais, conjugais e ao papel dos filhos (Thomas e cols., 1997). Muitas mães, em famílias abusivas, são vistas como cúmplices do incesto, tanto devido às suas dificuldades para exercer supervisão adequada, como através de sua experiência de abuso na infância, impedindo que tomem uma atitude protetora aos filhos, quando o abuso é descoberto. De acordo com Nádia, a relação entre os seus pais foi mantida oculta durante muito tempo. Apesar da avó estar ciente da situação, não permitia que o companheiro assumisse sua

relação com a filha, forçando seus netos a chamarem o pai de avô, mesmo sabendo que ele era o pai. Nádia afirma que a avó mantinha uma liderança muito firme na família, contribuindo para a sustentação da situação familiar. Além disso, era uma pessoa extremamente agressiva com os filhos, maltratando-os mesmo depois de adultos. Deste modo, além de reforçar a ausência de fronteiras claras na família, contribuía para a perpetuação dos maus tratos.

Na visão de Nádia, seu relacionamento com os pais era permeado pela ausência de carinho e pelo abuso e maus tratos. O abuso físico era perpetrado pelo pai e pela mãe em várias situações, sendo que, em algumas delas, Nádia não percebia o motivo pelo qual era agredida. O abuso emocional era impingido, principalmente, pelo pai, que costumava ameaçar e ofender a filha com palavras obscenas. Nádia confessa que sentia medo de ser abusada sexualmente pelo pai, apesar de não relatar nenhum fato concreto. Este temor está relacionado, possivelmente, com a história vivida por sua mãe e sua avó, contribuindo para o receio de que esta situação pudesse vir a se repetir com ela. Da mesma forma, o fato do pai referir-se à filha como *“puta”* também sugere um medo de que ele próprio, mais uma vez, pudesse vir a repetir a história de incesto com a outra geração, desta vez, não com sua enteada, mas com sua própria filha. Este temor é ilustrado em uma das falas de Nádia: *“E meu pai, com nós, filhas mulheres, eu, principalmente, ele tinha medo que acontecesse o que aconteceu com a minha mãe. Na maneira dele, ele protegia demais, não deixava passear, sair para lado nenhum, a gente não tinha amizade com ninguém, principalmente com homem, primos, Deus me livre”*. A partir deste relato, observa-se que o temor do pai do envolvimento de uma das filhas com outros homens parece ser fruto de uma projeção, ou seja, o medo real era de seu próprio envolvimento com uma das filhas. Segundo Nádia, este motivo levava o pai a maltratar as filhas.

Apesar de temer as situações de abuso, Nádia relata que enfrentava os pais, muitas vezes provocando a agressividade deles. De acordo com seus relatos, sua atitude de enfrentamento era baseada na expectativa de que o pai modificasse seu comportamento, bem como na esperança de rompimento daquela estrutura familiar. Da mesma forma, Nádia justificava o abuso impingido pelos pais baseada em vários argumentos, entre eles, uma descarga de tensão materna devido ao fato da mãe também ser abusada, as características de sua etnia (bugre) e cultura e o medo de repetição da história ocorrida com a mãe.

A análise das práticas educativas recebidas por Nádia na infância revela a presença de práticas coercitivas, como a punição física e a escassez de liberdade, às quais Nádia reagia com obediência, devido ao medo do abuso. Seus relatos sobre sua vida escolar

revelam a ausência de escolarização, justificada pelo pai devido à escola ser, na sua visão, um ambiente no qual aprendia-se somente “*putaria*”. A ausência de escolarização também é vista como uma forma de maltrato, a negligência, através da qual os pais não proporcionam à criança os recursos básicos para o seu desenvolvimento (Pires, 1999).

Os relatos de Nádia sobre seu lazer e brinquedos na infância revelam o convívio com a natureza, um aspecto destacado como positivo na sua educação, no qual afirma que tudo o que aprendeu de construtivo foi através de sua interação com a natureza, como, por exemplo, através da pesca e da caça. Este aspecto, Nádia lamenta não poder proporcionar à filha, já que vivem na cidade grande. Por outro lado, seus relatos sobre a sociabilidade denotam o pouco contato com pares e adultos, contribuindo para um sentimento de exclusão social. O pouco contato social também está presente na educação de Tatiana, justificado pela violência existente na comunidade, o que impede que Nádia permita à filha que frequente as casas de amigas, como uma maneira de protegê-la.

De uma maneira geral, Nádia afirma que a única preocupação de seus pais com relação à sua educação era com a alimentação, omitindo os demais aspectos. De acordo com ela, tal preocupação era oriunda da crença paterna de que seu papel na educação dos filhos era prover o seu sustento. Nádia percebe seu papel na educação dos filhos como indo muito além da provisão de alimentação, quando menciona que “*quem forma o ser humano são os próprios pais*”. Neste sentido, destaca a importância da interação de pais e filhos para o seu desenvolvimento saudável.

Nádia menciona a ausência de instrução sexual na sua adolescência, justificando esta carência como uma dificuldade de sua mãe, devido ao fato dela não ter recebido este tipo de informação. Esta dificuldade também é compartilhada por Nádia com relação à filha, fazendo com que ela atribua esta tarefa aos meios de comunicação.

A avaliação da educação recebida por Nádia na infância destaca como único aspecto positivo a provisão de alimentação. Este aspecto é descrito por Nádia como o único objetivo que ela não está conseguindo atingir com relação à educação da filha, devido à sua situação financeira.

Nádia avalia a educação recebida dos pais como predominantemente negativa, pois não havia preocupação com aspectos considerados por ela como importantes, como, por exemplo, a escolarização. A ausência de escolarização e a situação familiar foram considerados por Nádia como os aspectos negativos da sua educação. O seu comportamento atual com relação à filha revela a valorização do desenvolvimento escolar, demonstrando uma motivação para agir de maneira contrária aos seus pais.

Entre os aspectos da educação recebida que Nádia utiliza com seus filhos estão os valores transmitidos pelos pais, como, por exemplo, não roubar e trabalhar para obter seus próprios bens. Entre os aspectos da educação recebida que Nádia não utiliza com seus filhos estão os abusos físicos e emocionais, a transmissão de respeito quanto ao tratamento com as pessoas e a repetição das experiências infantis. Observa-se, através dos relatos de Nádia sobre o seu relacionamento com os filhos, que ela parece ter superado as experiências negativas da sua infância, contribuindo para o rompimento do ciclo de violência. No entanto, sua percepção sobre a influência da infância em seu desenvolvimento revela um “*apego*” à imagem do pai e um sentimento de estar presa no passado. Tais sentimentos contribuem para o agravamento de seu estado mental – a depressão – contudo, não impedem que Nádia tenha motivação para não repetir as experiências negativas da infância.

A superação das experiências negativas da infância é destacada em algumas pesquisas. Egeland e colaboradores (1988) identificaram alguns fatores que contribuíram para que o ciclo de violência intrafamiliar fosse interrompido por mães maltratadas em suas infâncias. Entre estes fatores, estavam a presença de um adulto não-abusador que tenha fornecido apoio à mãe durante a sua infância, a manutenção de um relacionamento estável com um companheiro na vida adulta que forneça apoio e bem-estar emocional e a participação em alguma forma de psicoterapia durante algum tempo em sua vida. De acordo com os autores, estes fatores contribuíram para que estas mães estabelecessem relacionamentos saudáveis na vida adulta, protegendo seus filhos da repetição deste ciclo. Neste sentido, o apoio recebido por Nádia, através de seu tratamento psicológico, parece ter sido um dos principais fatores que contribuíram para a não-repetição do ciclo de violência vivenciado em sua família de origem, conforme expresso por ela em seu relato: “*Tem horas que pra mim isso volta como um pesadelo (infância), é como se eu estivesse vivendo aquela história... Olha que se eu não tivesse feito um tratamento eu já tinha matado alguém ou me matado*”. Da mesma forma, o apoio emocional proveniente de seu relacionamento com Márcio durante dezesseis anos também parece ter colaborado para que Nádia pudesse desempenhar com competência seu papel na educação dos filhos até o momento do rompimento, conforme seu relato: “*...não sei se porque eu vivi tantos anos tendo um apoio, um carinho de um homem, que isso pra mim faz falta*”.

A análise da entrevista com Tatiana revela que sua percepção sobre o relacionamento com a mãe envolve proximidade afetiva. Contudo, Tatiana afirma esconder da mãe seus sentimentos negativos, como o choro e a tristeza, com o objetivo de poupá-la. Esta situação evidencia a inversão de papéis com a mãe, mencionada anteriormente, na

qual Tatiana assume um papel de proteção à mãe. Por outro lado, o relacionamento com o pai, na visão de Tatiana, é restrito. Tatiana percebe sua ausência como decorrência do rompimento com a mãe e de sua nova união. Seu sentimento com relação à ausência do pai parece ser de descaso, não manifestando vontade de visitá-lo. Contudo, este sentimento pode ser apenas uma defesa, uma tentativa de se auto-protger desta realidade. Tais relatos são congruentes com os relatos de Nádia.

A descrição das práticas educativas recebidas da mãe também está de acordo com a descrição de Nádia. Tatiana menciona a presença de práticas indutivas, como o elogio, e de práticas coercitivas, como a punição verbal com castigo, a punição emocional, a ameaça e a punição física ocasional. A sua reação a estas práticas demonstra obediência e autonomia. Os relatos de Tatiana sobre sua vida escolar revelam a presença de um nível de auto-exigência elevado, o qual ocasiona sentimentos de frustração, quando ela não consegue alcançar seus objetivos. Tatiana também menciona receber o apoio do irmão para as tarefas escolares.

Com relação ao seu lazer, Tatiana menciona o brinqueado solitário devido à ausência de companhia para brincar. Contudo, afirma que sua mãe costuma interferir nas suas brincadeiras, não permitindo determinados tipos de brinqueado. Tatiana relata pouca convivência com pares devido à violência existente na comunidade, que faz com que sua mãe não permita que ela saia de casa para brincar com suas amigas. Porém, quando questionada sobre seu relacionamento com elas, Tatiana menciona a existência de conflitos típicos, quando afirma que *“é só coisinha de criança”*.

A percepção de Tatiana sobre os papéis dos pais na sua educação revela que o papel materno é percebido em termos de orientação, ao passo que o pai não possui um papel na sua educação. Na visão de Tatiana, o papel paterno é assumido pelo seu irmão.

A partir da análise das duas entrevistas com a família uniparental, foi possível identificar fatores de risco e de proteção para a resiliência de seus membros. Entre os fatores de risco, destacam-se, principalmente, a doença mental da mãe e as dificuldades financeiras. Entre os fatores de proteção, destacam-se o apoio social recebido pela mãe durante a educação da filha e a sua inestimável capacidade de superação das experiências negativas da infância, contribuindo para o rompimento do ciclo de violência e para o desempenho competente de seu papel na educação dos filhos.

Os relatos de Nádia sobre as práticas educativas utilizadas na socialização da filha demonstram que a maternidade solteira atual não está sendo um fator de risco para a família, pois as práticas utilizadas são, predominantemente, baseadas na indução de disciplina e em aspectos como o afeto, a reciprocidade e o equilíbrio de poder. A principal

dificuldade mencionada por Nádia na educação de Tatiana refere-se aos problemas financeiros, os quais a mãe atribui à ausência de participação do pai na educação da filha. Na visão de Nádia, a ausência paterna está comprometendo exclusivamente o aspecto financeiro da família, no momento em que ela não está conseguindo suprir as necessidades básicas da filha, como a alimentação. No entanto, os conflitos intraparentais parecem estar prejudicando a participação do pai no desenvolvimento de Tatiana, tanto com relação à provisão de recursos, como no envolvimento afetivo.

Talvez o fator de risco mais significativo para a família uniparental seja a doença mental de Nádia, que, na sua visão, a impede que possa trabalhar para melhorar a situação financeira da família. De acordo com Nádia, a sua falta de coragem para batalhar por uma condição melhor dificulta o seu desempenho com relação à educação da filha. Da mesma forma, a depressão materna parece ser incrementada pelas dificuldades financeiras e pela falta de um companheiro com quem a mãe possa dividir seus problemas, aliviando seu sofrimento psíquico. A ausência desta pessoa, no entanto, não impede que Nádia possa obter apoio através de outras pessoas significativas, como, por exemplo, os familiares de Márcio. Neste sentido, o apoio recebido do ambiente social, nas formas emocional e instrumental, contribui para o bem-estar de Nádia, favorecendo sua relação com a filha.

Outro fator de proteção importante a ser ressaltado é a participação de Nádia em psicoterapia. O acompanhamento psiquiátrico que Nádia recebeu durante um período de tempo foi fundamental para que ela pudesse reviver sua experiência na infância e se sentir motivada para não repetir as mesmas experiências com a filha, agindo de maneira contrária aos seus pais.

O comportamento de Tatiana frente às dificuldades vivenciadas dentro da família demonstrou um período de vulnerabilidade, quando apresentou um comportamento depressivo e dispersivo em sala de aula. Apesar disso, tais dificuldades não persistiram e, atualmente, Tatiana parece estar adaptada à transição familiar. No entanto, observa-se, através dos relatos de Nádia, um comportamento mais maduro da filha, no qual demonstra inversão de papéis com a mãe e manifesta um desejo de ser adulta. Este comportamento parece ser fruto das dificuldades vivenciadas na família, que exigiram de Tatiana um esforço para lidar com a situação, provocando seu amadurecimento.

A partir destas considerações, podemos inferir que esta família está apresentando resiliência. Apesar dos conflitos intraparentais e das dificuldades relacionadas com a ausência do pai, a mãe está conseguindo cumprir sua função na educação dos filhos, mantendo a família coesa e adaptada. Da mesma forma, o comportamento de Tatiana na escola sugere a presença de resiliência no nível acadêmico. Por outro lado, a doença mental

da mãe demonstra um indício de vulnerabilidade, que parece ser incrementada pelas dificuldades enfrentadas. Neste sentido, podemos sugerir que a resiliência está presente no grupo familiar, contudo, não é uma característica compartilhada individualmente por todos os seus integrantes.

3.4 Integração dos três casos

Nesta seção, será realizado um fechamento das questões de pesquisa que vêm sendo respondidas ao longo do estudo de casos múltiplos, complementando os três casos. Posteriormente, serão respondidas as questões que subsidiaram a apresentação da tese em dois estudos, integrando os mesmos.

A literatura sobre resiliência familiar indica que a capacidade para a superação das adversidades pode manifestar-se através de um processo compartilhado pela família como um todo, ou através de processos individuais, presente em seus membros, com o grupo servindo como fator de risco ou proteção (Hawley & DeHaan, 1996). Fatores como coesão, comunicação aberta, espiritualidade, relacionamento, afeto, cuidados parentais adequados e disciplina consistente contribuem para a resiliência, tanto individual como familiar (Hawley & DeHaan, 1996; Walsh, 1996). Neste sentido, a parentalidade e as práticas educativas utilizadas pelos pais na educação dos filhos podem ser indicadores de resiliência ou vulnerabilidade nas famílias.

A análise dos estudos de caso com a família nuclear, reconstituída e uniparental permitiu fazer inferências sobre os processos de resiliência e vulnerabilidade nestas famílias, respondendo, assim, as questões de pesquisa deste estudo de casos múltiplos. A primeira questão desta pesquisa (uma das questões-chaves do estudo) – sobre a influência da pobreza e da violência para as práticas educativas e parentalidade – revela que, de uma maneira geral, estes fatores de risco tendem a potencializar os efeitos negativos dos aspectos associados com tais adversidades, contudo, na ausência destes fatores, a pobreza e a violência não atuam como risco para estas famílias. A violência na comunidade é encarada pelas mães, nas três famílias, como um fator de risco que elas tentam manejar, seja proibindo seus filhos de circularem pela vila ou monitorando de perto seu comportamento. Neste sentido, a violência aumenta as atitudes protetoras das mães, contribuindo para o desenvolvimento dos filhos. Da mesma forma, a pobreza é encarada pelas famílias como uma realidade, a qual elas tentam manejar, buscando recursos para lidar com ela. A falta de recursos materiais não impede que as mães destas famílias procurem os serviços de apoio disponíveis na comunidade, como o centro de saúde, nem que estabeleçam redes de apoio com parentes, vizinhos e amigos dos microssistemas

freqüentados por elas, como a igreja e o trabalho. Somente para a família uniparental, a pobreza se torna um fator de risco mais agravante, uma vez que seus recursos são inferiores aos das famílias reconstituída e nuclear, afetando diretamente a capacidade da mãe para suprir as necessidades básicas da família, como a alimentação. As dificuldades oriundas da configuração familiar, aliadas às condições de saúde mental da mãe e à sua dificuldade para conseguir trabalho, potencializam os efeitos da pobreza na família uniparental.

Neste sentido, os fatores associados com a pobreza e a violência na comunidade, como a depressão (na família uniparental), os abusos físicos e emocionais (na família reconstituída), o alcoolismo e a violência doméstica (na família nuclear) afetam a capacidade das famílias para lidarem efetivamente com as adversidades, tanto externas (violência na comunidade) como internas (alcoolismo), tendendo a gerar vulnerabilidade em seus membros e no sistema familiar como um todo. Contudo, estes fatores são moderados pela presença de aspectos de proteção, como as características pessoais dos membros da família, o apoio conjugal e/ou social, produzindo efeitos menos fragilizantes, conforme descritos na discussão de cada família.

A segunda questão de pesquisa – sobre a possibilidade da incidência de dois ou mais fatores de risco (como a pobreza, a violência no ambiente, o divórcio, o recasamento e a maternidade solteira) aumentar a probabilidade de resultados negativos nas famílias – revela que o resultado da interação destes fatores depende do significado deles para a família, da maneira como ela enfrenta estas adversidades e de seus recursos disponíveis. Neste estudo, observou-se que o divórcio e o recasamento na família reconstituída atuaram como fatores de proteção, contribuindo para a diminuição da incidência de abuso. Do mesmo modo, a ausência paterna na família uniparental não impediu que a mãe desempenhasse com competência seu papel na educação da filha, uma vez que não havia envolvimento paterno na educação da mesma. Por outro lado, a violência conjugal e o abuso intrafamiliar impingido pelo pai na família nuclear – a família cuja configuração é descrita na literatura como a que deveria trazer mais benefícios para os filhos – revelam que a presença paterna atua como um fator de risco para esta família. Estes dados estão de acordo com as idéias de Walsh (1996), que afirma que não é a forma da família, mas os processos familiares e a qualidade do relacionamento entre seus membros que contribui para a resiliência. Deste modo, a autora argumenta que famílias com várias configurações podem ser funcionais.

A terceira questão de pesquisa – sobre a influência da experiência dos pais na infância para as práticas educativas utilizadas com os filhos – revela que esta experiência

contribui em parte, contudo, não é determinante. A análise das entrevistas com estas famílias permitiu observar que é a interação de vários fatores, como as características dos pais e da criança, o apoio conjugal e/ou social e a maneira como eles interpretam sua própria experiência na família de origem, que predizem as práticas a serem utilizadas com os filhos. Neste sentido, pais que foram maltratados em suas infâncias podem ou não repetir esta experiência com os filhos, dependendo da existência de fatores mediadores. Este achado encontra correspondência na literatura, que revela que, apesar da maioria dos abusadores terem sido vitimizados na experiência passada, quase dois terços das crianças que foram abusadas em suas infâncias não repetem esta experiência com os filhos (Belsky, 1993; Gara, Allen, Herzog & Woolfolk, 2000; Kashani & Allan, 1998).

A quarta questão de pesquisa – sobre a contribuição do apoio conjugal para as práticas educativas – revela que ele é a principal fonte de apoio destacada pelas mães para a parentalidade, contudo, ele é eficaz somente na família reconstituída. Nas famílias nuclear e uniparental, a ausência de apoio conjugal é mencionada como a principal dificuldade enfrentada pelas mães com relação à educação dos filhos. Contudo, já respondendo à quinta questão de pesquisa, a ausência de apoio conjugal não impede que as mães busquem apoio através de outras fontes de suas redes sociais, contribuindo para o seu bem-estar emocional e, conseqüentemente, para as práticas educativas utilizadas com os filhos. Estes achados são consistentes com a literatura sobre o tema, que indica que o apoio social é efetivo, contudo, é secundário ao apoio conjugal (Belsky, 1984; Simons & Johnson, 1996; Simons e cols., 1993).

De uma maneira geral, observa-se que as respostas às questões de pesquisa envolvem a presença de interação de vários fatores. Afirmar que uma família está resiliente ou vulnerável exige um conhecimento profundo sobre as variáveis relacionadas com a questão. No entanto, três aspectos foram fundamentais para a compreensão destes processos nas famílias: as características individuais de seus membros, a coesão familiar e o apoio social. Estes fatores são destacados na literatura como importantes fatores de proteção para a resiliência (Garmezy & Masten, 1994). Neste sentido, na família nuclear, as características de Lucas, como a empatia e o temperamento fácil, aliadas à capacidade da mãe para ser responsiva às suas necessidades, favorecem o vínculo entre mãe e filho. Do mesmo modo, a inserção, tanto da mãe quanto do filho, em outros ambientes, favorece o estabelecimento de redes de apoio social. Estes aspectos tendem a minimizar os efeitos negativos da ausência de coesão familiar, contribuindo para a resiliência individual dos membros da família. Neste caso, esta família, ao mesmo tempo em que tem aspectos de

risco, como o alcoolismo paterno, proporciona uma fonte de apoio aos filhos, através de sua interação com a mãe.

Na família reconstituída, as características de Iara, como a impulsividade e a irritabilidade, sua experiência como vítima de maus tratos na infância e as características de João, como a dispersão, tendem a interferir no relacionamento entre eles, favorecendo o abuso intrafamiliar. No entanto, a chegada de Aldo na família proporciona uma fonte de apoio conjugal, contribuindo para que a família se torne um pouco mais coesa, favorecendo a resiliência do grupo.

Na família uniparental, as características de Tatiana, como o temperamento fácil, a autonomia e a comunicabilidade, favorecem seu vínculo com a mãe, contribuindo para a coesão familiar. Do mesmo modo, o apoio obtido pela mãe através de sua relação com os familiares do ex-amante contribui para o seu bem-estar emocional, colaborando para que ela desempenhe com competência seu papel na educação da filha. Estes aspectos contribuem para a resiliência familiar.

Como é possível observar, as três famílias apresentam fatores que favorecem a resiliência, apesar de terem, também, fatores que indicam vulnerabilidade. No entanto, as três famílias diferem entre si, seja na sua configuração, nos aspectos de risco ou de proteção. Neste sentido, a denominação de resiliência empregada em cada família está relacionada com sua trajetória de vida, com as mudanças e continuidades que ocorreram ao longo do tempo e com os fatores de risco e proteção existentes no microsistema. Em geral, as famílias parecem estar mais adaptadas agora do que quando passaram por momentos de crise (como por exemplo, a violência conjugal e a separação, na família reconstituída, e o rompimento da relação com o amante, na família uniparental). Nesta tese, a adaptação das famílias está relacionada com o desempenho competente dos papéis parentais, analisado através das práticas educativas. Deste modo, a atribuição de resiliência e/ou vulnerabilidade foi relacionada com a presença de fatores que contribuem e/ou prejudicam a parentalidade e as práticas educativas.

Retomando as questões chaves que subsidiaram a divisão desta tese em dois estudos – Qual a influência dos fatores de risco existentes na comunidade para a vulnerabilidade e resiliência familiar? Que outros aspectos influenciam estes processos dentro da família? – podemos afirmar que a pobreza e a violência do ambiente interferem nos processos de vulnerabilidade e resiliência familiar, contudo, sua influência pode ser mediada por uma série de fatores de proteção, como, por exemplo, a rede de apoio estabelecida com os serviços disponíveis no mesossistema. Da mesma forma, fatores como as práticas educativas utilizadas pelos pais na educação dos filhos, suas experiências nas

famílias de origem, as características dos pais e das crianças e o apoio conjugal, também, influenciam estes processos dentro da família, podendo desempenhar tanto um papel de risco como de proteção. A relação entre estas duas variáveis, ou seja, entre o risco existente no ambiente e a vulnerabilidade e a resiliência familiar é evidente, contudo, não conduz, necessariamente, a resultados negativos, uma vez que estes processos também são influenciados por outras variáveis, como as investigadas no Estudo II (práticas educativas, experiência dos pais em suas famílias de origem, apoio conjugal, etc.). Assim, os processos de vulnerabilidade e resiliência familiar podem ser explicados, em parte, pela influência do ambiente, e, em parte, pela influência de fatores de risco e proteção existentes em nível familiar, como, por exemplo, o apoio conjugal e a experiência dos pais em suas famílias de origem. Neste sentido, a inserção ecológica realizada na comunidade, descrita no Estudo I, garantiu a validade ecológica desta pesquisa, pois foi possível analisar fatores de risco e proteção relacionados com as características das pessoas entrevistadas, com contexto no qual estão inseridas, com tempo em que estão vivendo e com os processos proximais ocorridos entre elas e, entre elas e a equipe de pesquisa.

O planejamento, a execução, a análise e a discussão dos dois estudos que fizeram parte desta tese permitiu constatar, empiricamente, a dinamicidade dos conceitos de resiliência e vulnerabilidade, conforme eles são descritos na literatura por um grande número de teóricos (Cowan e cols., 1996; Garmezy & Masten, 1994; Hawley & DeHaan, 1996; Rutter, 1985, 1987, 1993, 1996; Walsh, 1996). Nossa conclusão está de acordo com as idéias propostas por Walsh (1996), que descreve resiliência como um construto relacional, que depende da interação dos problemas a serem enfrentados pelas famílias e de seus recursos disponíveis. Podemos afirmar que a resiliência nunca deve ser vista como uma qualidade estática, mas como um processo dinâmico que varia de acordo com a pessoa, o processo, o contexto e o tempo. Somente uma análise que leve em consideração estes aspectos poderá ser válida para o avanço do conhecimento científico na área de resiliência.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, serão apresentadas algumas reflexões decorrentes do processo de pesquisa e da elaboração desta tese. Estas reflexões são, em parte, originadas da inserção ecológica na comunidade e do acompanhamento das famílias, sendo compartilhadas por toda a equipe de pesquisa⁷. Em parte, elas são fruto de um processo de aprendizagem e crescimento pessoal, em função de minha experiência como pesquisadora.

Ao finalizar esta tese, vejo o final de uma jornada de quatro anos de trabalho intenso. O acompanhamento destas famílias ao longo destes anos possibilitou concretizar a idéia de que é possível fazer pesquisa e, concomitantemente, fazer com que as pessoas possam se beneficiar do conhecimento gerado através dela. Minha experiência com as famílias durante o Mestrado contribuiu para minhas inquietações com relação à possibilidade de que a própria pesquisa seja uma espécie de intervenção. A relação entrevistador-entrevistado proporciona um espaço para reflexão e troca de idéias, no qual o profissional é capaz de fornecer informações e discutir alternativas para os problemas apresentados. Conforme menciona Szymanski (2001), a entrevista, enquanto interação social, é sempre uma espécie de intervenção, uma vez que o ser humano nunca é neutro para outro, havendo sempre uma influência mútua entre as pessoas ocasionada pela interpretação que se faz da situação.

O acompanhamento das famílias ao longo do Doutorado só veio confirmar estas idéias, principalmente por ter sido realizado ao longo de quatro anos. Durante este período, toda a nossa equipe estabeleceu um forte vínculo com as famílias entrevistadas. Acompanhamos as mudanças que aconteceram ao longo dos anos, sofremos com seus problemas, vibramos com suas conquistas. Em vários momentos, colocamo-nos no papel das pessoas entrevistadas e sentimos aquilo que estavam sentindo. Sentimos o mesmo medo que Jair mobilizava na esposa e nos filhos quando o encontrávamos, ocasionalmente, em casa. Sentimos o cansaço mencionado por Iara na sua luta para educar João, em função de todas as dificuldades enfrentadas por ela ao longo de sua vida. Sentimos a impotência mencionada por Nádia devido à sua doença e à falta de preparo para o trabalho, impedindo que pudesse batalhar por uma condição de vida melhor. A equipe, muitas vezes, surpreendeu-se, discutindo alternativas para a solução das dificuldades apresentadas pelas famílias: *“Por que Maria não leva Jair para se tratar?”* Ou *“Por que Maria não se*

⁷ Os depoimentos da equipe de pesquisa sobre a inserção ecológica na comunidade encontram-se no Anexo C.

separa de Jair?” Da mesma forma, muitas vezes, nos deparamos, em outros momentos do dia, em nossas casas, pensando nas famílias: “*Será que Jair vai bater hoje em Maria?*” “*Será que Iara vai brigar com João por causa da escola?*” Ou “*Será que Nádia recebeu a pensão da família de Márcio?*” “*Será que elas têm o que comer hoje?*” Muitas vezes, no final das entrevistas, sentimos um peso nos ombros e uma sensação de falta de energia, por termos ficado tão envolvidos com as histórias das famílias. Mas, muitas vezes, fomos embora satisfeitos e felizes com suas conquistas e vitórias. Compartilhamos da alegria das mães e das crianças, quando estas eram aprovadas no final de cada ano. Vibramos com as pequenas mudanças de comportamento que as mães mencionavam em relação a si, a seus companheiros e seus filhos, como por exemplo, quando Maria relatou que Jair estava mais calmo após ter conversado conosco. Nossa empatia com estas famílias contribuiu para o fortalecimento do nosso vínculo, possibilitando, também, uma maior compreensão dos fatos relatados por elas. Participar do cotidiano destas famílias nos fez acreditar no potencial do ser humano para superar as adversidades, por piores que elas sejam. Conviver com as dificuldades vivenciadas pelas famílias levou-nos a refletir se nós, com todo nosso conhecimento científico e preparo psicológico (por termos vivido nossa infância em condições ideais), teríamos condições de enfrentar os riscos enfrentados por estas famílias, sem sucumbir a eles. Sem dúvida, aprendemos muito com estas famílias. Não somente confirmamos ou refutamos nossas hipóteses teóricas a respeito dos processos de resiliência e vulnerabilidade, como aprendemos, sobretudo, com a experiência de vida destas famílias, enriquecendo nossa experiência pessoal e profissional.

Por outro lado, podemos afirmar, sem pretensão, que estas famílias também se beneficiaram muito com esta pesquisa. Cada encontro proporcionou, para os pais e a criança entrevistada, um espaço no qual eles eram escutados, no qual, além de responder à entrevista, eles podiam relatar suas experiências, dificuldades e sentimentos. Nossa postura, durante os encontros, era, acima de tudo, acolhedora, para que as famílias também pudessem aproveitar nossa presença em suas casas para esclarecer dúvidas ou pedir orientações. Algumas vezes, as mães manifestavam dúvidas a respeito de determinada prática, manejo ou comportamento das crianças. Era comum as mães verbalizarem: “*Não sei se faço certo, mas costumo deixar ele de castigo*”. Nestas ocasiões, a equipe procurava orientar as mães sem entrar no mérito do certo ou errado, apenas sugerindo alternativas para lidar com o problema. Por não estarmos em um *setting* terapêutico, evitávamos fazer interpretações ou fornecer informações que pudessem mobilizar muita ansiedade, pois não estaríamos disponíveis para trabalhar em nível muito profundo, já que este não era o nosso papel. Nosso papel, além de pesquisadores, baseava-se em fornecer apoio às famílias,

através de informações, encaminhamentos, ou, simplesmente, de estar presente e compreender suas experiências. Assim, o processo de devolução para as famílias foi constante, realizado ao longo de todas as entrevistas, cada vez que surgiam dúvidas ou questões. Szymanski (2001) afirma que o caráter de intervenção durante a entrevista é resultado de um processo de tomada de consciência desencadeado pela atuação do entrevistador, no sentido de explicitar sua compreensão do discurso do entrevistado. Neste sentido, o *feedback* proporcionado pela equipe às famílias, bem como os esclarecimentos e as orientações realizadas ao longo das entrevistas, teve um caráter de devolução constante, contribuindo para que o processo de pesquisa atuasse como uma espécie de intervenção.

O final do processo de coleta de dados marcou nossa despedida destas famílias. Todas sabiam que o trabalho, um dia, chegaria ao fim, o que facilitou nosso desligamento. No entanto, as mães ficaram com o telefone do CEP-Rua, caso precisassem entrar em contato conosco.

O reconhecimento das famílias de que o processo de pesquisa trouxe benefícios para os seus membros foi verbalizado durante as entrevistas, conforme os relatos:

“Hoje eu tô assim, sabe, não tô legal (chora um pouco, depois se acalma). (...) Então, hoje, eu nem saí de casa. Se eu tivesse saído eu já tinha colocado pra fora (desabafado com alguém).” (Maria, família nuclear)

“Porque isso (entrevista) é pra ajudar a gente também, né. Principalmente eu. Porque muita coisa vai ficar, assim, na consciência dele (marido).” (Maria, família nuclear)

“... vocês só conversaram, ele só contou a vida dele. Mas ele, deixar de beber ele não deixou, né, mas ele tem se acalmado muito, muito, muito, sabe.” (Maria, família nuclear)

“É só tu que me entende, por isso eu gosto de conversar contigo”. (Iara, família reconstituída).

“Eu gosto de falar com vocês, eu fico tão sozinha aqui, não converso com ninguém”. (Nádia, família uniparental).

A oportunidade para as pessoas falarem sobre suas relações familiares, sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano, a experiência passada, os momentos agradáveis e desagradáveis da convivência no microsistema proporcionou, ao mesmo tempo, um momento de reflexão e um sentimento de conforto pela possibilidade de *“desabafar seus problemas”*. Ao relatarem suas experiências, as pessoas tiveram a oportunidade de refletir e aprender com elas. Da mesma forma, ao falarem sobre suas dificuldades, as pessoas puderam perceber novas alternativas para a resolução de seus problemas. Além disso, a disposição da equipe de pesquisa para escutar estas famílias, mesmo que ocasionalmente, atuou como uma fonte de apoio, contribuindo para o seu bem-estar emocional. Szymanski (2001) afirma que, conforme o grau de envolvimento do entrevistado, a simples escuta do entrevistador é interpretada como uma forma de apoio, especialmente quando ela promove uma reflexão sobre um tema importante na história de vida do entrevistado.

A intervenção realizada por nossa equipe com estas famílias envolveu a presença dos aspectos mencionados por McLoyd (1990) com relação ao planejamento de intervenções com famílias: a promoção de apoio instrumental, através do fornecimento de informações sobre desenvolvimento infantil, práticas educativas e manejo, e de apoio emocional, proporcionado através do vínculo e da relação de confiança estabelecida entre a nossa equipe e as famílias. Neste sentido, a pesquisa realizada com estas famílias, que teve como objetivo analisar os processos de resiliência e vulnerabilidade, também contribuiu para promover a sua própria resiliência.

A possibilidade de intervenção desencadeada pela interação de profissionais da saúde com as famílias pode ser estendida aos serviços de apoio disponíveis na comunidade. Yunes (2001) menciona, em sua tese de doutorado, a importância do papel dos profissionais atuantes nos serviços de apoio da comunidade na promoção de resiliência. No entanto, esta autora ressalta que, muitas vezes, o despreparo e a falta de conhecimentos destes profissionais os impede que possam desempenhar esta função com competência, contribuindo para que eles “integrem a pobreza” destas famílias, “oferecendo uma cobertura social muito baixa” (p. 146). Neste sentido, destaca-se a importância da capacitação destes profissionais, através do fornecimento de informações sobre psicologia do desenvolvimento, para que eles possam desempenhar um papel na promoção de resiliência.

Agora, volto a falar em primeira pessoa, relatando meu próprio desenvolvimento durante a pós-graduação. A opção pela metodologia qualitativa foi imprescindível para alcançar os objetivos a que me propus ao realizar esta pesquisa. Esta metodologia induziu-me a colocar minha própria pessoa como instrumento de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados. Conforme salienta Bastos (2001), na pesquisa qualitativa, o pesquisador, enquanto entrevistador e observador, é visto como o principal instrumento de pesquisa. Neste processo, a primazia às suas características pessoais, sua postura e atuação constituem o principal instrumento de instigação do discurso do entrevistado. De acordo com a autora, esta perspectiva tem como objetivo principal construir uma familiarização, um certo nível de intimidade com a situação observada, a fim de que se possa ter acesso ao fenômeno a ser investigado tal como ele ocorre em seu ambiente natural. Neste sentido, a experiência de interação com as famílias e a comunidade no próprio contexto no qual estão inseridas possibilitou um conhecimento profundo dos fenômenos investigados.

Quando me questiono sobre a contribuição científica que minha tese produziu, acredito que tenha sido a operacionalização do modelo bioecológico como uma

metodologia para desenvolver estudos sobre desenvolvimento-no-contexto. A partir desta metodologia, foi possível analisar os processos de resiliência e vulnerabilidade de uma maneira dinâmica, tal qual eles acontecem na vida real. Apesar de Bronfenbrenner mencionar, em vários artigos, livros e capítulos de livros, a importância de realizar estudos com validade ecológica, pontuando aspectos a serem observados em estudos sobre desenvolvimento-no-contexto, ele não descreveu, até o presente momento, uma metodologia específica para a condução de tais estudos. Deste modo, acredito que a inserção ecológica na comunidade descrita nesta tese cumpriu esta função. Ela contribuiu para a realização de um estudo no seu ambiente natural, no qual foi valorizada a influência das características das pessoas entrevistadas, do contexto no qual estão inseridas, do tempo em que estão vivendo e dos processos proximais ocorridos entre elas e, entre elas e a equipe de investigadores, garantindo a validade ecológica da pesquisa.

Ao longo destes quatro anos do Doutorado, muitos aspectos mudaram em minha mente. No início, eu não tinha a idéia de que o acompanhamento das famílias pudesse enriquecer tanto minha experiência. Apesar de ter a noção de que a presença do pesquisador nas famílias poderia atuar como uma intervenção, promovendo bem-estar, não imaginava que tudo pudesse acontecer da maneira que aconteceu. Planejava pesquisar vulnerabilidade e resiliência familiar, para isso, me propus a inserir-me no seu ambiente para poder observar as famílias no seu contexto ecológico. No entanto, hoje, percebo que fiz muito mais do que pesquisar resiliência. Percebo e vejo, através dos relatos das famílias, que participei de seu desenvolvimento. Através da nossa interação, fiz parte de seus processos proximais, favorecendo, assim, tanto meu próprio crescimento, como o desenvolvimento destas famílias.

REFERÊNCIAS

- Acitelli, L. K. (1996). The neglected links between marital support and marital satisfaction. Em G. R. Pierce, B. R. Sarason & I. G. Sarason (Orgs.), *Handbook of social support and the family* (pp. 83-103). New York, NY: Plenum.
- Alvarenga, P. (2000). *Práticas educativas maternas e problemas de comportamento na infância*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Amatuzzi, M. M. (1997). **Questões epistemológicas surgidas durante uma pesquisa descritiva na experiência religiosa** [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), Resumos, XXVII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia (p. 29). Ribeirão Preto, São Paulo.
- Ancona-Lopez, M. (1997). **Experiência religiosa: Constituição de um campo de pesquisa** [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), Resumos, XXVII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia (p. 28). Ribeirão Preto, São Paulo.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.) Lisboa: Edições 70.
- Bastos, A. C. S. (2001). *Modos de partilhar: A criança e o cotidiano da família*. Taubaté/SP: Cabral Editora Universitária.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1, Pt.2).

- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. Em P. A. Cowan & M. Hetherington (Orgs.), *Family transitions* (pp. 111-163). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Baumrind, D. (1997). The discipline encounter: Contemporary issues. *Aggression and Violent Behavior, 2*, 321-335.
- Baumrind, D. & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development, 38*, 291-327.
- Beach, S. R. H., Fincham, F. D., Katz, J. & Bradbury, T. N. (1996). Social support in marriage: A cognitive perspective. Em G. R. Pierce, B. R. Sarason & I. G. Sarason (Orgs.), *Handbook of social support and the family* (pp. 43-65). New York, NY: Plenum.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development, 55*, 83-96.
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin, 114*, 413-434.
- Belsky, J. (1996). Parent, infant, and social-contextual antecedents on father-son attachment security. *Developmental Psychology, 32*, 905-913.
- Bolger, K., Thomas, M. & Eckenrode, J. (1997). Disturbances in relationships. Em J. Garbarino & J. Eckenrode (Orgs.), *Understanding abusive families: Ecological approach to theory and practice* (pp. 86-98). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: Aplicações clínicas da teoria do apego* (S. M. B. Corrêa, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Sem data de publicação original)
- Bretherton, I., Walsh, R., & Lependorf, M. (1996). Social support in postdivorce families: An attachment perspective. Em G. R. Pierce, B. R. Sarason & I. G. Sarason (Orgs.), *Handbook of social support and the family* (pp. 345-373). New York, NY: Plenum.

- Brito, R. C. & Koller, S. H. (1999). Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. Em A. M. Carvalho (Org.), *O mundo social da criança: Natureza e cultura em ação* (pp. 115-129). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Brodsky, A. E. (1996). Resilient single mothers in risky neighborhoods: Negative psychological sense of community. *Journal of Community Psychology*, 24, 347-363.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979)
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Em B. L. Friedmann & T. D. Wacks (Orgs.), *Conceptualization and assessment of environment across the life span* (pp. 3-30). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. Em W. Damon (Org.), *Handbook of child psychology* (V.1, pp. 993-1027). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Brooks-Gunn, J. (1995). Children in families in communities: Risk and intervention in the Bronfenbrenner tradition. Em P. Moen, G. H. Elder & K. Luscher (Orgs.), *Examining lives in context*. Washington: APA.
- Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S. & Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71, 127-136.

- Caminha, R. (1999). A violência e seus danos à criança e ao adolescente. Em AMENCAR (Org.), *Violência doméstica* (pp.43-60). Brasília: UNICEF.
- Carter, B. & McGoldrick, M. (1995). As mudanças no ciclo de vida familiar: Uma estrutura para a terapia familiar. Em B. Carter & M. McGoldrick (Orgs.), *Mudanças no ciclo de vida familiar: Uma estrutura para a terapia familiar* (7-29; M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1989)
- Cecconello, A. M. (1999). *Competência social, empatia e representação mental da relação de apego em famílias em situação de risco*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (1999). Avaliação da representação mental da relação de apego através do desenho da família. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 51 (4), 39-51.
- Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: Um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5, 71-93.
- Cecconello, A. M., Krum, F. M. B., & Koller, S. H. (2000). Indicadores de risco e proteção no relacionamento mãe-filho e representação mental da relação de apego na criança. *Psico*, 31 (2), 81-122.
- Cochran, M. (1993). Parenting and personal social networks. Em T. Luster & L. Okagaki (Orgs.), *Parenting: An ecological perspective* (pp. 149-178). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Conrad, M. & Hammen, C. (1993). Protective and resource factors in high- and low-risk children: A comparison of children with unipolar, bipolar, medically ill, and normal mothers. *Development and Psychopathology*, 5, 593-607.
- Corrêa, C. (2000). *A transição do casal para a parentalidade*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

- Cowan, P. A. (1991). Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. Em P. A. Cowan & M. Hetherington (Orgs.), *Family transitions* (pp. 3-30). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P. & Schulz, M. S. (1996). Thinking about risk and resilience in families. Em E. M. Hetherington & E. A. Blechman (Orgs.), *Stress, coping and resiliency in children and families* (pp. 1-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cox, M. J., Owen, M. T., Lewis, J. M. & Henderson, V. K. (1989). Marriage, adult adjustment, and early parenting. *Child Development*, 60, 1015-1024.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- De Antoni, C. & Koller, S. H. (2000). A visão de família entre adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. *Estudos de Psicologia*, 5, 347-381.
- De Antoni, C. (2002). *Coesão e hierarquia em famílias com história de abuso físico*. Projeto de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- De Antoni, C., Medeiros, F. B., Hoppe, M. M. W. & Koller, S. H. (1999). Uma família em situação de risco: Resiliência e vulnerabilidade. *Interfaces*, 2(1), 81-85.
- Egeland, B., Jacobvitz, D. & Sroufe, L. A. (1988). Breaking the cycle of abuse: Relationships predictors. *Child Development*, 59, 1080-1088.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Schaller, M., Carlo, G., & Miller, P. A. (1991). The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding. *Child Development*, 62, 1393-1408.
- Elder, G. H., Jr. (1991). Family transitions, cycles, and social change. Em P. A. Cowan & M. Hetherington (Orgs.), *Family transitions* (pp. 31-57). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Elder, G. H., Jr. (1998). The life course as a developmental theory. *Child Development*, 69, 1-12.
- Emery, R. E. & Tuer, M. (1993). Parenting and the marital relationship. Em T. Luster & L. Okagaki (Orgs.), *Parenting: An ecological perspective* (pp. 121-148). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Falceto, O. G. (1997). *Famílias com desenvolvimento funcional e disfuncional: Validação das escalas diagnósticas FACES III, Beavers-Timberlawn e Avaliação Global do Funcionamento Interacional (GARF)*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Curso de Pós-Graduação em Medicina: Clínica Médica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Farinatti, F. A., Biazus, D. B. & Leite, M. B. (1993). *Pediatria social: A criança maltratada*. São Paulo: Medsi.
- Feldman, S. S. & Gehring, T. M. (1988). Changing perceptions of family cohesion and power across adolescence. *Child Development*, 59, 1034-1045.
- Ferreira, A. B. H. (1977). *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Florsheim, P., Tolan, P. & Gorman-Smith, D. (1998). Family relationships, parenting practices, the availability of male family members, and the behavior of inner-city boys in single mother and two parent families. *Child Development*, 69, 1437-1447.
- Floyd, J. F., Gilliom, L. A. & Costigan, C. L. (1998). Marriage and the parenting alliance: Longitudinal prediction of change in parenting perceptions and behaviors. *Child Development*, 69, 1461-1479.
- Gara, M. A., Allen, L. A., Herzog, E. P. & Woolfolk, R. L. (2000). The abused child as a parent: The structure and content of physically abused mothers' perceptions of their babies. *Child Abuse and Neglect*, 24, 627-639.

- Garbarino, J. & Barry, F. (1997). The community context of child abuse and neglect. Em J. Garbarino & J. Eckenrode (Orgs.), *Understanding abusive families: Ecological approach to theory and practice* (pp. 56-85). San Francisco: Jossey-Bass
- Garbarino, J. & Eckenrode, J. (1997). The meaning of maltreatment. Em J. Garbarino & J. Eckenrode (Orgs.), *Understanding abusive families: Ecological approach to theory and practice* (pp. 3-25). San Francisco: Jossey-Bass.
- Garbarino, J & Kostelny, K. (1993). Neighborhood and community influences on parenting. Em T. Luster & L. Okagaki (Orgs.), *Parenting: An ecological perspective* (pp. 203-226). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Garnezy, N. & Masten, A. (1994). Chronic Adversities. Em M. Rutter, E. Taylor & L. Herson (Orgs.), *Child and adolescent psychiatry* (pp. 191-207). Oxford: Blackwell Scientific Publication.
- Garnezy, N., & Masten, A. & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.
- Gill, S., Reynolds, A. J. & Pai, S. (1995). **Parent types and academic achievement of children at risk: A longitudinal study.** Trabalho apresentado no Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Indianápolis, Indiana, EUA.
- Glasgow, K. L., Dornsbusch, S. M., Troyer, L, Steinberg, L. & Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68, 507-529.
- Gomes Szymanski, H. (1994). Educação para a família: Uma proposta de trabalho preventivo. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 4, 34-39.
- Greenberg, M. T., Lengua, L. J., Coie, J. D. & Pinderhughes, E. E. (1999). Predicting developmental outcomes at school entry using a multiple risk model: Four American communities. *Developmental Psychology*, 35, 403-417.

- Grusec, J. E. & Lytton, H. (1988). *Social development: History, theory and research*. New York, Springer-Verlag.
- Hart, C. H., Ladd, G. W. & Burleson, B. R. (1990). Children's expectations of the outcomes of social strategies: Relations with sociometric status and maternal disciplinary styles. *Child Development, 61*, 127-137.
- Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F., & McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: Parenting styles and marital linkages. *Developmental Psychology, 34*, 687-697.
- Hawley, D. & DeHaan, L. (1996). Toward a definition of family resilience: Integrating life span and family perspectives. *Family Process, 35*, 283-298.
- Hetherington, E. M. (1989). Coping with family transitions: Winners, losers and survivors. *Child Development, 60*, 1-14.
- Hetherington, E. M. (1991). The role of individual differences and family relationships in children's coping with divorce and remarriage. Em P. A. Cowan & M. Hetherington (Orgs.), *Family transitions* (pp. 165-194). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hetherington, E. M., Bridges, M. & Insabella, G. M. (1998). What matters? What does not? Five perspectives on the association between marital transitions and children's adjustment. *American Psychologist, 53*, 167-184.
- Hetherington, E. M., Stanley-Hagan, M. & Anderson, E. R. (1989). Marital transitions: A child's perspective. *American Psychologist, 44*, 303-312.
- Hoffman, M. L. (1960). Power assertion by the parent and its impact on the child. *Child Development, 31*, 129-143.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral, internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology, 11*, 228-239.

- Hoffman, M. L. (1979). Development of moral thought, feeling and behavior. *American Psychologist*, 34, 958-966.
- Hoffman, M. L. (1991). Commentary. *Human Development*, 34, 105-110.
- Hoffman, M. L. (1994). Discipline and internalization. *Developmental Psychology*, 30, 26-28.
- Hoppe, M. M. W. (1998). *Rede de apoio social e afetivo em crianças em situação de risco*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Hutz, C. S., Koller, S. H., & Bandeira, D. R. (1996). Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. *Coletâneas da ANPEPP*, 1(12), 79-86.
- Kashani, J. H. & Allan, W. D. (1998). *The impact of family violence on children and adolescents*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Koller, S. H. (1999). Violência doméstica: Uma visão ecológica. Em AMENCAR (Org.), *Violência doméstica* (pp.32-42). Brasília: UNICEF.
- Koller, S. H., Hutz, C. S., Bandeira, D. R., Mayer, L. R., Hoppe, M. M. W. & Cecconello, A. M. (1995). **Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco**. Projeto apresentado ao CNPQ. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Krestan, J. & Bepko, C. (1995). Problemas de alcoolismo e o ciclo de vida familiar. Em B. Carter & M. McGoldrick (Orgs.), *Mudanças no ciclo de vida familiar: Uma estrutura para a terapia familiar* (pp. 415-439; M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1989)
- Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277.

- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62*, 1049-1065.
- Lewis, C. & Dessen, M. A. (1999). O pai no contexto familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 15*, 9-16.
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high risk adolescents. *Child Development, 62*, 600-616.
- Luthar, S.S. (1999). *Poverty and children's adjustment*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Em P. H. Mussen (Org. Série) & E. M. Hetherington (Org. Vol.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4^a ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*, 227-238.
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1995). Competence, resilience and psychopathology. Em D. Cicchetti & D. Cohen (Orgs.), *Developmental psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder and adaptation* (pp. 715-752). New York: Wiley.
- Masten, A. & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in Developmental Psychopathology. Em B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Orgs.), *Advances in clinical child psychology* (pp. 1-52). New York: Plenum.
- McMillan, D. W. (1996). Sense of community. *Journal of Community Psychology, 24*, 315-325.
- McMillan, D. W. & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology, 14*, 6-23.

- Mayer, L. R. (1998). *Controle percebido e desempenho acadêmico em crianças de nível sócio-econômico baixo*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- McDonald, K. & Parke, R. D. (1984). Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development, 55*, 1265-1277.
- McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting and socioemotional development. *Child Development, 61*, 311-346.
- Muller, R., Goebel-Fabbri, A., Diamond, T. & Dinklage, D. (2000). Social support and the relationship between family and community violence exposure and psychopathology among high risk adolescents. *Child Abuse and Neglect, 24*, 449-464.
- Newcombe, N. (1999). *Desenvolvimento infantil: Abordagem de Mussen* (C. Buchweitz, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1996)
- Nunes, T. (1994). O ambiente da criança. *Cadernos de Pesquisa, 89*, 5-23.
- Pacheco, J. T. B., Teixeira, M. A. P. & Gomes, W. B. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 15*, 117-126.
- Paiva, G. J. (1997). **Relações entre ciência e religião na academia**. [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), Resumos, XXVII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia (p. 28). Ribeirão Preto, São Paulo.
- Paiva, G. J. (1999). Imaginário, simbólico e sincrético: Aspectos psicológicos da filiação a novas religiões japonesas. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 12*, 521-535.
- Parke, R. D. & Buriel, R. (1998). Socialization in the family. Em W. Damon & N. Eisenberg (Orgs), *Handbook of child psychology* (pp. 463-552). New York: John Wiley.

- Parpal, M. & Maccoby, E. E. (1985). Maternal responsivity and subsequent child compliance. *Child Development*, 56, 1326-1334.
- Patterson, G. R. & Capaldi, D. M. (1991). Antisocial parents: Unskilled and vulnerable. Em P. A. Cowan & M. Hetherington (Orgs.), *Family transitions* (pp. 195-218). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Pierce, G. R., Sarason, B. R., Sarason, I. G., Joseph, H. J. & Henderson, C. A. (1996). Conceptualizing and assessing social support in the context of the family. Em G. R. Pierce, B. R. Sarason & I. G. Sarason (Orgs.), *Handbook of social support and the family* (pp. 3-23). New York, NY: Plenum.
- Pierre, R. G. & Layzer, J. I. (1998). Improving the life chances of children in poverty: Assumptions and what we have learned. *Social Policy Report*, 12 (4), 1-28.
- Pires, J. M. A. (1999). Violência na infância: Aspectos clínicos. Em AMENCAR (Org.), *Violência doméstica* (pp.61-70). Brasília: UNICEF.
- Ptacek, J. T. (1996). The role of attachment in perceived support and the stress and coping process. Em G. R. Pierce, B. R. Sarason, & I. G. Sarason (Orgs.), *Handbook of social support and the family* (pp.495-520). New York: Plenum Press.
- Reppold, C. T. (2001). *Estilo parental percebido e adaptação psicológica de adolescentes adotados*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Rosário, M. (1999). Políticas públicas voltadas para a proteção de crianças e adolescentes vítimas de violência. Em AMENCAR (Org.), *Violência doméstica* (pp.12-17). Brasília: UNICEF.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.

- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631.
- Rutter, M. (1996). Psychosocial resilience and protective mechanisms. Em J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein & S. Weintraub (Orgs.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). New York: Cambridge University.
- Santrock, J. W., Warshak, R., Lindbergh, C. & Meadows, L. (1982). Children's and parents' observed social behavior in stepfather families. *Child Development*, 53, 472-480.
- Silverstein, L. B. & Auerbach, C. F. (1999). Deconstructing the essential father. *American Psychologist*, 54, 397-407.
- Simons, R. L. & Johnson, C. (1996). The impact of marital and social network support on quality of parenting. Em G. R. Pierce, B. R. Sarason & I. G. Sarason (Orgs.), *Handbook of social support and the family* (pp. 269-287). New York, NY: Plenum.
- Simons, R. L., Lorenz, F. O., Conger, R. D. & Wu, C. (1992). Support from spouse as mediator and moderator of the disruptive influence of economic strain on parenting. *Child Development*, 63, 1282-1301.
- Simons, R. L., Lorenz, F. O., Wu, C. & Conger, R. D. (1993). Social network and marital support as mediators and moderators of the impact of stress and depression on parental behavior. *Developmental Psychology*, 29, 368-381.
- Simons, R. L., Whitbeck, L. B., Conger, R. D. & Chy-In, W. (1991). Intergenerational transmission of harsh parenting. *Developmental Psychology*, 27, 159-171.
- Steinberg, L. (1996). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill. (Original publicado em 1985)

- Steinberg, L., Catalano, R. & Dooley, D. (1981). Economic antecedents of child abuse and neglect. *Child Development*, 52, 975-985.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D. & Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.
- Strauss, M. A. (2000). Corporal punishment and primary prevention of psysical abuse. *Child Abuse and Neglect*, 14, 1109-1114.
- Szymanski, H. (1992). Trabalhando com famílias. *Cadernos de Ação*. CBIA, IEE-PUC/SP.
- Szymanski, H. (1997). Teorias e “teorias” de famílias. Em M. C. B. Carvalho (Org.), *A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC.
- Szymanski, H. (2001). Entrevista reflexiva: Um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. *Revista Psicologia da Educação*, 11/12, 193-215.
- Tamis-LeMonda, C. & Cabrera, N. (1999). Perspectives on father involvement: Research and policy. *Social Policy Report*, 13, 1-32.
- Thomas, M., Eckenrode, J. & Garbarino, J. (1997). Family sexual abuse. Em J. Garbarino & J. Eckenrode (Orgs.), *Understanding abusive families: Ecological approach to theory and practice* (pp. 115-130). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tondo, C. T. (1998). Terapia familiar: Bases, caminhos percorridos e perspectivas. Em Y. S. de Souza & M. L. T. Nunes (Orgs), *Família, organizações e aprendizagem: Ensaios temáticos em Psicologia* (pp. 37-104). Porto Alegre: PUCRS.

- Wagner, A., Ferreira, V. dos S. & Rodrigues, M. I. M. (1998). Estratégias educativas: Uma perspectiva entre pais e filhos. *Psicologia Argumento*, 23(16), 37-46.
- Wagner, A., Halpern, S. C. & Bornholdt, E. A. (1999). Configuração e estrutura familiar: Um estudo comparativo entre famílias originais e reconstituídas. *Psico*, 2(30), 63-74.
- Wagner, A., Ribeiro, L. De S., Arteché, A. X. & Bornholdt, E. A. (1999). Configuração familiar e bem-estar psicológico de adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1(12), 147-156.
- Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family Process*, 35, 261-281.
- Waters, E. & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Waters, E., Wippman, J., & Sroufe, L. A. (1979). Attachment, positive affect and competence in the pper group: Two studies in construct validation. *Child Development*, 50, 821-829.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw Hill.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. London: Cornell University.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. London: Sage. (Sem data da publicação original)
- Yunes, M. A. M. (2001). *A questão triplamente controvertida da resiliência em famílias de baixa renda*. Tese de Doutorado Não-Publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.

Zamberlan, M. A. T., Camargo, F. & Biasoli-Alves, Z. M. M. (1997). Interações na família: Revisões empíricas. Em M. A. T. Zamberlan & Z. M. M. Biasoli-Alves (Orgs.), *Interações familiares: Teoria, pesquisa e subsídios à intervenção* (pp. 39-57). Londrina: UEL.

Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., & Barrett, K. C. (1991). Guilt and empathy: Sex differences and implications for the development of depression. Em J. Garber, & K. A. Dodge (Orgs.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp.243-272). Cambridge: Cambridge University Press.

Zimmerman, M. A. & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Social Policy Report*, 8, 1-18.

ANEXO A
CONSENTIMENTO INFORMADO

Senhores Pais

O Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul está realizando uma pesquisa com famílias. O objetivo desta pesquisa é saber como mães e pais estão educando seus filhos e qual a sua influência para o desenvolvimento das crianças.

Nossa equipe gostaria de convidar sua família para participar da pesquisa e pedir seu consentimento para entrevistar a vocês e seu filho(a). As entrevistas serão realizadas na sua residência, de acordo com a sua possibilidade, e podem acontecer em duas ou três sessões com cada um de vocês (mãe, pai e criança).

As informações obtidas com esta pesquisa serão utilizadas em uma Tese de Doutorado, e ficarão à sua disposição na Universidade, caso desejarem ter acesso à elas. Serão mantidos em sigilo seus dados de identificação (nome, filiação, endereço, local de trabalho, etc.).

Caso desejarem participar, favor assinar nos espaços abaixo. Gratos pela sua atenção, colocamo-nos à sua disposição para maiores esclarecimentos. Nosso telefone para contato é (51) 33165150.

Nome da criança: _____

Nome do pai (ou padrasto): _____

Assinatura: _____

Nome da mãe: _____

Assinatura: _____

ANEXO B

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS⁸**Identificação da criança**

Nome:	Sexo:
Data de nascimento:	Idade:
Naturalidade:	Raça:
Escola:	Série:
Endereço:	

Identificação da Família

Nome da mãe:	Idade:
Ocupação:	Escolaridade:
Nome do pai:	Idade:
Ocupação:	Escolaridade:
Nome do padrasto:	Idade:
Ocupação:	Escolaridade:
Nome dos irmãos:	Idade:
Escolaridade:	
Número de pessoas que moram no lar:	
Pessoas que não moram no lar (onde moram e por quê):	

Entrevista com mães**Parte I. Parentalidade e práticas educativas**

Como é o dia a dia da sra.?

Como é o dia a dia de seu filho(a)?

Como a sra. descreve seu filho(a)?

Relacionamento familiar

Como é o seu relacionamento com seu filho(a)?

Como é o relacionamento dele(a) com o pai ?

⁸ Este roteiro foi utilizado com as três famílias, ajustando as perguntas ao tipo de configuração. Na família uniparental, não foi feita a entrevista com o pai. As questões relativas ao papel do pai nesta família foram feitas para investigar se havia participação paterna na educação da filha. Cabe ressaltar que o roteiro foi utilizado como um guia, assim, as perguntas foram ajustadas de acordo com o relato dos participantes.

Como é o relacionamento dele com o padrasto? (somente para a família reconstituída)

Como é o relacionamento dele(a) com os irmãos?

Limites e autonomia

Como a sra. costuma determinar os limites para seu filho(a)?

Como a sra. vê a participação do pai (e do padrasto) na educação dele(a)?

Como seu filho(a) reage frente aos limites impostos?

Quando seu filho(a) desobedece, faz alguma coisa que a sra. não aprova ou é mal criado, o que a sra. faz?

Como o pai (e/ou padrasto) reage quando ele(a) desobedece?

Quando seu filho(a) obedece, faz o que a sra. espera, como a sra. costuma agir?

Como o pai (e/ou padrasto) reage quando ele(a) obedece?

Vida escolar

Como é seu filho(a) na escola?

Como seu filho(a) é com relação aos deveres da escola?

Existe algum momento do dia que a sra. determina para ele(a) estudar e/ou fazer as tarefas da escola?

Alguma vez a sra. foi chamada na escola por causa dele(a)?

A sra. costuma participar de reuniões de pais na escola e/ou reuniões de entrega de boletins? Costuma ter contato freqüente com a escola ou só vai quando chamam?

A sra. acha que o pai (e/ou o padrasto) demonstra interesse pelo desempenho de seu filho(a) na escola? O que faz a sra. pensar assim?

Lazer e brinquedos

Como e com quem seu filho(a) costuma brincar?

Dentre as brincadeiras dele(a), existe alguma que a sra. não gosta e/ou não permite? Por quê?

Sociabilidade

Seu filho(a) tem amigos? A sra. conhece seus amigos?

A sra. acha que ele(a) tem facilidade ou dificuldade para fazer amigos?

Como é o relacionamento de seu filho(a) com os colegas da escola?

Seu filho(a) tem outras atividades fora de casa além da escola?

Que lugares a sra. costuma freqüentar com ele(a) e/ou com toda a família?

Esquema ideal de educação e avaliação do sistema de educação próprio

Como seria, para a sra., um esquema ideal de educação de filhos?

Como a sra. vê este esquema em relação à educação que a sra. dá para seu filho(a)?

Que características a sra. teria para uma criança ideal?

Como a sra. vê seu filho(a) em relação a esse ideal?

E uma mãe ideal, como seria?

Como a sra. se vê em relação a essa mãe ideal?

Como a sra. se sente desempenhando o papel de mãe?

Parte II. Apoio conjugal e social

Na educação de seu filho(a), como a sra. descreve o papel do pai (e do padrasto)? Como avalia este papel?

Quem costuma interagir mais com ele(a) com relação à educação?

Com relação à educação de seu filho(a), vocês (mãe/pai/padrasto) costumam concordar mais ou discordar mais? Em que aspectos concordam? Em que aspectos discordam?

Vocês costumam conversar a respeito da educação dele(a)?

Quando a sra. tem alguma dúvida com relação à educação de seu filho(a), a quem recorre?

Como a sra. se sente com relação à participação do pai (e do padrasto) na educação de seu filho(a)?

A sra. sente que pode contar com ele quando precisa?

Parte III. Experiência da mãe quando criança

Fale um pouco sobre a sua infância e seu relacionamento com seus pais.

Como seus pais costumavam determinar os limites para a sra.?

A sra. acha que foi uma criança obediente ou desobediente?

O que seus pais faziam quando a sra. desobedecia?

Como era o seu relacionamento com seus irmãos?

Qual era a participação de seus pais com relação à sua vida escolar?

Como era o seu lazer na infância?

Com quem e de quê a sra. costumava brincar?

A sra. costumava freqüentar outros lugares, passear?

Como era seu relacionamento com os amigos?

Como a sra. avalia a educação que recebeu de seus pais? Aspectos positivos e negativos?

O que seus pais faziam que mais lhe incomodava?

O que a sra. mais gostava no tratamento que seus pais lhe davam?

Existe algum aspecto na educação que a sra. recebeu de seus pais e que utiliza com seu filho(a)?

Existe algum aspecto que a sra. não utilizaria com seu filho(a) de maneira alguma?

Como é o seu relacionamento com seus pais atualmente?

Entrevista com pai e padrasto

Parte I. Parentalidade e práticas educativas

Como é o seu dia a dia?

Como é o dia a dia de seu filho(a) (enteado)?

Como o sr. descreve seu filho(a) (enteado)?

Relacionamento familiar

Como é o seu relacionamento com seu filho(a) (enteado)?

Como é o relacionamento dele(a) com a mãe?

Como é o relacionamento dele(a) com os irmãos?

Limites e autonomia

Como vocês costumam determinar os limites para o seu filho(a) (enteado)?

Como ele(a) reage frente aos limites impostos?

Como o sr. reage quando ele(a) desobedece?

Quando ele(a) obedece, faz o que o sr. espera, como o sr. costuma agir?

Vida escolar

Como é o seu filho(a) (enteado) na escola?

Como ele(a) é com relação aos deveres da escola?

Se ele(a) chega em casa com uma nota baixa, o que o sr. faz?

Lazer e brinquedos

O que seu filho(a) (enteado) costuma fazer nas horas de lazer?

Ele(a) costuma brincar? De quê, com quem?

Sociabilidade

Como é o relacionamento de seu filho(a) (enteado) com seus amigos e irmãos?

O sr. acha que ele tem facilidade ou dificuldade para fazer amigos?

Como o sr. descreve o seu papel na educação de seu filho(a) (enteado)?

Existe algum momento do dia em que o sr. fica com ele(a)?

O que vocês costumam fazer quando estão juntos?

Parte II. Apoio conjugal e social

Na educação de seu filho(a) (enteado), como o sr. descreve o papel da mãe? Como avalia este papel?

Quem costuma interagir mais com ele(a) com relação à educação?

Com relação à educação de seu filho(a) (enteado), vocês costumam concordar mais ou discordar mais? Em que aspectos concordam? Em que aspectos discordam?

Vocês costumam conversar a respeito da educação dele(a)?

Quando o sr. tem alguma dúvida com relação à educação de seu filho(a) (enteado), a quem recorre?

O sr. sente que pode contar com sua esposa (companheira) quando precisa?

Parte III. Experiência do pai (e padrasto) quando criança

Fale um pouco sobre a sua infância e seu relacionamento com seus pais.

Como seus pais costumavam determinar os limites para o sr.?

O sr. acha que foi uma criança obediente ou desobediente?

O que seus pais faziam quando o sr. desobedecia?

Como era o seu relacionamento com seus irmãos?

Qual era a participação de seus pais com relação à sua vida escolar?

Como era o seu lazer na infância?

Com quem e de quê o sr. costumava brincar?

O sr. costumava freqüentar outros lugares, passear?

Como era seu relacionamento com os amigos?

Como o sr. avalia a educação que recebeu de seus pais? Aspectos positivos e negativos?

O que seus pais faziam que mais lhe incomodava?

O que o sr. mais gostava no tratamento que seus pais lhe davam?

Existe algum aspecto na educação que o sr. recebeu de seus pais e que utiliza com seu filho(a) (enteado)?

Existe algum aspecto que o sr. não utilizaria com seu filho(a) (enteado) de maneira alguma?

Como é o seu relacionamento com seus pais atualmente?

Entrevista com a criança

Parentalidade e práticas educativas

Relacionamento familiar

Como é teu dia-a-dia com a tua família?

O que tu fazes quando estás com tua mãe?

O que tu fazes quando estás com o teu pai?

Quando tu estás alegre, o que tu fazes?

Quando tu estás triste ou preocupado, o que tu fazes? Quem tu procuras?

Como teus pais reagem quando te vêem alegre? E quando te vêem triste?

Tu achas que tua mãe é carinhosa contigo?

E teu pai?

Tu costumavas brigar com teus irmãos? Como teus pais reagem?

Limites e autonomia

O que tu costumavas fazer quando está em casa?

Como é quando tu fazes alguma coisa errada?

Como tua mãe reage?

Como teu pai reage?

Como é quando tu fazes alguma coisa boa (certa)?

Como tua mãe reage?

Como teu pai reage?

Vida escolar

Como é teu dia a dia na escola?

Tu sempre trazes tema de casa?

Quando tu não sabes alguma coisa sobre o tema, o que tu fazes? A quem tu procuras?

Já tiraste alguma nota baixa?

Como foi quando chegaste em casa?

Como tua mãe reagiu? Como teu pai reagiu?

Lazer e brinquedos

De que tu costumavas brincar e com quem brincas?

Tem alguma brincadeira que os teus pais gostam (quando tu brincas)?

Tem alguma brincadeira que os teus pais não gostam? O que eles fazem?

Quem costuma interferir mais na tua brincadeira: a mãe ou o pai?

Sociabilidade

Quem são os teus amigos?

O que vocês costumam fazer quando estão juntos?

Vocês costumam brigar? Por quê?

O que tua mãe faz quando tu brigas com amigos ou irmãos?

O que teu pai faz quando tu brigas com amigos ou irmãos?

Papéis dos pais na educação

Na tua educação, quem costuma falar mais contigo, te explicar as coisas, dizer o certo e o errado?

Qual é a tarefa da tua mãe na tua educação (o que ela faz para ti)?

Qual é a tarefa do teu pai na tua educação (o que ele faz para ti)?

Qual é a tarefa do teu padrasto na tua educação (o que ele faz para ti)? (somente para a família reconstituída)

ANEXO C

DEPOIMENTOS DA EQUIPE DE PESQUISA

“As famílias que participaram desta pesquisa não dividiram conosco apenas suas histórias. Ao abrirem as portas de suas casas para nossas perguntas, compartilharam conosco sua rotina, seu cotidiano, seus modos de viver. Nos recebendo nas salas de seus lares, nas praças de suas vilas, nos quintais, calçadas, locais de trabalho – entre uma atividade e outra – nos contaram de suas vidas para além das palavras. A nós, pesquisadores, cabia aguçar todos os nossos sentidos para capturar aquela atmosfera comunitária, familiar que dizia muito dos sujeitos que estávamos pesquisando. Em muitos momentos, nós que fomos capturados por ela. Nessa captura, experimentamos sentimentos diversos: o medo da violência da vila, a felicidade de uma mãe que consegue vaga para os filhos numa ótima escola, o medo das atitudes de um pai – alcoolista e muitas vezes violento – desassossegos e alegrias. Alegrias, porque pudemos construir um lugar não de pesquisadores distantes de seus objetos de pesquisa, buscando uma neutralidade impossível e ilusória, mas de pesquisadores participantes, inseridos no ambiente de vida dos sujeitos, utilizando como instrumento de pesquisa também nossa subjetividade. E, principalmente, porque pudemos observar que nossa presença e nossa prática, enquanto possibilitava um espaço de fala, de escuta, de interação, também produzia movimentos nas famílias. Ao falar da educação que estavam dando aos filhos, os pais refletiam, repensavam suas atitudes, criavam novas formas de lidar com os impasses que os papéis familiares lhes colocavam. Desassossegos porque estávamos lidando com uma população de risco e, em alguns momentos, era difícil suportar as realidades que nos interpelavam. Enfim, de qualquer modo, ter participado desta experiência foi realmente importante, de uma riqueza sem igual. O que fica é a idéia de que trabalhar com pesquisa em psicologia é, principalmente, se deixar afetar pelo outro, e, para isso, é preciso estar próximo.” (Ana Carolina Rios Simoni, formanda 2002/2)

“Trabalhar no desenvolvimento desta pesquisa foi bastante enriquecedor. Inicialmente, o desenvolvimento da metodologia e dos instrumentos trouxe bastante aprendizado, à medida que nos víamos obrigados a aprofundar assuntos dos quais eu não tinha muitos conhecimentos, como práticas educativas. A formulação das entrevistas implicou em um esforço pessoal no sentido de me colocar no lugar dos participantes, diferentes entre si, bem como na realização de pilotos, que vieram, posteriormente, a se transformar de maneira radical. Durante o estudo, chamou-me a atenção a maneira como as famílias estudadas conseguiam lidar com a pobreza. Ao mesmo tempo, parecia-me que elas apresentavam aspectos muito adaptativos em sua condição, o que me inspirava alegria, e também que a situação de pobreza encontra-se tão banalizada em nosso país, que não parece ser encarada pelas autoridades como algo tão prejudicial, o que inspirou tristeza.” (Maickel Andrade dos Santos, formanda 2002/2)