

MIGUIR TEREZINHA VIECELLI DONOSO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS FAMÍLIAS SOBRE
VIOLÊNCIA FÍSICA NA INFÂNCIA
COMO FORMA DE EDUCAÇÃO**

Belo Horizonte

Faculdade de Medicina da UFMG

2006

MIGUIR TEREZINHA VIECELLI DONOSO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS FAMÍLIAS SOBRE
VIOLÊNCIA FÍSICA NA INFÂNCIA
COMO FORMA DE EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Colegiado de Pós-Graduação da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências da Saúde.

Área de concentração em Saúde da Criança e do Adolescente.

Orientadora: Profa. Dra. Janete Ricas

Belo Horizonte

Faculdade de Medicina da UFMG

2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE MEDICINA
COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Tese intitulada **Representações sociais das famílias sobre violência física como forma de educação**, de autoria de **Miguir Terezinha Viecelli Donoso**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Janete Ricas – Orientadora

Profa. Dra. Lucia Maria Horta de Figueiredo

Profa. Dra. Paula Cambraia de Mendonça Viana

Prof. Dr. Roberto Assis Ferreira

Profa. Dra. Simone Abib

Profa. Dra. Vânia Maria Manfroi

Belo Horizonte, 13 de novembro de 2006.

A todas as crianças e a todos os adolescentes, vítimas de maus-tratos, vítimas da sociedade...

A eles, o meu profundo respeito.

Dedico este trabalho:

Ao meu marido Pedro.

Aos meus filhos Maria Daniela e João Pedro.

À minha mãe Ercy.

Homenagem especial

À Dra. Janete Ricas, que durante o processo de doutorado mostrou-se muito mais do que uma orientadora. Soube ser colega, amiga e mestra. Dividiu comigo muito do que sabia, sempre com paciência e compreensão. Não há palavras para agradecer, não há formas de retribuir. Fica aqui apenas o meu sincero “muito obrigada”!

Agradeço:

Ao Colegiado de Pós-Graduação em Ciências da Saúde – Área de concentração em Saúde da Criança e do Adolescente da Faculdade de Medicina da UFMG –, pela receptividade demonstrada durante todo este processo.

À gerência e aos funcionários do Centro de Saúde Dom Orione, Belo Horizonte-MG, pela disponibilidade, receptividade e colaboração.

À Dra. Sandra Regina Ferreira, gerente da Gerência de Proteção Especial (GEPRE), da Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, pela sua receptividade, compreensão e colaboração.

Aos amigos Ester, Umberto, Maria Eugênia, Marília, Zé Geraldo, Consolação, Caroline, Flávia, Mônica e Tânia, integrantes do Programa Famílias Acolhedoras (PFA), da Gerência de Proteção Especial da Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Sem eles, este trabalho não teria acontecido. Além de facilitadores e colaboradores, souberam ser amigos.

Às pessoas que compuseram os *corpus* 1 e 2 de pesquisa desta tese. Ainda que castigados pela vida, prontificaram-se a colaborar com suas valiosas informações, tônica deste trabalho.

Aos professores da Pós-Graduação em Ciências da Saúde – Área de concentração em Saúde da Criança e do Adolescente da Faculdade de Medicina da UFMG –, pelo crescimento pessoal e profissional.

Às professoras Dra. Adelaide De Mattia Rocha e Dra. Daclê Vilma de Carvalho, respectivamente, chefe e subchefe do Departamento de Enfermagem Básica da Escola de Enfermagem da UFMG, por todo apoio e compreensão recebidos.

Aos docentes e funcionários técnico-administrativos do Departamento de Enfermagem Básica da Escola de Enfermagem da UFMG, pela colaboração e incansável disponibilidade.

Às minhas irmãs Jane e Juliana, pelo incentivo, mesmo que a distância.

À minha irmã Tiane, por ter sido a primeira pessoa a me incentivar a seguir o caminho das ciências da saúde e por seu exemplo de dedicação às crianças e aos adolescentes.

Ao meu amigo Ernesto Luiz Muniz Moreira, pelos e-mails de incentivo e por sua grande amizade.

Aos colegas da Pós-Graduação, em especial Gerusa, Soraya, Regina, Cyntia, Gláucia, Cristina, Roberta, Ivana e Josemar, pela convivência e pelas agradáveis discussões em sala de aula, fonte de crescimento e inspiração.

Ao Dr. José Américo de Campos, de quem honrosamente sou discípula, por ter compartilhado comigo muito de seu conhecimento sobre segurança da criança e do adolescente e, principalmente, por seu exemplo de ética, coleguismo e competência.

Às minhas colegas e amigas do Departamento de Enfermagem Básica da Escola de Enfermagem da UFMG, Mônica, Lucinha, Eline, Salete, Adriana, Flávia e Marisa, por toda a demonstração de carinho e companheirismo.

À colega e amiga Paula Cambraia Viana, do Departamento de Enfermagem Aplicada da Escola de Enfermagem da UFMG, pela valiosa contribuição no “pontapé inicial” deste trabalho.

À professora Natália Guerra, por suas brilhantes aulas de inglês e pela elaboração do abstract desta tese.

À Dra. Flávia Mello Soares, por sua atenção, carinho e competência.

Às equipes médica e de enfermagem do Hospital Infantil Joana de Gusmão, Florianópolis-SC, minha segunda grande escola, por toda experiência compartilhada durante anos de trabalho.

Aos meus professores da Universidade Federal de Santa Catarina, por terem me inserido na ciência e na arte de cuidar.

A todos os meus alunos (aqueles que já foram e aqueles que ainda serão), por me mostrarem o verdadeiro sentido da docência.

Às minhas professoras Eloí Elisabete Bocheco, Ana Shirley Fávero e Tereza Maria Lacerda, do Colégio Mater Dolorum de Capinzal-SC, por terem despertado em mim, ainda criança, a paixão pela leitura e pela escrita.

E, principalmente, a Deus e aos anjos...

“A maior tragédia dessa história é que a criança confia nos adultos. [...] Confia na mãe, quando é chamada por esta de inútil e confia também quando a mesma mãe garante que ela será um nada na vida. Confia no padrasto, quando ele apaga cigarros no seu corpo porque foi uma menina má e confia também quando ele bate sua cabeça contra a parede porque não suporta o choro de sua dor. [...] As crianças confiam nos adultos quando eles as espancam, as violam, as torturam e as matam. A maior tragédia dessa história não se encerra na família. [...] A criança confia no médico e na enfermeira, a quem abre as chagas de seu corpo a um custo sem medidas. E confia na assistente social e no psicólogo, a quem escancara um coração até então encarcerado pelas chaves do silêncio. [...] E morre um pouco, quando o sigilo ético é usado como explicação para o zeloso profissional não levar o caso adiante. [...] A maior tragédia dessa história, tenho certeza, é que as crianças confiam nos adultos. São jovens demais para adivinhar que nos tornamos cegos, surdos e mudos. São puras demais para compreender que somos uma sociedade autofágica, que ao matá-las, destruí-las ou violá-las, nada mais faz do que se imolar. A maior tragédia dessa história é que as crianças só podem contar com os adultos. [...] Ou passamos a merecer a confiança da criança que nos estende a mão, ou a tragédia será tudo o que nos restará.”

Eliane Brum

RESUMO

Trata-se de estudo sobre violência física praticada contra a criança, sob a ótica dos pais ou responsáveis. Foram utilizados como base os fundamentos teóricos e metodológicos das representações sociais (RS). Constituíram-se dois *corpus* de pesquisa. Num primeiro momento, foram abordados mães, pais ou responsáveis de crianças em idade pré-escolar e escolar, sem queixas institucionais de violência física contra os filhos. Esta etapa se realizou em um centro de saúde de Belo Horizonte. Num segundo momento, foram abordados mães, pais ou responsáveis que já haviam sido formalmente denunciados por maus-tratos a crianças ou adolescentes e que se encontravam sob tutela. Esta abordagem se realizou com o auxílio de um programa da Secretaria do Bem Estar e Ação Social da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, que visa, dentre outros aspectos, o bem estar familiar. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria de Saúde da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (CEP – SMSA/PBH). Os participantes foram convidados a falar sobre educação de crianças e necessidade de se estabelecer limites às mesmas: o que pensavam e como eram suas experiências. Optou-se pela entrevista semi-estruturada por esta ser considerada uma técnica de coleta de informações adequada aos objetivos do estudo. Para a análise das entrevistas, utilizou-se a análise do discurso (AD). Os roteiros de entrevistas semi-estruturadas foram constituídos por perguntas distintas, mas ambos os *corpus* sofreram os mesmos agrupamentos em quatro grandes temas, os quais foram divididos em categorias, que sofreram ou não subcategorizações. Os temas levantados foram: o que significa educar os filhos, formas de educar, percepção sobre castigo físico e o que motiva o castigo físico. Os resultados indicam que, no que se refere ao significado de educar, no imaginário social há uma mistura dos conceitos de educação, criação e cuidado. As formas de educar apresentaram-se variadas em ambos os *corpus* e passam por questões como estabelecer regras para manutenção da autoridade, conversar e aplicar castigos não físicos ou físicos. A transmissão cultural mostrou-se como um forte componente no processo de educar. Percebe-se a tradição no meio familiar, sendo que esta nem sempre é consciente. As atitudes dos pais se realizam segundo uma ação ou reação às formas de relações passadas. Observa-se grande aceitação da prática de castigo físico em crianças, o qual nem sempre é percebido como atitude violenta. Constata-se a existência de subnotificações dos casos de maus-tratos, pois no *corpus* 1 há relatos de violência (varadas, correadas, etc.), sendo que não houve denúncia formal em nem um dos casos. Todos os entrevistados reconhecem que já aplicaram castigo físico em suas crianças, mesmo os que se manifestam contrários a essa prática. Observa-se uma realidade dura e perversa imposta a algumas crianças. Em muitos casos, o lar e a família não lhes oferecem segurança, proteção e carinho.

ABSTRACT

This study addresses physical violence against children, from parents or guardians' perspective, using theoretical and methodological principals of social representations. Two research corpuses have been organized. In the first one, mothers, fathers or guardians of pre-school or school age children, have been interviewed. In this group the interviewees were not subjects of formal complaint of physical violence against their offspring. This part of the study was conducted in a city health care in Belo Horizonte. In the second corpus, the interviewees were mothers, fathers or guardians with previous record of formal complaint for physical abuse and neglect against children or teenagers who were controlled. The approach to the parents was made with the aid of a program from the Belo Horizonte City Hall Department of Well-being and Social Action, which aims mainly at the family well-being. This research project has been approved by the UFMG committee of ethics in research (COEP) and by the Belo Horizonte Health Department Committee of Ethics in Research (CEP – SMSA/PBH). The participants have been invited to talk about children upbringing and the need to set limits to them: parents' thoughts about it and how their experiences were. Semi-structured interviews have been used since it was considered a more adequate technique to the objectives of this study. These interviews have been analyzed using discourse analysis. The semi-structured interview scripts used different questions but both corpuses were grouped likewise in four major themes which were divided in categories that may or not have been separated in subcategories. The referred themes were: what bringing up children means, ways of bringing up, beliefs about physical punishment and reasons for it. The results found show that as far as the meaning of upbringing is concerned, there is a mixture of concepts such as education, upbringing and caretaking in the social thought. The ways of bringing children up were found to be varied in both corpuses and involve establishing rules to maintain authority, talking and using punishment either physical or not. Cultural inheritance has been noticed as strong component in the process of raising children since there seems to be a tradition in the family although it is not always a conscious one. Parents' attitudes are actions or reactions to experienced relations. It was observed that physical punishment in children is a well accepted practice and that it is not always understood as violent behavior. It was also noticed that physical abuse is not always notified since in the corpus 1 there are reports of violent acts (hitting with sticks or belts, etc.) whereas there was no formal complaint about them in any of the cases. All the interviewees admit having used physical punishment on their children. It was perceived that a hard and mean reality is imposed on some children. In many cases, the home and the family do not provide them with safety, protection and kindness.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Da paixão pela pediatria ao início de meu interesse por traumas na infância.....	15
1.2 Vivenciando situações de maus-tratos à criança.....	16
1.3 Maus-tratos: considerações.....	18
1.4 Epidemiologia.....	24
1.5 O papel dos profissionais da saúde nas questões dos maus-tratos.....	25
1.6 Aspectos históricos da educação no Brasil.....	27
2 OBJETIVOS.....	34
2.1 Objetivo geral.....	34
2.2 Objetivos específicos.....	34
3 METODOLOGIA.....	35
3.1 Referencial teórico.....	35
3.2 Sujeitos e cenários da pesquisa.....	37
3.3 Tamanho da amostra.....	40
3.4 Considerações éticas.....	40
3.4.1 Da relevância da pesquisa.....	40
3.4.2 Da preservação dos informantes.....	41
3.4.3 Dos Comitês de Ética em Pesquisa.....	41
3.5 Instrumentos de pesquisa.....	41
3.6 Análise dos dados.....	43
3.6.1 Considerações sobre análise do discurso	43
3.6.2 Etapas da análise das entrevistas.....	45
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	47
4.1 Características gerais da população estudada.....	47

4.2 Condições de produção e especificidades do discurso.....	50
4.3 Temas, categorias e subcategorias de análise dos discursos dos pais ou responsáveis sobre educação de crianças.....	53
4.3.1 Tema 1 – O que significa educar os filhos.....	55
4.3.1.1 Categoria 1: Preparar para a vida.....	55
4.3.1.1.1 Subcategoria 1: Convívio social.....	56
4.3.1.1.2 Subcategoria 2: Preparo profissional.....	57
4.3.1.2 Categoria 2: Transmissão cultural.....	59
4.3.1.2.1 Subcategoria 1: Negação do vivido.....	60
4.3.1.2.2 Subcategoria 2: Reprodução do vivido.....	62
4.3.1.1.3 Categoria 3: Atendimento das necessidades vitais.....	64
4.3.2 Tema 2: Formas de educar.....	67
4.3.2.1 Categoria 1: Conversando.....	68
4.3.2.2 Categoria 2: Mediante castigos não físicos.....	70
4.3.2.3 Categoria 3: dando amor, carinho e atenção.....	72
4.3.2.4 Categoria 4: Pondo limites.....	76
4.3.2.4.1 Subcategoria 1: Estabelecendo regras.....	77
4.3.2.4.2 Subcategoria 2: Falando não.....	78
4.3.2.5 Infligindo castigos físicos.....	80
4.3.3 Tema 3: Percepção sobre o castigo físico.....	82
4.3.3.1 Categoria 1: Concordo com o castigo físico.....	84
4.3.3.1.1 Subcategoria 1: Desde que a falta justifique.....	84
4.3.3.1.2 Subcategoria 2: Desde que seja explicado.....	86
4.3.3.1.3 Subcategoria 3: Desde que seja leve.....	87
4.3.3.2 Categoria 2: Discordo do castigo físico.....	88
4.3.3.2.1 Subcategoria 1: Castigo físico é ignorância.....	88
4.3.3.2.2 Subcategoria 2: Castigo físico não resolve.....	89
4.3.4 Tema 4: O que motiva o castigo físico.....	90
4.3.4.1 Categoria 1: O descontrole emocional.....	91
4.3.4.2 Categoria 2: A luta diária.....	92

<i>4.3.4.3 Categoria 3: Falta de alternativa eficaz.....</i>	95
<i>4.3.4.4 Convicção do direito e necessidade dos pais de bater.....</i>	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	102
ANEXOS.....	115

1 INTRODUÇÃO

1.1 Da paixão pela pediatria ao início de meu interesse por traumas na infância

Minha paixão pela pediatria iniciou-se ainda antes de meu ingresso na docência e resulta de minha trajetória profissional, quase sempre ligada ao cuidado de crianças. Durante cinco anos, participei da equipe de enfermagem do Hospital Infantil Joana de Gusmão, na cidade de Florianópolis-SC. Trata-se de um hospital pediátrico de referência no Estado de Santa Catarina. Dessa forma, é comum o encaminhamento de crianças do interior para essa instituição. Na época, era significativo o número de crianças encaminhadas, vítimas de causas externas. Segundo Braz e Cardoso (2000), a análise dos dados referentes à morbidade infantil no Brasil aponta para a ampliação assustadora do que se convencionou chamar de “causas externas”.

Já como docente da Escola de Enfermagem da UFMG, lecionando a disciplina “Primeiros Socorros” para os cursos de graduação em Enfermagem, Fonoaudiologia e Farmácia, ainda persistia minha preocupação em relação às crianças vítimas de traumas. Sendo assim, desenvolvi o curso de mestrado estudando o tema “acidentes na infância”. Para tal, utilizei como campo de pesquisa o Ambulatório do Hospital João XXIII, na cidade de Belo Horizonte.

Durante a fase de coleta de dados, deparei com situações em que algumas crianças em observação no Ambulatório eram vítimas de traumas, mas em outro contexto que difere do acidente: maus tratos. Como meu estudo limitava-se a acidentes na infância, essas crianças não puderam ser incluídas na casuística, pois o acidente é definido como “um acontecimento fortuito, *independente da vontade humana*, provocado por uma força externa que age rapidamente, manifestando-se por um dano corporal ou mental” (SANTOS *et al.*, 1985, p. 20, grifo nosso). Já a ocorrência de maus tratos depende da vontade humana.

1.2 Vivenciando situações de maus-tratos à criança

O relato anterior apenas reacendeu uma antiga inquietação, pois já vivenciei várias situações que caracterizaram maus tratos na infância, dentre elas o caso de uma criança de 2 anos de idade, vítima de escaldadura, em que o agressor era o próprio pai, que jogara em cima da vítima uma chaleira contendo água fervente. Esse fato é um marco na minha vida profissional, estimulando-me, já na época, a estudar questões relacionadas à segurança da criança.

Na nossa sociedade, a violência e o desrespeito aos direitos humanos não estão apenas nítidos, mas também banalizados, e a criança está seriamente incluída em tal contexto. As altas taxas de mortalidade infantil, a evasão escolar, a negligência, a exploração da mão-de-obra infantil, o espancamento e o abuso sexual fazem parte de uma realidade que pode ser observada no dia-a-dia de quem trabalha com a educação de crianças e saúde, e na mídia, estampada em jornais e noticiários de televisão.

Essa violência atinge todas as camadas sociais, e os profissionais de saúde não podem ficar indiferentes a esse *fenômeno sociocultural*. Grave é o fato de que grande parte dos casos de violência contra a criança ocorre dentro de casa, no ambiente familiar. Esse processo poderá implicar seqüelas físicas, mentais e sociais, pois, de acordo com Melo *et al.* (2003),

O abuso familiar contra crianças e adolescentes, quando não leva à morte, pode trazer conseqüências a médio e a longo prazos, capazes de causar danos ao seu desenvolvimento físico e mental. Hiper-agressividade, reduzido envolvimento com o mundo externo, distúrbios de sono, sentimentos de infelicidade e pânico, comportamento autodestrutivo e depressivo são algumas dessas conseqüências.

Como profissional da saúde, sinto necessidade de compreender aspectos relacionados ao universo do agressor, pois acredito que há questões a serem aí descortinadas e que contribuirão para maior efetividade nas campanhas de prevenção e combate aos maus tratos na infância.

Meu maior alvo de preocupação é a violência física na infância. A vivência da maternidade me proporcionou discussões com outras mães a respeito de educação infantil nas quais, inevitavelmente, o ato de bater nos filhos sempre é abordado. Normalmente, as mães se manifestam contra *castigos corporais severos*, mas muitas assumem que dão palmadas – e as

consideram necessárias –, o que reforça a idéia de que bater nos filhos é uma prática comum na nossa sociedade. Embora a necessidade de se estabelecer limites à criança seja quase homogeneamente reconhecida no meio popular e acadêmico, as formas de fazê-lo suscitam discordâncias generalizadas.

Zagury (1993) defende o estabelecimento de limites na relação pais e filhos, enfatizando que essa faceta da educação nada tem a ver com bater nas crianças.

Moreira (2002) acredita que as provocações infantis são tantas e tão intensas que, realmente, parecem guiar os pais para as famosas palmadas. No entanto, Zagury (1993) relata que em algumas situações, mesmo apanhando e com medo, a criança identifica esse ato como humilhante, encontrando forças para enfrentar os pais, quando dizem, por exemplo, “Nem doeu”. Essa é uma forma de defesa que pode redundar em mais agressão, em razão do possível descontrole dos pais. Portanto, o que muitos pais convencionam chamar de “palmadas” pode acabar até mesmo em espancamento.

A punição física, muitas vezes, é utilizada de maneira descontrolada, mais como alívio para quem bate do que como meio disciplinar (BESSA *et al.*, 1989).

Alguns pais adotam atitudes violentas perante os filhos na tentativa de promover uma educação mais rigorosa ou, até mesmo, como forma de descontar os problemas enfrentados no dia-a-dia (CARDOSO; BRITO; LEÃO FILHO, 2003).

A literatura aponta várias hipóteses para explicar a violência familiar contra a criança. Conforme Moreira (2002), o adulto que bate o faz por sentir-se sem saída no momento. Em geral, também apanhou na infância, e agora repassa para a geração seguinte sua dor moral. Alivia-se e pune-se, ao mesmo tempo, bate e apanha junto.

Reichel (2000) acredita que a violência contra a criança e o adolescente tem sua dinâmica centrada em razões econômicas, psicológicas, sociais e culturais.

O castigo físico e, mais especificamente, o espancamento infantil são, portanto, temas polêmicos que necessitam de maiores estudos que contextualizem essa situação. Refletindo sobre os aspectos abordados acima, dentre os fatores relacionados ao castigo corporal infantil que merecem ser descortinados, despertaram minha atenção, especialmente, a relação cultural entre bater e educar; as motivações alegadas pelos pais para a violência física destes contra crianças; os sentimentos despertados nos pais pelo ato de bater; e a possível associação dos pais ou responsáveis entre o ato de bater e a necessidade de se estabelecer limites à criança.

Neste estudo propõe-se a abordar, portanto, o tema “maus tratos na infância”, enfocando a questão da violência física a partir de uma perspectiva qualitativa, como tentativa de clarear e nortear aspectos referentes aos sentimentos, atitudes e comportamentos de adultos diante do ato de castigo físico infringido por eles aos seus filhos.

1.3 Maus-tratos: considerações

A violência contra a criança tem determinação complexa, sendo consequência da interação entre fatores culturais e sociais, bem como das características individuais dos cuidadores e da criança (RICAS; DONOSO; GRESTA, 2006). Na sociedade, é um fenômeno antigo. São comuns os relatos de atos de violência praticados contra crianças desde a época mais remota da história da civilização humana. Descrições desse tipo são encontradas na Bíblia, a qual embasa preceitos religiosos na conduta dos seres humanos ao longo dos tempos.

Philippe Ariès (1986, p. 17) mostra, em suas pesquisas históricas, a tolerância do infanticídio até o final do século XVII, na Europa:

O infanticídio era um crime severamente punido. No entanto, era praticado em segredo, correntemente, talvez, camuflado, sob a forma de um acidente: as crianças morriam asfixiadas naturalmente na cama dos pais, onde dormiam. Não se fazia nada para conservá-las ou para salva-las... O fato de ajudar a natureza a fazer desaparecer criaturas tão pouco dotadas de um ser suficiente não era confessado, mas tampouco era considerado como vergonha. Fazia parte das coisas moralmente neutras, condenadas pela ética da Igreja e do Estado, mas praticadas em segredo, numa semiconsciência, no limite da vontade do esquecimento e da falta de jeito.

A partir do século XVIII, a opinião pública já mostrava indignação em relação ao abandono de bebês pelas mães e/ou pais nas ruas, muitas vezes, sendo devorados por animais ou vitimados pelo mau tempo ou pela fome (RUSSEL, 1981).

Lembramos que havia dois tipos de abandono: o abandono “selvagem” e o abandono “civilizado”, classificados conforme o local da exposição. No primeiro caso, as crianças eram abandonadas em locais nos quais eram expostas à morte; no segundo, em hospitais, domicílios ou conventos (SCOTT, [s.d]).

O abandono de bebês “enjeitados” deu ensejo à criação da famosa “roda de crianças abandonadas”, que consistia em um dispositivo mecânico instalado em instituições religiosas e/ou filantrópicas no qual a mãe podia colocar a criança, “discretamente”, para ser cuidada por outros sem entrar em contato com as pessoas cuidadoras e sem ser reconhecida. Esses bebês passavam a ser identificados como “filhos da roda” (LOPES; TAVARES JR., 2000). No Brasil, as primeiras rodas dos expostos foram instaladas nas Santas Casas de Misericórdia de Salvador e do Rio de Janeiro (ROQUE; FERRIANI, 2002).

Mesmo sendo parte de um processo tão antigo, os maus tratos à criança passaram a despertar maior interesse e maior preocupação dos profissionais da saúde e da educação somente a partir das últimas décadas. Por questões culturais e/ou conjunturais, durante muito tempo foram encarados pela humanidade como algo normal.

O primeiro caso oficialmente documentado de maus tratos contra a criança ocorreu na segunda metade do século XIX, nos Estados Unidos. Trata-se da história de uma criança encontrada por religiosos e assistentes sociais da época acorrentada à própria cama e em grave Estado de desnutrição. Nesse caso, os abusadores eram os pais adotivos da criança. O caso foi encaminhado à Sociedade de Prevenção da Crueldade contra Animais, que interveio prontamente, provando que a criança pertencia ao reino animal e que, portanto, contava com leis que proibiam a crueldade contra animais (RASCOVSKY, 1981).

Em 1868, Ambrose Tardieu publicou um estudo com crianças que haviam sido sacudidas até a morte. Essa síndrome, descrita anos mais tarde por John Caffey, apresentava os seguintes sintomas: hematomas e fraturas múltiplas, contusões e hemorragias na retina, desnutrição e atraso no desenvolvimento (CECCONELLO; DE ANTONI; KOLLER, 2003). Após aprofundamento nas suas pesquisas, Caffey concluiu que, além dos traumas musculares e ósseos, havia também evidências de abuso sexual, negligência e maus tratos psicológicos em algumas destas crianças (COSTA; SAUS; CAMARGO, s/d).

Em 1962, Kempe e Silverman propuseram a expressão “Síndrome da Criança Espancada” para denominar fraturas e hematomas infligidos às crianças por seus pais (SANTORO JÚNIOR, 2002).

Dez anos após sua definição, alguns países reconheceram os maus tratos como sério problema de saúde pública. Nos Estados Unidos, na década de 1970, foram criados programas nacionais de prevenção dos maus tratos, tornando público um problema até então particular (DESLANDES, 1994).

No Brasil, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1994, constituiu um marco histórico no que tange à proteção de crianças e adolescentes brasileiros. Porém, ainda há um longo caminho a ser percorrido em relação à minimização da violência praticada contra a criança e o adolescente, principalmente a violência intrafamiliar, entendida como:

[...] toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de um membro da família. Pode ser cometida dentro e fora de casa, por qualquer integrante da família que esteja em relação de poder com a pessoa agredida. Inclui também as pessoas que estão exercendo a função de pai ou mãe, mesmo sem laços de sangue. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2001)

Já a expressão “violência doméstica” inclui pessoas que convivem no ambiente familiar, como empregados, agregados e visitantes esporádicos (BLANK *et al.*, 2003).

A violência intrafamiliar não é fácil de ser combatida, pois, além de ser considerada por muitos como normal ou como uma questão particular da família, é exercida sobre os membros mais vulneráveis da sociedade: crianças e mulheres. Há, ainda, como agravante a “lei do silêncio”, fortemente envolvida nessa questão. As vítimas são ameaçadas, mas, seja por desinformação, medos ou descrédito nas instituições oficiais, não se manifestam. Esse tipo de violência somente vem à tona quando a vítima requer atendimento médico ou quando alguém – geralmente externo ao âmbito familiar – a denuncia aos órgãos competentes. No entanto, fatores, principalmente, culturais, desinformação e, a ainda, a incipiente organização social contribuem para que essas denúncias sejam reduzidas e estejam longe de mostrar a intensidade e gravidade do fato. Não habituados a pensar nessa violência e, principalmente, a não vê-la como de sua responsabilidade, os profissionais de saúde não estão atentos e não buscam, de forma sistemática, os seus sinais. É possível que mesmo entre eles a obrigatoriedade da denúncia, prevista no ECA, seja ainda amplamente desconhecida e, assim, freqüentemente negligenciada.

O art. 136 do Código Penal (CP) brasileiro define como maus tratos o ato de “expor a perigo a vida ou a saúde de pessoas sob sua autoridade, guarda ou vigilância, para fins de educação, ensino, tratamento ou custódia, quer privando-a de alimentação ou cuidados indispensáveis, quer sujeitando-a a trabalho excessivo ou inadequado, quer *abusando* de meios de coerção ou disciplina” (CP, 2002, grifo nosso). Subentende-se nesse conceito

(elaborado em 1940) que práticas *não abusivas* de meios de coerção ou disciplina são legalmente respaldadas aos responsáveis pela criança.

Os maus tratos podem ser classificados em: violência física, maus tratos emocionais ou psicológicos, negligência e abuso sexual (LATALSKI, *et al.*, 2004). Há, ainda, a Síndrome de Munchausen por procuração, um tipo mais incomum e surpreendente de maus tratos.

Matias (2004) classifica os maus tratos em: maus tratos físicos, maus tratos emocionais, abandono físico, abandono emocional, abuso emocional, abuso sexual, trabalho infantil, mendicidade, corrupção, participação da criança em ações delituosas e falta de controle parental. Neste trabalho, utilizamos a classificação de Cavalcanti (2002), a saber: violência física, maus tratos emocionais, negligência, abuso sexual e Síndrome de Munchausen por procuração.

A violência física é definida como a utilização de força física em caráter intencional por parte dos pais ou responsáveis ou adolescente mais velho, com o objetivo de ferir, provocar dano ou levar à morte a criança ou adolescente, deixando ou não marcas visíveis (PFEIFFER, 2003). Não encontramos na literatura definições que estabeleçam limites entre castigo leve, castigo severo, palmada, espancamento e outros.

Allasio e Howard (1998) questionam a existência de diferenças entre tortura e violência física contra a criança. Para os autores, a tortura é definida como qualquer ato pelo qual dor ou sofrimento severo (físico ou psicológico) é intencionalmente praticado contra alguém por motivos variados. Porém, socialmente, a percepção de tortura geralmente se encontra ligada a interrogadores e interrogados, vingança ou sadismo, não sendo usual a expressão “tortura de crianças e adolescentes”. No entanto, no caso dos maus tratos, a tortura ocorre, mesmo que provocada por descontrole da raiva, punição excessiva e inadequada com intenção educativa e negligência por irresponsabilidade ou ignorância – falta de informação e reflexão sobre as conseqüências do ato ou da omissão.

Vários estudos indicam que a violência física é um agravo muito freqüente nos serviços de saúde (PEREIRA, SILVA, CAMPOS, 1999; HETTLER, GREENES, 2003; ELLIMAN, LYNCH, 2000). Os sinais de violência física contra a criança variam conforme o tipo e a intensidade das lesões. As marcas podem ser confundidas com lesões acidentais, decorrentes da atividade física diária da criança.

As lesões corporais apresentadas pelas vítimas compreendem desde contusões, fraturas e queimaduras até rupturas de órgãos (MARMO *et al.*, 1999), pois o castigo corporal pode

constar de simples palmadas ou, até mesmo, assumir dimensões brutais, como espancamentos com auxílio de instrumentos (cintos, correntes, cordas...), queimaduras, choques elétricos e perfurações.

A violência psicológica ou emocional, por sua vez, certamente é a forma mais praticada de abuso contra a criança. Pode acarretar graves danos ao seu desenvolvimento psicológico, tendo como fator agravante o fato de não deixar marcas visíveis (CAVALCANTI, 2002). Apresenta-se de diversas formas e evidencia-se como a interferência negativa do adulto sobre a criança e sua competência social, conformando um padrão de comportamento destrutivo (MORAIS; EDIDT, 1999). São seis as formas mais praticadas de violência ou abuso psicológico contra a criança: rejeitar, isolar, aterrorizar, ignorar, corromper e, finalmente – a forma que tem sido a mais relacionada às crianças oriundas de classe média ou alta – produzir excessivas expectativas sobre seu rendimento escolar, intelectual e esportivo (BRASIL, 1993). Pfeiffer (2003) cita as seguintes formas de violência psicológica: agressões verbais, humilhação, desqualificação, tratamento como de *minus valia*, culpabilização, indiferença e rejeição.

A violência psicológica é difícil de ser caracterizada e conceituada, apesar da frequência com que acontece. Cobranças exageradas e comparações desmerecedoras e humilhantes também são formas de abuso psicológico. Aliás, as comparações, estratégia bastante utilizada pelos adultos, não promovem o amadurecimento da criança – pelo contrário, é mais comum que lhe causem insatisfação consigo mesma, insegurança e medo de se expor (MOREIRA, 1999).

A negligência pode ser definida como uma omissão dos pais ou responsáveis nos cuidados com a criança, que resulta em danos reais ou potenciais para ela (DUBOWITZ; GIARDINO; GUSTAVON, 2000). É considerada o tipo o mais comum de maus tratos na infância (ALLIN; WATHEN; MACMILLAN, 2005).

É importante diferenciar situações de negligência de situações de pobreza extrema. O segundo caso é reconhecido por Moraes e Eidt (1999) como negligência contextual. Whaley e Wong (1989) postulam sobre as várias formas de apresentação da negligência, citando até a negligência emocional quando não são atendidas as necessidades de afeto, atenção e apoio emocional da criança.

Uma das formas mais cruéis de violência contra a criança certamente é o abuso sexual, que atinge todas as camadas sociais, etnias, religiões e culturas. Abrange quaisquer contatos

ou práticas eróticas e/ou sexuais impostos à criança ou ao adolescente por um agressor que esteja em etapa de desenvolvimento psicosssexual mais adiantado que a vítima, mediante coerção física, ameaças ou indução de sua vontade e que tenha por intenção estimulá-la sexualmente ou utilizá-la para a obtenção de satisfação sexual (BRETAS *et al.*, 1994). Em 1993, mais de 300 mil crianças nos Estados Unidos sofreram abuso sexual. Em algumas famílias, outros membros também haviam sofrido este tipo de violência (BOWEN, 2000), que constitui um fenômeno cada vez mais observado no nosso meio, seja por aumento real ou por aumento de denúncias e queixas. Ainda que se ignore sua verdadeira incidência, Guerra (2000) refere que na maioria dos casos as vítimas são do sexo feminino. Cabral corrobora esse dado ao constatar em seu estudo sobre maus tratos que nos casos de abuso sexual as meninas foram as mais atingidas. Sabe-se que há uma relação entre tipo de violência e questões ligadas ao gênero. Discorrendo sobre gênero, violência e direitos humanos, Pitanguy (2002) se refere à persistência da invisibilidade sobre a violência de gênero; ou seja, ainda poucos têm olhos para essa faceta da sociedade. Para a autora, isso decorre da situação e da inserção político-social, econômica e cultural da mulher na sociedade e no imaginário sobre o feminino e sobre as relações de gênero.

A Síndrome de Munchausen por procuração é um agravo difícil de ser diagnosticado (LIEDER; IRVING; GRAF, 2005). Provavelmente por essa causa, seus registros na literatura são escassos. Esta é uma forma de maus tratos na infância definida como uma desordem psiquiátrica, em que o perpetrador exacerba, falsifica ou produz histórias clínicas e evidências laboratoriais, causando lesões físicas e induzindo hospitalizações com procedimentos terapêuticos e diagnósticos desnecessários (PIRES; MOLLE, 1999).

Goldfarb *et al.* (1998) descrevem um caso em que a mãe injetava, por via endovenosa, a própria urina em seu filho de 17 meses, com o objetivo de provocar-lhe quadros de infecção. Sendo auxiliar de enfermagem, a mãe sabia como manipular cateteres. Essa criança desenvolveu sucessivos quadros de infecção, sendo submetida a inúmeros exames sem resultados esclarecedores antes do diagnóstico de Síndrome de Munchausen por procuração.

Faz-se importante mencionar a questão da reprodução social da violência. Crianças maltratadas freqüentemente se tornam adultos que maltratam (ABRÁPIA, 1997). Além disso, outros agravos (físicos e/ou emocionais) parecem estar relacionados aos maus tratos durante a infância e a adolescência. Estudo realizado por Davis, Luecken e Zautra (2005) evidencia que indivíduos com histórias de abuso ou negligência na infância apresentam maior risco de sofrer

dor crônica na vida adulta em relação a indivíduos que não relatam tais experiências. Fillingim e Edwards (2005) reiteram essa teoria justificando que vítimas de abuso têm a sensibilidade realçada aos estímulos dolorosos, os quais, por sua vez, aumentam a chance de desenvolvimento de dor crônica.

Os profissionais das áreas da saúde e da educação exercem importante papel no combate aos maus tratos à criança e ao adolescente, em curto, médio e longo prazo. Proteger a criança agredida atualmente é também prevenir novas agressões no futuro.

1.4 Epidemiologia

Uma criança maltratada que chega ao serviço de saúde com graves lesões, provavelmente, já sofreu maus tratos menos intensos anteriormente sem que a ocorrência fosse denunciada.

Bauer (2004) estima que anualmente ocorra um milhão de casos de maus tratos de crianças no mundo. O autor considera, ainda, o fato de que muitos casos de abuso e de negligência não são notificados ou são inconsistentes. Por isso, o número das crianças abusadas, negligenciadas e mortas pode ser ainda mais elevado.

De acordo com a Unicef, é provável que 18 mil crianças e adolescentes sejam espancados no Brasil todo ano (RIBEIRO, 2002).

Santos (2000) considera que o maior número de crianças que sofrem maus tratos são vítimas da própria família.

Há fatores de risco comuns freqüentemente encontrados nos casos de maus tratos referentes aos perpetradores e às crianças. No caso dos perpetradores, encontram-se: história pregressa de abuso na infância seguida de isolamento social; gravidez na adolescência; promiscuidade dos pais, com vários parceiros convivendo no mesmo teto; falta de apego familiar (pai, mãe, filho); ausência de acompanhamento pré-natal; capacidade limitada em lidar com situações de estresse; drogas; alcoolismo; baixa escolaridade; desemprego; e pais com doenças psiquiátricas, emocionais e de personalidade (PIRES, 2000). É importante considerar que as famílias das camadas populares mais baixas são alvos mais fáceis de denúncias (TOMIO, 2000).

Penna (1997) considera as atitudes agressivas e violentas contra a criança uma questão de causa e efeito. Ou seja, a violência é uma resposta a outra violência exercida anteriormente.

No caso das vítimas, as características comumente encontradas são: crianças não desejadas, não planejadas e que não foram aceitas desde a gravidez; pré-termos ou crianças hospitalizadas e afastadas da mãe por longos períodos, cujos vínculos foram abalados; crianças de gênero diferente das expectativas ou de aspecto físico contrastante com o dos pais; crianças ou adolescentes com capacidade intelectual ou perspectivas de vida contrastante com a dos pais; filhos criados por outras pessoas ou com pais distantes que desenvolveram valores diferenciados; filhos de relacionamentos extraconjugais; crianças de “comportamento difícil”, hiperativas ou com transtorno de conduta; e filhos portadores de necessidades especiais (PFEIFFER, 2003; PASCOLAT *et al.*, 2001). Os maus tratos podem envolver crianças de todas as idades, porém predomina entre menores de 3 anos (CARDOSO, 2002).

Segundo Deslandes, Assis e Santos (2005), independentemente dos termos utilizados para nomear a violência contra crianças e adolescentes, esta se encontra representada em toda ação ou omissão capaz de causar lesões e transtornos a seu amplo desenvolvimento.

1.5 O papel dos profissionais da saúde nas questões dos maus-tratos

Os profissionais da saúde e da educação são obrigados, por lei, a notificar os maus tratos cometidos contra crianças e adolescentes:

A notificação da violência ou maus-tratos contra a infância e adolescência é obrigatória e de responsabilidade de todos os profissionais da saúde pelo Ministério da Saúde e também para os de educação pelo estatuto da Criança e do Adolescente, segundo Capítulo I do Título II da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e Portaria n. 1.968/GM, de 25 de outubro de 2001, publicada no *Diário Oficial da União* em 27 de novembro de 2001, devendo antes ser dever moral de todos que prestam assistência às crianças e aos adolescentes. (Portaria n. 1.968/GM, de 25 out. 2001, Ministério da Saúde).

Para o cumprimento dessa lei, esses profissionais, além de estar sensibilizados quanto à sua abrangência, devem estar tecnicamente preparados para reconhecer as várias formas

deste agravo. É necessário que os órgãos competentes disponibilizem informações e capacitação técnica a eles, para que possam intervir adequadamente nestas questões.

Cunha (1998) cita os desafios encontrados por profissionais e instituições que prestam atendimento a vítimas de maus tratos, salientando: a não-aceitação da família, os limites da intervenção, a falta de uma retaguarda de apoio, a fragilidade dos Conselhos Tutelares e a dificuldade de capacitação dos profissionais.

No que se refere às dificuldades de notificação de maus tratos por profissionais de saúde, Silva (2001) pontua que falta preparo ao profissional para identificar e lidar com os casos de maus tratos: ele tem medo de fazer a notificação e sofrer retaliações por parte da família e do agressor; há fragilidade por parte dos conselhos tutelares no atendimento aos casos notificados; há desconhecimento das suas atribuições, falta de retorno em relação aos desdobramentos dos casos notificados e de suporte necessário, situações agravadas pela enorme demanda para o profissional de realizar seu trabalho com qualidade. Conforme Junqueira *et al.* (2002), nem sempre os profissionais da saúde se sentem preparados para assumir tais atribuições.

Moura e Reichenheim (2005) realizaram trabalho sobre violência física na infância em um ambulatório de pediatria de hospital universitário do Rio de Janeiro cujo objetivo foi contrastar a magnitude da violência contra a criança, observada ativamente no ambulatório, com a casuística espontânea do serviço. Realizaram-se entrevistas com os pais ou responsáveis para aferir casos violentos. Os casos encaminhados ao Serviço Social desse hospital representaram a casuística no período de busca ativa. Encontrou-se elevada prevalência de violência física entre o casal, com eventos graves ocorrendo em várias famílias. Em relação à criança, agressões físicas *menores* foram referidas em 46% das famílias, e a forma grave em 9,9%. A prevalência identificada espontaneamente foi de 3,3%. Esse estudo demonstra as oportunidades perdidas de detecção e chama a atenção para a necessidade de rever a abordagem da violência familiar em serviços de saúde, pois os resultados sugerem que um número expressivo de situações de violência familiar contra a criança deixou de ser detectado pelos profissionais do setor.

Segundo Minayo (2005), a visão do setor Saúde sobre a questão da violência tem duas vertentes. A primeira explica-se a partir de uma reflexão filosófica e teórica. A segunda é operacional, fundamentada na constatação de danos biológicos, emocionais e físicos que sua dinâmica causa na qualidade de vida das vítimas. A autora intensifica a necessidade de os

profissionais desse setor trabalharem não apenas com modelos epidemiológicos, mas incluindo a compreensão dos contextos na abordagem dos processos violentos.

Pavez (2002) relembra que todos os casos são distintos entre si e que, portanto, as pessoas vítimas de violência têm necessidades distintas. A autora reforça a idéia de que os profissionais que lidam com pessoas vítimas de violência nem sempre levam em consideração a condição da vítima naquele momento e o significado dessa condição.

Os profissionais da saúde, além de exercerem papel crucial na detecção dos casos de violência familiar, também são fundamentais no acompanhamento dessas vítimas e nos trabalhos de prevenção do agravo. Reforçamos a importância da equipe multidisciplinar, reconhecendo o perfil e as necessidades individuais das vítimas e de seus perpetradores.

Laposata e Laposata (2005) lembram ainda que os sobrediagnósticos de abuso na infância são tão catastróficos quanto os subdiagnósticos.

1.6 Aspectos históricos da educação no Brasil

A cidadania da criança e do adolescente vem sendo historicamente construída. Ao longo do tempo, família e escola sofrem influências do contexto histórico-social que se refletem em toda a sua estrutura, função e relações, incluindo a relação com a criança, constituindo uma história, que integra a memória discursiva sobre a educação na nossa época, estando presente no discurso dos educadores e em outras formações discursivas (SENA, 2006).

Segundo Tourinho (2001), historicamente, o papel da criança e do adolescente na humanidade foi quase nenhum, o que teria desencadeado a violência contra eles. As crianças e os adolescentes durante muito tempo representaram segmentos completamente ignorados pela sociedade. As situações de abandono, de maus tratos e de rejeição, encontrados nos relatos históricos e literários parecem refletir, de forma verdadeira, o pouco ou nenhum valor com que grande parte da população ocidental, até recentemente, visualizava o universo das crianças e dos adolescentes.

Philippe Ariès (1981) advoga que sentimento da infância teria se iniciado na Europa, no renascimento, tendo sido necessária uma longa evolução através dos séculos para que

realmente se arraigasse às mentalidades. Esse autor demonstra a influência da Igreja Católica no surgimento desse sentimento e, também, em suas transformações, que determinaram novas formas de educação e de relação com a criança.

Durante longo tempo as instituições socialmente investidas do direito e dever da educação da criança foram a família e escola, que mantiveram entre si relações de conflitos e influencia recíproca.

O movimento de valorização da criança, sua preservação e educação, impulsionou o surgimento de escolas, de iniciativa e domínio exclusivo religioso nos primeiros séculos. Através delas as concepções educacionais religiosas chegavam mais facilmente às famílias, influenciando fortemente a relação destas com a criança.

Áries (1981) relata que o extraordinário desenvolvimento da escola no século XVII adveio das lições dos eclesiásticos e juristas, os quais ensinavam aos pais a importância de enviar seus filhos à mesma, impondo uma nova concepção de educação das crianças.

Essa influência, logicamente, fez-se notar nas famílias brasileiras do período colonial, em decorrência de sua origem européia. No entanto, além do carreamento e manutenção das crenças e hábitos europeus por parte dos imigrantes colonizadores, a Igreja teve influência direta na educação no Brasil por intermédio dos jesuítas. Além da conversão dos pagãos, o ensino das crianças teria sido uma das principais preocupações dos padres da Companhia de Jesus desde o início da sua missão no Brasil (CHAMBOULEYRON, 2004). Nesse momento, segundo esse autor, a infância estava sendo descoberta no Velho Mundo, o que propiciava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria afirmação do “sentimento da infância”, na qual a Igreja e o Estado desempenhavam importante papel.

Ainda para esse autor (2004, p. 62-63), o castigo físico em crianças era prática usual no Brasil Colonial:

Nas aldeias administradas pelos jesuítas, Mem de Sá mandara fazer tronco e pelourinho, ‘por lhes mostrar que têm tudo o que os cristãos têm’, como escrevia a Dom Sebastião e, também, ‘para o mineirinho meter os moços no tronco quando fogem da escola’. Embora o castigo físico fosse normal, os padres tinham o cuidado de não o aplicar pessoalmente, delegando a tarefa, de preferência a alguém de fora da companhia.

Embora com forte sustentação da Igreja, a educação veio sofrendo influências gradativas da ciência, que passou, dessa forma, a ditar cada vez mais os princípios e métodos educacionais no seio das famílias e da escola.

De acordo com Donzelot (1980), a partir de meados do século XVIII, como sinal, consequência e, ao mesmo tempo, determinante da mudança contínua e gradativa do lugar social da criança, floresceu na Europa uma abundante literatura sobre o tema de sua conservação. Essa literatura foi produzida por médicos, administradores e militares, que poriam em questão os costumes educativos do seu século, visando três alvos privilegiados: a prática de hospícios de menores abandonados, a criação dos bebês por amas-de-leite e a educação “artificial” das crianças ricas. Além de outros males, segundo o autor, essas três práticas sociais da época, com seu encadeamento circular, gerariam o empobrecimento da nação e o enfraquecimento de sua elite.

No Brasil, a campanha levada pelos médicos higienistas para modernizar a família brasileira, no século XIX, constituiu-se em importante marco da influência da ciência na educação, no seio da escola e da família. Até então, persistia a educação informal no âmbito da família, o que caracterizava a família colonial brasileira (CUNHA, 2000). Nesta, apenas o pai tinha acesso ao mundo externo. Nesse universo familiar, a existência das crianças era ainda pouco relevante, sendo que a morte das mesmas não gerava, na maioria das vezes, maiores sentimentos de luto.

No decorrer desse século, a influência dos costumes citadinos, incrementados pela presença da corte portuguesa no Brasil, foi modificando o universo familiar colonial, sendo este substituído pela “família colonizada”. As “famílias coloniais”, restritas à fazenda e ao engenho, foram substituídas socialmente pelas “famílias colonizadas”, em decorrência do término da escravidão e da instauração gradual das cidades, nas quais elas foram se estabelecendo. Como consequência, as famílias foram diminuindo em seu formato, em razão do afastamento dos escravos e também de familiares distantes, até adquirir, posteriormente, características da família nuclear atual. Para esse processo contribuiu também a Revolução Industrial, que criou nova diferenciação entre vida urbana e rural, com predomínio cada vez maior da primeira, e restringiu ainda mais o número de pessoas constituindo o núcleo familiar. A influência dos costumes burgueses e dos modismos dessa sociedade urbanizada causou efeitos no relacionamento entre pais e filhos, principalmente quanto aos cuidados. Embora a população da época não se restringisse a essas famílias, elas constituíam a elite econômica e política da época com forte influência ideológica sobre as demais. Além disso, nessa época, não haveria, em relação ao conhecimento e hábitos, uma distinção entre os vários tipos de família como há atualmente: “O desenvolvimento histórico havia consumado certa

ordenação social que atingia todas as famílias, portanto essa representação de família/ideologia atingia as camadas sociais altas ou baixas” (SENA, p. 37, 2006).

A instituição familiar nessa época seria caracterizada por um permanente estado de mau funcionamento, sendo considerada pelas instâncias do poder como incompetente, incapaz e sem qualidades para educar as crianças. Com o objetivo de normalizá-las, foi delegada às escolas, como representante do poder estatal, a função de educar de acordo com os preceitos da ciência, em oposição a um saber desqualificado da família.

No início do século XX, a escola ocupava no Brasil um lugar de apoio à família. A sociedade esperava que a escola educasse as crianças, além de transmitir conhecimentos. Contudo, ao longo de sua trajetória, a escola foi incorporando mais rapidamente que a família, saberes científicos e se contrapondo aos saberes domésticos tradicionais. Assim, a escola instaurou-se como instância de poder, na qual o discurso da ciência se contrapôs ao da família. A mentalidade que passou a vigorar era de que o discurso científico tinha mais *status* do que o da família, o que ocorre até os dias de hoje. Segundo Sena (2006, p. 36,):

Um exemplo disto é a programação nas escolas de palestras de profissionais das mais diversas áreas, nas reuniões de pais e mestres, como verdadeiros rituais de transmissão deste saber científico interdisciplinar desenvolvido ao longo dos anos.

Além da ciência, mudanças políticas, sociais e econômicas influenciaram diretamente as transformações estruturais e funcionais das famílias e suas relações com as crianças.

Na primeira década do século XX, a situação das escolas no Rio de Janeiro, então capital do País, era lamentável: casas com pouca estrutura eram alugadas e transformadas em escolas. Faltavam luz, água e ventilação. As doenças infecciosas se propagavam, sendo a escola considerada foco de alastramento de epidemias, que atingiam também outros grandes centros do Brasil. Mesmo tendo diminuído, em função da ciência o poder religioso na escola, a disciplina na época era severamente imposta, sendo as crianças da capital submetidas a castigos nas escolas e em casa (NUNES, 2000).

Muitas crianças se afastavam da vida escolar por diversos motivos dentre eles as doenças, necessidade de trabalhar e medo de castigos físicos.

Lembramos que nessa fase, considerava-se que a família colonial não sabia administrar a saúde física dos filhos. Por outro lado, a família colonizada não se encarregava da higiene e da educação de suas crianças por submissão a outros interesses impostos pela sua

nova realidade social, incluindo costumes citadinos trazidos pela cultura européia, determinando novos hábitos e valores sociais. Assim, os médicos higienistas, além da interferência na escola, se posicionaram contra ambas em sua campanha para modernizar a família brasileira. (CUNHA, 2000).

Países mais desenvolvidos influenciavam o Brasil econômica e culturalmente. Nestes, a pedagogia moderna instituía novas formas de compreensão do indivíduo, colocando em relevo as suas características psicológicas, biológicas e sociais. Em decorrência, nas primeiras décadas do século XX, mediante as novas teorias, constatou-se que a família precisava ser incluída nos processos educativo e pedagógico, juntamente com a criança. Surge, então, o movimento da Escola Nova, iniciada com John Dewey, pedagogo, filósofo e psicólogo americano.

Surgiram, assim, no Brasil, recursos técnicos, conceitos e práticas cientificamente validados.

Com o processo de produção capitalista, surgiu uma nova estrutura familiar, com os pais trabalhando fora e um núcleo familiar cada vez mais reduzido. Dessa forma, a educação passou a ser um assunto do Estado, pois se julgou que os pais não tinham condições de educar corretamente os filhos, além de não possuírem saberes científicos para um melhor desempenho nesse processo (CUNHA, 2000).

Paralelamente, a Escola Nova enfatizava os aspectos psicobiossociais da criança. Dessa forma, direcionava-se a partir de seus princípios socializadores. Sob essa ótica, em primeiro lugar estariam a sociedade e sua cultura, e, após, o indivíduo e a família, até então considerada desqualificada, cientificamente.

Lembramos que no final da década de 1920, 70% das instituições de ensino privadas em funcionamento no País ainda eram vinculadas à Igreja Católica (NUNES, 2000). Essa autora acrescenta que a Igreja ainda exercia um forte controle sobre os costumes de forma geral “em nome da virtude e do combate aos excessos” (p. 378). Isso explicaria a presença dos rituais religiosos no cotidiano da maioria das escolas primárias na primeira metade do século XX e a prática de castigos físicos severos, tanto nos lares como nas escolas (NUNES, 2000).

A aceleração do processo de modernização da sociedade marcou a década de 1950. Na década de 1960, talvez impulsionado pelo novo contexto político instaurado no Brasil, após o golpe militar de 1964, surgiu um novo discurso. Os agentes sociais encarregados de

normalizar crianças e jovens a serviço da ordem social não seriam mais apenas os professores. Também, incluir-se-iam autoridades, como juízes e policiais.

No final do século XX, observa-se a inserção cada vez mais precoce das crianças na escola, por necessidade da família, relacionada à incorporação cada vez mais intensa da mulher no mercado de trabalho, ou por convicção de que a escola constitui-se em ambiente mais adequado para o processo de formação e educação da criança. No entanto, atualmente, nos discursos acadêmicos sobre educação e formação das crianças, preconiza-se cada vez mais o papel dos pais nas questões sobre valores e vida em sociedade apresentados aos filhos.

Seja pela criação das escolas, seja pela influência da ciência na escola e nas relações familiares, tendo como base mudanças econômicas e políticas ao longo de séculos, o fato é que a criança vem sendo gradativamente alçada a posições de relevância social no nosso meio.

No Brasil, a Constituição de 1988 proclamou a proteção integral da criança e do adolescente. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA criou princípios próprios, representando postulados fundamentais da nova política estatutária do direito da infância e da juventude, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direito (TOURINHO, 2001).

Criado em 13 de julho de 1990, o ECA instituiu-se como Lei Federal n.º 8.069 (obedecendo ao artigo 227 da Constituição Federal), tendo como pressuposto básico garantir que crianças e adolescentes sejam reconhecidos como pessoas em desenvolvimento, indivíduos com suas próprias necessidades e merecedores de proteção integral (GOUVEIA, 2005). O ECA possui 267 artigos garantindo direitos e deveres de cidadania a crianças e adolescentes, discorrendo sobre políticas de saúde, educação, lazer, adoção, tutela e outras questões relacionadas à segurança e à proteção dos mesmos. Mesmo sendo referência mundial em termos de legislação destinada à infância e à adolescência, o ECA necessita ainda ser compreendido e exercitado na prática. Os primeiros passos já foram dados, embora ainda exista um longo caminho a ser trilhado.

A trajetória da criança e sua inclusão na sociedade vem despertando interesse cada vez maior no nosso meio e na mídia. O pensamento atual sobre a relação da sociedade com a família e desta com a criança traz a marca da história da criança e sua educação, atualizado pela realidade social contemporânea e pela evolução do conhecimento científico. Além disso, como toda representação social, os conceitos, crenças, sentimentos e atitudes sobre educação

nas famílias são, também, marcados pela vivência do grupo específico considerado e pela individualidade daquele que fala.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Estudar a violência física praticada contra a criança, sob a ótica de pais ou responsáveis.

2.2 Objetivos específicos

- Estudar conceitos dos pais ou responsáveis relativos à educação da criança e ao estabelecimento de limites e regras.
- Observar se pais ou responsáveis associam o ato de bater com a necessidade de estabelecer limites à criança.
- Levantar motivações da prática de violência física de pais ou responsáveis contra crianças.

3 METODOLOGIA

Optei pela pesquisa qualitativa por considerá-la a modalidade mais adequada para o estudo de conceitos e motivações, objetivo desta pesquisa.

Minayo (1999) considera que ao falamos de *saúde* ou *doença* essas categorias trazem uma carga histórica, cultural, política e ideológica que não pode ser abrangida somente por fórmulas numéricas ou dados estatísticos. Não se trata de outro lado, de estabelecer uma polarização radical e estanque entre qualidade e quantidade, como se uma fosse a perversão da outra. Cada termo tem sua razão de ser e age na realidade como uma unidade de contrários (DEMO, 1995).

Alvim (2001) relembra que a importância da metodologia qualitativa na pesquisa em saúde se apóia no princípio de que a Medicina (aqui interpretada como Ciências da Saúde) não é uma ciência exclusivamente biológica e na existência de aspectos psicossociais no processo saúde-doença que necessitam ser abordados por uma metodologia própria. Essas questões são corroboradas por Minayo (1999, p. 15), quando afirma:

As condições de vida e de trabalho qualificam de forma diferenciada a maneira pela qual as classes e seus segmentos pensam, sentem e agem a respeito dela. Isso implica que, para todos os grupos, ainda que de forma específica e peculiar, a saúde e a doença envolvem uma complexa interação entre os aspectos físicos, psicológicos, sociais e ambientais da condição humana e de atribuição de significados.

3.1 Referencial teórico

A possibilidade de atingir o objetivo de estudar a violência física praticada contra a criança sob a ótica dos pais ou responsáveis e de conhecer pensamentos e atitudes do grupo sobre a violência contra a criança, abordando um pequeno número de indivíduos, baseia-se em determinados pressupostos sociológicos.

As concepções, idéias e crenças surgem das condições de existência dos grupos humanos, nas interações entre os seus componentes. As interações sociais constituem a condição de formação do que Moscovici (2005) denominou “Representações Sociais”, que,

dialeticamente, permite as relações entre os indivíduos. O discurso reflete as interações sociais (FIORIN; SAVIOLI, 2003). Todas as interações humanas, sejam elas entre duas pessoas ou entre grupos, pressupõem representações, sendo isto que as caracteriza (MOSCOVICI, 2005).

Considerando que os comportamentos, sentimentos, opiniões e atitudes são construídos nas interações sociais por meio da linguagem, neste trabalho busquei as representações existentes no grupo sobre o objeto de estudo, ou seja, a violência física na infância. Sendo assim, utilizei como base os fundamentos teóricos e metodológicos das representações sociais, definidas como:

um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controla-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, p. xiii, 1976).

As representações sociais (RS) são conhecimentos que adquirem sentido quando são levados em consideração o contexto e a situação em que se manifestam. A teoria das RS caracteriza-se pela ruptura da visão dicotômica entre indivíduo e sociedade, sujeito e objeto, externo e interno, que se formaram no decorrer da história da ciência. Uma RS é ao mesmo tempo individual, pois necessita ancorar-se em um sujeito, e social, pois existe na mente e na mídia (GUARESCHI, 2000). Ainda segundo esse autor, as RS procuram ocupar um espaço específico e podem ser compreendidas como: “[...] um conhecimento do senso comum, socialmente construído e socialmente partilhado, que se vê na mente das pessoas e na mídia, nos bares e nas esquinas, nos rádios e TVs” (p. 38).

As representações são construídas na relação entre os sujeitos e o objeto representado. Sendo assim, uma RS não pode ser compreendida como processo cognitivo individual, pois é gerada na troca de relações e comunicações sociais (NÓBREGA, 2001).

Os estudos sobre representações sociais se referem às categorias de pensamento, por meio dos quais determinados segmentos sociais expressam sua realidade, ou seja, as afirmações que as pessoas fazem sobre sua própria realidade e sua integração na sociedade. Moscovici (2005, p. 79) sintetiza:

As RS se baseiam no dito: ‘Não existe fumaça sem fogo’. Quando ouvimos ou vemos algo, nós instintivamente supomos que isso não é casual, mas que este algo deve ter uma causa e um efeito. Quando nós vemos fumaça, sabemos que um fogo foi aceso em algum lugar e, para descobrir de onde vem a fumaça, nós vamos a busca desse fogo. O dito, pois, não é uma mera imagem, mas expressa um processo de pensamento, um imperativo... O pensamento social faz, pois, uso extensivo das suspeições, que nos colocam na trilha da causalidade.

A RS é produzida coletivamente pelos homens. Os significados são produzidos pelo grupo social, mas se transformam por meio da atividade e do pensamento da pessoa (ALVIM, 2001).

Neste trabalho discorro sobre a violência física contra a criança, buscando a representação social desse fenômeno na população estudada. Procurei, mediante o significado individual (singular), estabelecer o significado social dessa questão.

3.2 Sujeitos e cenários da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu em cenários diferentes, com dois grupos de sujeitos constituindo dois diferentes *corpus*.

No primeiro momento, abordei mães ou pais de crianças em idade pré-escolar e escolar sem queixas institucionais de violência física contra os filhos. Os participantes foram convidados a falar sobre educação das crianças e a necessidade de lhes estabelecer limites: o que pensavam e como eram suas experiências. Essas pessoas constituíram o *corpus* de pesquisa número 1. Esta etapa foi desenvolvida no Centro de Saúde Dom Orione, vinculado à Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

O Centro de Saúde Dom Orione situa-se na Rua Expedicionário Benvindo Belém de Lima, nº 730, bairro São Luiz, Belo Horizonte – MG. É gerenciado pela Dra. Silvana Coutinho Coelho de Souza, cirurgiã dentista.

Nesse local, são realizados atendimentos nas áreas de clínica médica, ginecologia, pediatria, homeopatia e odontologia. Conta com uma equipe de Saúde Complementar, constituída por fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psiquiatra e psiquiatra infantil, e uma equipe de enfermagem, cujos atendimentos são realizados por enfermeiras e/ou auxiliares e

técnicos de enfermagem. Oferece exames laboratoriais e imunizações, bem como promove reuniões de grupos operativos, nas quais são discutidos com a clientela temas como diabetes, hipertensão e qualidade de vida. Também é campo de ensino clínico para estudantes de Enfermagem, Fisioterapia e Odontologia da Pontifícia Universidade Católica de Belo Horizonte. Atende pessoas residentes no bairro São Luiz e imediações, sendo a maioria delas de baixa renda. A média de consultas médicas é de 320 semanais. Conta também com o Programa Saúde da Família – PSF.

Inicialmente, procurei a gerência do Centro de Saúde para expor meus objetivos e solicitar o parecer dela. Fui orientada sobre a necessidade de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura de Belo Horizonte. Após aprovação do projeto pelo referido Comitê, iniciamos a coleta de dados.

Foram realizadas entrevistas com pais ou responsáveis de crianças que aguardavam atendimento na sala de espera. Dava-se aí o primeiro contato entre eles e a entrevistadora. Após apresentação dos objetivos do trabalho, essas pessoas eram convidadas a participar. Três pessoas se negaram a fazê-lo.

As entrevistas duravam, em média, vinte minutos e eram realizadas em um dos consultórios. Permaneci no Centro de Saúde durante um mês, três vezes por semana, aproximadamente duas horas por dia. Todos os entrevistados assinaram um termo de consentimento, após esclarecimentos, oral e escrito, dos objetivos da pesquisa.

Num segundo momento, abordei mães, pais ou responsáveis que já haviam sido formalmente denunciados por maus tratos a crianças ou adolescentes. Essa etapa realizou-se com o apoio do Programa Famílias Acolhedoras, da Gerência de Proteção Especial (GEP), vinculada à Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, situada na Rua Tupis, nº 149, Belo Horizonte – MG. Essas entrevistas constituíram o *corpus* de pesquisa número 2.

Meu primeiro contato com a equipe do Programa Famílias Acolhedoras se deu por intermédio da gerente da Gerência de Proteção Especial, Dra. Sandra Regina Ferreira, a qual considerou o projeto interessante e me encaminhou para a coordenadora do Programa Famílias Acolhedoras, Sra. Ester Vander de Campos Cordeiro. Realizei reunião com a equipe para a exposição do trabalho e pedido de parecer. Deferido o pedido, deu-se início aos agendamentos com algumas famílias.

O Programa Famílias Acolhedoras (PFA) atende famílias com crianças de 0 a 12 anos, com vínculos familiares fragilizados, em situação de risco pessoal, com alto grau de vulnerabilidade social, com medida de proteção expedida pelos órgãos competentes (Conselhos Tutelares, Juizado da Infância e da Juventude e Ministério Público) e residentes em Belo Horizonte. O órgão envia relatório familiar indicando as vulnerabilidades e a necessidade de acompanhamento. Durante o período de permanência no Programa, são realizados atendimentos (individuais e/ou em grupo), reuniões, encaminhamentos à rede pública de serviços e visitas domiciliares. Famílias sem fonte de renda são contempladas com uma bolsa equivalente a um salário mínimo mensal pelo período de seis meses. Essas ações têm por objetivo possibilitar a superação das vulnerabilidades, o resgate da função protetora à criança e ao adolescente e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. O plano de intervenção pactuado com a família é avaliado de maneira contínua e é ajustado conforme a avaliação de cada caso. No decorrer do processo e ao seu término, são enviados relatórios qualitativos ao órgão encaminhador.

Considero importante ressaltar que dessa parceria entre pesquisador e equipe do PFA surgiu o Grupo de Estudos em Violência Doméstica, já registrado no NAPq da Escola de Enfermagem da UFMG.

As entrevistas com o *corpus* 2 foram realizadas em três tardes durante o mês de junho de 2005, sendo em média quatro entrevistas por dia. Todas foram previamente agendadas e realizadas na Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social, em salas individuais, após explicação sobre os motivos deste trabalho e concordância das pessoas em participar. Duravam, em média, trinta minutos. Percebi que em alguns casos esses momentos eram aproveitados como oportunidade de desabafo dos entrevistados. O choro ocorreu em vários depoimentos, e a dificuldade para cuidar das crianças ou adolescentes mostrou-se presente na vida de todos esses entrevistados. Todos assinaram um termo de consentimento, após esclarecimentos oral e escrito dos objetivos da pesquisa.

Os trabalhadores da PMBH, em ambos os locais, Centro de Saúde Dom Orione e Gerência de Proteção Especial, mostraram-se receptivos e colaboradores durante todo o processo. Enfatizo que esse trabalho não teria se realizado sem o apoio das duas equipes, que não mediram esforços para colaborar, promover ambientes adequados para as entrevistas e agendá-las, no caso do *corpus* 2. Em todos os momentos, foi prazeroso trabalhar com ambas as equipes.

3.3 Tamanho da amostra

Na pesquisa qualitativa, o tamanho da amostra não é previamente definido como na quantitativa, em que, normalmente, utiliza-se uma fórmula estatística para o cálculo de amostragem. O critério de representatividade na pesquisa qualitativa, portanto, não é numérico. Baseia-se no aprofundamento da compreensão do objeto de estudo em questão.

Dentre os vários critérios possíveis de determinação da amostra em pesquisa qualitativa, optei, neste estudo, pelo critério da saturação, segundo o qual as entrevistas são encerradas quando as informações se esgotam, o que é verificado por meio da repetição de conceitos, quando nas novas entrevistas não se percebem informações diferentes das já coletadas.

3.4 Considerações éticas

3.4.1 Da relevância da pesquisa

Considero esta pesquisa relevante por acreditar que uma das formas (talvez a principal) de intervir na questão da violência física contra a criança passa pela compreensão do universo de quem maltrata. Acreditamos que o conhecimento dos pais que maltratam, identificando sua forma de pensar, suas condições de existência, suas histórias de vida, suas possibilidades e limitações como grupo, poderá subsidiar reflexões, contribuindo para as campanhas e políticas públicas voltadas para a prevenção dos maus tratos na infância e na adolescência.

3.4.2 Da preservação dos informantes

Foi entregue aos pais ou responsáveis que aceitaram participar da pesquisa um termo de consentimento para assinarem (Anexo 6) que garantia a preservação da identidade dos informantes e das crianças em questão. No mesmo termo, os informantes conferiram ao pesquisador o direito de utilizar as informações obtidas no trabalho. Uma via desse termo de consentimento foi entregue ao informante e outra permaneceu com o pesquisador.

Não houve riscos aos entrevistados, pois somente o pesquisador teve acesso ao material gravado.

3.4.3 Dos comitês de Ética em Pesquisa

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP) em 1º de setembro de 2004 (Processo nº 297/04) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria de Saúde da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (CEP – SMSA/PBH) em 14 de fevereiro de 2005 (Protocolo nº 0032005).

3.5 Instrumentos de pesquisa

Neste estudo, procurei utilizar o método clínico-qualitativo proposto por Turato, realizado mediante entrevistas semi-estruturadas. O termo *clínico* na pesquisa clínico-qualitativa refere-se à atitude do pesquisador de voltar a escuta e o olhar ao sujeito em estudo. A atitude clínica é vivenciada pelos cuidadores em seu cotidiano – no interesse pelo sujeito, na atenção aos seus problemas. Conforme Turato (2003), etimologicamente, a palavra *clínica* refere-se à “atitude de se inclinar sobre”. Ainda segundo o autor, como força motora para o cientista, na pesquisa clínico-qualitativa está sua atitude existencialista; isto é, o pesquisador

percebe em si angústias e ansiedades de âmbito pessoal, deixando-se mover pelas mesmas para buscar compreender as questões humanas, reveladas na fala do outro, o sujeito pesquisado.

Optei pela entrevista semi-estruturada por considerá-la uma técnica de coleta de informações adequada aos objetivos deste estudo, isto é de captar as representações sociais sobre as quais se apóiam o comportamento de maus tratos contra a criança em nossa cultura. Segundo Haguette (1995), a entrevista, como processo de interação social, contém quatro componentes, que devem ser explicitados: o entrevistador, o entrevistado, a situação da entrevista e o instrumento de captação dos dados, ou roteiro de entrevista.

Minayo (1999, p. 109) considera que

o que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

A entrevista semi-estruturada pode ser definida como aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, e que no decorrer do processo oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que surgem à medida que os informantes respondem (TRIVINOS, 1992).

Para atender aos objetivos deste estudo, os roteiros das entrevistas continham poucas questões, pois se destinavam a identificar idéias e sentimentos dos entrevistados, cuidando para que as suas falas não fossem enquadradas pelas opiniões, sentimentos e valores do pesquisador. A entrevista semi-estruturada favorece a liberdade de expressão, tentando não induzir respostas, como pode acontecer com o questionário fechado. À medida que ocorre num processo interativo entre sujeito pesquisado/sujeito pesquisador, favorece também a percepção do entrevistador, do significado da fala pela observação dos seus gestos e do seu fluir.

As afirmações de natureza subjetiva estão sempre ligadas em reações que devem ser levadas em conta: o Estado emocional do informante, suas concepções e seus valores. A busca de significado das afirmações deve, igualmente, buscar apoio em comportamentos passados relatados e expressões não-verbais (HAGUETTE, 1995).

Os roteiros das entrevistas (primeiro momento, no Centro de Saúde; segundo momento, no Programa Famílias Acolhedoras) estão contidos, respectivamente, nos Anexos 1 e 2.

Um questionário (Anexo 3) foi incluído com o objetivo de caracterizar a população em estudo quanto a estrutura familiar, escolaridade dos pais e classe social da família.

Para a avaliação da estrutura familiar, utilizei a classificação proposta por Afonso (1994). O Anexo 4 contém essa classificação.

Para a caracterização da classe social das famílias, utilizei o esquema proposto por Barros (1986), contido no Anexo 5.

3.6 Análise dos dados

Para a análise das entrevistas, utilizei a técnica da análise do discurso (AD). Na utilização da AD como técnica de análise, procura-se ir além do que se diz e do que fica na superfície das evidências. Dessa forma, buscam-se a essência, o implícito, o que se esconde nas palavras e a relação do homem com seu mundo social e histórico (VIANA; BARROS, 2003).

3.6.1 Considerações sobre a análise do discurso

Para orientação da leitura da discussão dos nossos resultados, considere importante algumas reflexões sobre AD, que têm implicações sobre a formação e a análise do discurso popular sobre educação.

Análise de Discurso será aqui utilizada como um processo de busca do sentido das falas, produzido na articulação do dito com o lugar social mediato e imediato de onde emerge.

Utilizei o termo linguagem no sentido de conjunto estruturado de signos, que podem ser de diversas naturezas: verbais, gráficos, gestuais, etc.

Discurso foi empregado no sentido de atividade de linguagem de sujeitos inscritos em contextos determinados (MAINGUENEAU, 1998). Um discurso pode utilizar ao mesmo tempo diferentes tipos de linguagem.

A linguagem é um modo de interação nas relações sociais. É também um elemento de mediação entre o indivíduo e sua realidade, sendo, portanto, um lugar de conflito (BRANDÃO, 2004).

Para Bakhtin (1999), a linguagem compõe um conjunto de signos que extrapola o universo da comunicação: sendo todo signo ideológico e sendo a ideologia um reflexo das estruturas sociais, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua. Para esse autor a linguagem é uma das instâncias mais significativas em que a ideologia se manifesta

O termo *ideologia* abrange mais de um sentido. Porém, neste trabalho foi utilizado como sendo “uma visão, uma concepção de mundo de uma determinada comunidade social, numa determinada circunstância histórica” (RICOEUR, 1977 *apud* BRANDÃO, 2004).

Pressupondo-se que o discurso materializa a relação entre a ideologia e a linguagem, a AD realiza leituras reflexivas sobre o que foi dito em determinada época, em determinado local. Tem função crítica e encontra-se em permanente construção. No discurso, as relações sociais encontram-se simbolicamente representadas. Tais símbolos exteriorizam o lugar que o destinador e o destinatário atribuem a si e ao outro. Nas entrevistas analisadas, os locutores eram, no *corpus* 1, os responsáveis (mães ou pais) de crianças em idade pré-escolar e/ou escolar. No *corpus* 2, os locutores eram os responsáveis (mães, pais ou avós de crianças ou adolescentes) que já haviam sido formalmente denunciados por maus tratos aos mesmos. O interlocutor (para quem se fala) era uma enfermeira, professora universitária, coletando dados de uma pesquisa. Os elementos concretos presentes no processo narrativo chamam-se “figuras” e os elementos abstratos denominam-se “temas” (FIORIN; SAVIOLI, 2003). Sendo assim, nas entrevistas, o tema em questão era a educação de crianças e adolescentes.

Segundo Maingueneau (1997), um sujeito, ao enunciar, presume uma espécie de “ritual social da linguagem” implícito, partilhado pelos interlocutores.

A linguagem tem a função de interagir socialmente e integrar os atos de enunciação individual num contexto amplo, revelando as relações entre o lingüístico e o social (BRANDÃO, 2004).

O uso das palavras conduz a uma imagem mental de um acontecimento, uma parte de um cenário, uma cena, uma experiência, uma emoção ou uma sensação (STRAUS; CORBIN, 1998).

Para Bakhtin (1999), cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada forma de discurso social corresponde um grupo de temas. Entre as formas de enunciação e o tema existe uma unidade orgânica indestrutível.

O discurso formado é fortemente configurado pelo quadro das instituições em que se produz: “Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém, também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação” (ORLANDI, 1996, p. 26).

Nas condições de produção do discurso, que delimitam a sua configuração, deve ser levado em conta “não somente o meio ambiente material e institucional do discurso, mas, ainda, as representações imaginárias que os interactantes fazem de sua própria identidade”. (MAINGUENEAU, 1998).

A fala de cada um carrega a história do indivíduo e a história dos grupos de pertinência mais próximos e mais distantes. Cada discurso configura para si mesmo um espaço próprio no interior de um interdiscurso, refletindo a especificidade de determinada categoria ou grupo social.

Além de descrever os conceitos das mães, pais ou responsáveis de crianças sobre educação, estabelecimento de limites e violência contra a criança, através da AD, busquei analisá-los relacionando-os com o contexto imediato de sua produção e com o contexto histórico-social e cultural em que estes atores sociais estão inseridos.

3.6.2 Etapas da análise das entrevistas

A seguir, estão pontuadas as etapas propostas por Fiorin e Savioli (2003) para a análise de entrevistas, as quais segui para a elaboração desta tese:

- Leitura repetida das entrevistas.

- Análise das diversas possibilidades de leitura do texto. Neste ponto, faz-se importante lembrar que um texto pode permitir vários olhares em várias direções. No entanto, isso não invalida nem um destes.

- Análise da estrutura do texto conforme as estruturas discursiva (superficial), narrativa (intermediário) e profunda, procurando deduzir figuras e temas.

- Reconhecimento dos valores, idéias, crenças e concepções dos sujeitos envolvidos.

- Reconhecimento das argumentações presentes nos discursos. A argumentação pode ser entendida como qualquer tipo de comportamento adaptado pelo sujeito para convencer o leitor.

- Identificação da emergência das categorias empíricas a partir dos temas deduzidos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Características gerais da população estudada

Como já explicado anteriormente, esta pesquisa se desenvolveu em dois cenários, com dois grupos de estudos diferentes, tendo-se constituído dois *corpus* de análise. No primeiro grupo, constituindo o *corpus* 1, foram entrevistadas 17 pessoas, sendo estas mães ou pais de crianças que buscavam atendimento no Centro de Saúde Dom Orione. As características gerais desse grupo são mostradas no QUADRO 1:

QUADRO 1
Características sociais do corpus 1

Renda per capita	
De 1/5 a 1/2 salário mínimo	09
De 1/2 salário mínimo a 1 salário mínimo	04
> de 1 salário mínimo	04
Classes sociais	
Sub-proletariado	12
Proletariado	05
Escolaridade	
Superior completo	01
Médio completo	03
Médio incompleto	04
Fundamental completo	03
Fundamental incompleto	05
Analfabeto	01
Gênero	
Masculino	01
Feminino	16
Idade	
De 20 a 30 anos	09
30 a 40 anos	07
> 40 anos	01
Tipo de família	
Família nuclear simples	09
Família monoparental feminina simples	06
Família monoparental masculina simples	01
Família nuclear extensa	01

Ressalte-se que 1 dos participantes era do sexo masculino e 16 do sexo feminino. A idade dos entrevistados variou de 20 a 41 anos, com predomínio da faixa de 20 a 30 anos.

A escolaridade variou entre nível superior completo e nenhuma escolaridade, tendo a maioria o ensino fundamental incompleto. A maioria das famílias do *corpus 1* era nuclear simples, conforme a classificação de Afonso (1994), Anexo 4.

Em relação à renda *per capita*, houve predomínio da faixa de 1/5 a 1/2 salário mínimo por pessoa.

A maioria dos chefes das famílias, classificados segundo a inserção no mercado de trabalho, pertencia ao subproletariado, isto é, trabalhadores das áreas de construção civil, empregados domésticos, trabalhadores agrícolas, do lar, afastados e/ou doentes (BARROS, 1986).

O segundo grupo consta de mães, pais ou responsáveis que já haviam sido denunciados por maus tratos a crianças ou adolescentes. Essa etapa realizou-se com o apoio do Programa Famílias Acolhedoras, da Gerência de Proteção Especial (GEP) vinculada à Secretaria Municipal Adjunta da Ação Social da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Essas entrevistas, num total de 12, constituíram o *corpus 2*.

QUADRO 2

Características sociais do *corpus 2*

Renda per capita	
De 1/5 a 1/2 salário mínimo	10
De 1/2 salário mínimo a 1 salário mínimo	02
> de 1 salário mínimo	00
Classes sociais	
Sub-proletariado	09
Proletariado	03
Escolaridade	
Superior completo	0
Médio completo	0
Médio incompleto	0
Fundamental completo	01
Fundamental incompleto	09
Analfabeto	02
Gênero	
Masculino	01
Feminino	11
Idade	
De 20 a 30 anos	05
de 30 a 40 anos	03
> 40 anos	04
Tipo de família	
Família nuclear simples	02
Família monoparental feminina extensa	01
Família nuclear reconstituída	01
Família monoparental feminina simples	04
Família nuclear extensa	03
Família de genitores ausentes	01

Como se pode observar, o *corpus 2* foi constituído por 1 pessoa do sexo masculino e 11 do sexo feminino. A idade dos entrevistados variou de 25 a 58 anos, com predomínio da faixa de 20 a 30 anos.

A escolaridade variou de ensino fundamental completo a nenhuma escolaridade. Desse grupo, somente 1 entrevistado tinha completado o ensino fundamental. A estrutura familiar do *corpus 2* apresentou-se bastante variada, com predomínio da família monoparental feminina simples.

Em relação à renda *per capita*, houve forte predomínio da faixa de 1/5 a 1/2 de salário mínimo por pessoa, constituindo 83,3% do total de entrevistados.

A classe social do chefe da família da população estudada que predominou foi a de subproletariado. Em algumas casas, a renda mensal da família provinha unicamente da bolsa do Programa Famílias Acolhedoras. Em outras, os membros eram trabalhadores informais, sem salário fixo (vendedores ambulantes, diaristas, catadores de papel).

Comparando os dois grupos, observam-se algumas diferenças. Em relação à renda familiar, o *corpus 2* apresentou-se em desvantagem, pois enquanto no grupo 1 havia 8 famílias com renda per capita maior que meio salário mínimo, no grupo 2 somente uma família tinha essa condição. Também no item escolaridade houve desvantagem do *corpus 2*, uma vez que apenas um entrevistado possuía nível fundamental completo e a maioria desses possuía fundamental incompleto. No *corpus 1*, entrevistou-se uma pessoa com nível superior completo, havendo distribuição uniforme de escolaridade entre os demais entrevistados. É relevante como fator de distinção entre os dois grupos o fato de que no *corpus 1* cerca de 30% não têm o fundamental completo, contra cerca de 80% no *corpus 2*.

Em relação ao tipo de família, no *corpus 1* predominou a família nuclear simples (9 casos). No *corpus 2*, o predomínio foi da família monoparental feminina simples.

Por motivos éticos, os nomes verdadeiros dos entrevistados foram substituídos por nomes fictícios. Os nomes que compuseram o *corpus 1* iniciam-se com a letra “R” e os que compuseram o *corpus 2*, com a letra “S”.

4.2 Condições de produção e especificidades do discurso

O discurso foi marcado por diferentes questões, tais como: situação dos entrevistados do *corpus 2* (sob tutela); condições sociais dos entrevistados em ambos os *corpus*; e o fato de que os mesmos estavam conversando com uma professora universitária e profissional da saúde.

Para a AD, o sujeito exterioriza na fala diferentes vozes sociais. Essa polifonia designa a diversidade de vozes explícitas ou implícitas que se pode perceber no enunciado, conscientemente assumidas ou não pelo sujeito que fala. (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004). A seguir, mostram-se algumas falas que ilustram esse fenômeno no nosso estudo.

Ela tem que ter um... bom ... uma boa educação, pro futuro dela uma boa faculdade, né? Se possível, vários curso, né? Que ela... se ela... se eu puder, eu quero que ele fale, que tenha pelo menos duas línguas, falar duas línguas, né? Porque... que ter também noções de computação também, que tá dominando [...] ... Pra mim é isso, uma boa escola. (Roberta).

A entrevistada acima trabalha como empregada doméstica e estudou até a quinta série. Ela expressa valores dos quais tomou conhecimento, provavelmente, por intermédio da mídia ou de relações de trabalho, tal como a importância de falar vários idiomas e de dominar informática como requisitos para o mercado de trabalho. Uma pessoa de sua classe social dificilmente valorizaria tais atributos pela sua própria experiência. Expressando-se na primeira pessoa do singular, mostra o apagamento, a não consciência da exterioridade de seu discurso.

Faz (a palmada faz parte da educação). Apesar de que hoje em dia eles pregam que não, né? (Roberta).

A mesma entrevistada utiliza o termo “eles” para se referir aos educadores ou estudiosos da área da educação. Note-se que, embora o discurso dos educadores contraponha-se à sua crença, ele é citado porque tem para ela um valor reconhecido e porque, de certa forma, ela nos identifica com “eles”, solicitando confirmação. Note-se também que está implícito na fala o diálogo interno, pois, ao citar um discurso que discorda do seu, a

entrevistada coloca em questão para si mesma a pertinência da sua crença. Mudar idéias e comportamentos é conflitivo de várias maneiras. Mudar pode significar, dentre outras coisas, ir contra o grupo de pertinência real ou imaginário, atual ou passado, internalizado e projetado. Entretanto, em determinadas situações, não mudar pode significar ir contra o grupo socialmente dominante ou novos grupos de pertinência. Essa entrevistada exemplifica essa dupla vivência e consegue uma “formação de compromisso” ao enunciar figuradamente que *tenho minhas idéias, mas reconheço a idéia do outro como legítima*.

A entrevistada abaixo cita o discurso de uma pessoa com alto grau de instrução, na tentativa de justificar a impossibilidade de dar aos filhos tudo o que estes lhe pedem:

[...] caso que eu não posso dar tudo o que eles pede. [...] Eu quero conversar com eles, pegar... Às vezes, eu até queria fazer, assim, se tivesse algum curso, alguma coisa que orientasse a gente... Eu gosto muito de conversar com o rapaz com quem eu trabalho. Ele fez faculdade, ele, ele ... tá fazendo agora... Ele foi pra França agora, doutorado! Ele tá fazendo doutorado na França, né? Adoro quando ele me dá umas dica, tipo assim: ‘Não, isso não é bom pra criança. Você não pode dar pra ela tudo o que ela quer. Isso mexe com a criança, não faz bem, sabe, né?’ Ele fala umas coisa assim. Nossa! Eu, às vezes, tô com dúvida... Nó, o menino tá assim, assim... Nó, eu acho muito bom, sabe? Porque você sabe que a criança é complicado, né? (Ramira)

Para Kerbrat-Orecchioni, citado por Maingueneau (1997), esconder-se por trás de um terceiro é “freqüentemente uma maneira hábil por ser uma maneira indireta” de sugerir o que se pensa, sem precisar assumir a responsabilidade por isso. Segundo Maingueneau (1997), é aí que reside a ambigüidade do distanciamento: o locutor citado aparece concomitantemente como o não eu, em relação ao qual o locutor se delimita, e como autoridade que protege a asserção. O mesmo autor conclui: “O que enuncio é verdade porque não sou eu que o digo”. A entrevistada acima se sente respaldada pela pessoa que cita, estudante de doutorado, o qual a aconselha a não dar aos filhos tudo o que eles querem.

No exemplo abaixo, as citações de profissionais do Conselho Tutelar explicitam a interlocução dos responsáveis com estes profissionais. De certa forma, esses pais estão prestando contas à sociedade, por intermédio do Conselho Tutelar, daquilo que reconhecem como legítimos, uma vez que estão se justificando. Nesse momento, a entrevistadora representa um terceiro, socialmente autorizado a verificar como essa relação está se dando.

Foi só dessa vez (de deixar marca). Porque ficou marca, realmente ficou, porque eu bati descontrolada. Lá, inclusive, no Conselho, eles me falaram:

'Ah, você antes de bater, você pensa três vezes'. Mas no momento, igual eu falei pra ela, no momento não deu pra pensar, aquele dia (Sheila).

Na AD, observa-se no discurso a determinação das condições de produção deste, ou seja, quem fala, de onde fala e para quem fala. Ao ser questionada sobre limites, a entrevistada a seguir tece seu comentário de forma reticente, cautelosa. Provavelmente, no seu imaginário, não é qualquer um que pode discorrer sobre educação com uma professora:

Ah, é complicado de botar limite assim, né? Tipo assim, vão supor, que eu sei que tem que pôr... É... mas às vez a gente se perde um pouco, né? Então, eu concordo, menino precisa, sim, de limite, né? (Rônia)

Observa-se também a influência no discurso do local e da situação onde está se dando a entrevista. No *corpus 2*, o fato de a entrevista ter se realizado em uma Secretaria Municipal que recebe pessoas encaminhadas por Conselhos Tutelares parece influenciar nas respostas das mães. Além disso, de certa forma, esses pais estão prestando contas à sociedade por intermédio do Conselho Tutelar, daquilo que reconhecem como legítimos, uma vez que estão se justificando. Nesse momento, a entrevistadora representa um terceiro, socialmente autorizado a verificar como essa relação está se dando. As entrevistadas tentam deixar claro que, atualmente, seu comportamento está de acordo com a exigência social/legal:

Agora, melhorou bastante. Agora, é só conversa mesmo, porque, se eu fico muito nervosa, eu saio, fico uns quinze minutinho, depois eu entro dentro de casa, volto mais calma, dou só castigo mesmo, porque o que eles fizerem dou só castigo. Corto quando eles brigam, corto televisão. Se quer sair, já não sai; se quer um enfeite de cabelo, eu não compro, entendeu? (Sandra)

O discurso da entrevistada abaixo pode ser tomado como uma confissão, no sentido religioso: o ato da confissão leva à redenção. Além disso, a tentativa de amenização do erro, da violência, pode ser vista como uma argumentação na solicitação do perdão. Estes constituem indícios do lugar ocupado pelo entrevistador no seu imaginário:

Então, quando eu vi, eu tava com um cabo da vassoura e comecei a bater na mão dela. Só que ela baixou a cabeça. E no baixar a cabeça, o pau bateu no olho dela. Então, deu sérias conseqüências. Ela quase ficou cega. Teve até que fazer cirurgia. Quase há um bom tempo, cinco ou seis meses, deu catarata no olho dela. Graças a Deus, não foi nada grave (Sandra).

A categoria social dos entrevistados, composta, sobretudo, por um subproletariado de periferia de um grande centro urbano, tem sua especificidade na forma e conteúdo do discurso:

Que tem o caminho certo. Que rua não é lugar. Que tem os outros. Assim, tem os outros também. Porque foi assim que eu aprendi no meu tempo. Que tem que fazer o bem. Nós samo pobre, mas sabemo respeitar as pessoas. E eu penso assim, que eles têm que entender. É fazer o bem (Sibele)

Nota-se nessa fala a expressão de vivências próprias desta classe social: crianças que abandonam total ou parcialmente a casa e se tornam “crianças de rua”. Além disso, nota-se, ao mesmo tempo, o sentimento de inferioridade pelo seu lugar social e da tentativa de ultrapassá-lo, exibindo “a posse” de um valor social seguramente compartilhado pelo entrevistador.

Historicamente, a condição de pobreza é considerada um elemento de inferioridade nas classes sociais. Também a entrevistada abaixo, ao se reconhecer como pobre, faz uma ressalva justificando que a família, mesmo sendo pobre, tem suas virtudes:

Porque minha família é corregedora. Só é pobre, mas não tem esse defeito, né? (de roubar). (Sibele)

Além de tudo que foi apontado até agora, é possível ler nos discursos dos entrevistados as marcas ideológicas históricas e atuais das relações de poder, sejam econômicas, sejam políticas ou sejam associadas à detenção de saberes socialmente legitimados. Essas marcas serão apontadas durante a discussão dos temas.

4.3 Temas, categorias e subcategorias de análise dos discursos dos pais ou responsáveis sobre a educação de crianças

Os roteiros de entrevistas semi-estruturadas foram constituídos por perguntas distintas (Anexos 1 e 2, respectivamente), mas ambos os *corpus* sofreram os mesmos agrupamentos

nos quatro grandes temas, os quais foram divididos em categorias que sofreram, ou não, subcategorizações. Os temas, categorias e subcategorias encontram-se listados abaixo:

4.3.1 Primeiro tema: O que significa educar

Nesse tema, foram construídas três categorias:

4.3.1.1 *Preparar para a vida, subdividido nas subcategorias: convívio social e preparo profissional.*

4.3.1.2 *Transmissão cultural, subdividida nas subcategorias: negação do vivido e reprodução do vivido.*

4.3.1.3 *Atendimento das necessidades vitais.*

4.3.2 Segundo tema: Formas de educar

Nesse tema, foram construídas cinco categorias:

4.3.2.1 *Conversando.*

4.3.2.2 *Mediante castigos não físicos.*

4.3.2.3 *Dando amor, carinho e atenção.*

4.3.2.4 *Pondo limites, subdividida nas subcategorias: estabelecendo regras e falando não.*

4.3.2.5 *Infligindo castigos físicos.*

4.3.3 Terceiro tema: Percepção sobre castigo físico

Nesse tema, foram construídas duas categorias:

4.3.3.1 *Concordo, subdividida nas subcategorias: desde que a falta justifique, desde que seja explicado e desde que seja leve.*

4.3.3.2 *Discordo, subdividida nas subcategorias: castigo físico é ignorância e castigo físico não resolve.*

4.3.4 Quarto tema: O que motiva o castigo físico

Neste tema, foram construídas quatro categorias:

4.3.4.1 *O descontrole emocional.*

4.3.4.2 *A luta diária.*

4.3.4.3 *Falta de alternativa eficaz.*

4.3.4.4 *Convicção do direito e necessidade dos pais de bater.*

4.3.1 Tema 1 – O que significa educar os filhos

Madeira (2001) define educação como sendo:

[...] o processo pelo qual, em diferentes contextos histórico-estruturais e com finalidades, níveis, formas e graus de sistematização diversos, a cultura e o conhecimento são continuamente, transmitidos e (re)construídos, envolvendo a totalidade do sujeito em suas relações com o(s) outro(s). Este processo constitui-se na articulação de relações interpessoais, grupais e intergrupais demarcadas pela pluralidade de culturas. Integra as contradições do próprio sujeito e da totalidade social que conta com este processo como um de seus mecanismos de estabilização. (MADEIRA, 2001, p. 125).

A mesma autora relembra que não se pode confundir educação com escolarização. Ressalte-se, entretanto, que, como mostrado na história da educação, a escolarização é uma forma eficaz de transmissão cultural e não constitui um processo de transmissão asséptica de um conhecimento neutro.

Neste estudo, os pais expressaram significados sobre educação que passam por questões como o preparo para o futuro, repetição ou negação da própria educação e tradição, provisão de afeto e garantia da sobrevivência da criança pelo atendimento das suas necessidades vitais.

4.3.1.1 Preparar para a vida

Os sujeitos incluídos na categoria “preparar para a vida” falaram sobre educação como um instrumento a ser utilizado para garantir uma aceitação social de seus filhos no sentido de evitar rejeições ou, ainda, no sentido de preparo profissional que lhes garanta a sobrevivência. Nesse preparo, encontra-se intrínseco o convívio social nas questões relacionadas ao respeito pelas pessoas às quais vierem a se relacionar, à maneira de enfrentar situações sociais impostas pelo cotidiano e aos valores a serem respeitados.

4.3.1.1.1 Subcategoria 1: Convívio social

Bom, pra mim, eu penso assim, né? É minha maneira de pensar. Eu acho que educar uma criança é uma coisa importante que tem os pai, né? Então, assim, é prepará ele pro mundo, né, pra chegar lá na frente e ele saber o que ele não deve, né? (Renata)

A categoria “convívio social” traz implícita tanto as questões de relação entre os componentes do mesmo grupo quanto as relações de classes sociais que se expressam na fala. A linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais (BRANDÃO, 2004, p. 11). Na fala acima, chamam atenção a expressão “preparar para o mundo” e a intenção de ensinar “o que ele não deve”. A última expressão, frisando as barreiras e interdições, pode estar revelando uma forma de sentir o mundo, característica desta camada social. Uma atitude afirmativa diante do futuro exigiria uma expressão do tipo *ensinar o que deve ser feito* ou do tipo *ensinar como deve ser feito*.

É... ser honesta, trabalhadeira, né? Estudar, que eu acho que é importante, e eu acho que é só, né? (Roselaine)

O trabalho e a honestidade são frisados como virtudes, em lugar de valores, como criatividade, inteligência, iniciativa, independência e capacidade de empreendimento, correntes na atualidade nas classes média e alta. O trabalho, a honestidade, o respeito, etc. também são valores nas classes citadas, mas ficam em segundo plano, num discurso sobre um futuro que exige mais do que valores básicos. Esses “novos valores” podem não estar presentes nas classes sociais mais baixas sobre o futuro, pois se trata de um universo quase que desconhecido do seu presente. Para essas, o futuro parece ser garantir a continuidade da sobrevivência; para as demais, é conquista. A submissão e o conformismo são formas predominantes de garantir essa sobrevivência, atuando seja de forma inconsciente, por meio da internalização das normas de relações de classes – as marcas ideológicas do discurso –, seja por ausência de alternativa – as marcas das condições atuais e históricas de existência.

4.3.1.1.2 Subcategoria 2: Preparo profissional

A educação se mostrou, também, associada ao preparo profissional, com valorização do estudo:

Ah, eu acho que é dar um bom estudo, formar pra vida de hoje, ensinar o que é certo e o que é errado, mostrar o caminho certo, dar amor e carinho e principalmente um bom estudo (Raíssa).

Eu falo sempre de ele estudá, que eu não pude estudá, entendeu? (Raquel).

Educar eu acho que é criar ela pro futuro, dar... é, profissional, tanto o profissional quanto respeitar o próximo, é encaminhá-la pra vida, da melhor maneira possível (Rosália).

Os QUADROS 1 e 2 demonstram a baixa escolaridade da maioria dos entrevistados, em ambos os *corpus*, sendo que essa questão interfere diretamente em suas condições de vida. As condições atuais de existência e organização social são altamente dependentes de conhecimento sistemático, dirigido, exigindo também transmissão eficaz, sistematizada e rápida. O aprendizado do ofício com os pais e parentes ou, ainda, a figura do aprendiz estão desaparecendo diante da velocidade e acúmulo de conhecimento. Isso é particularmente verdade para a classe média, em que o capital “conhecimento” substitui o capital financeiro. Nas classes sociais mais baixas, entretanto, a necessidade do estudo é percebida não como um capital, mas como uma “ponte” para o alcance de melhor remuneração em trabalhos que não exigem ou exigem pouca qualificação, para garantia de sobrevivência. Essa exigência, inicialmente informal e sutil, torna-se cada vez mais formalizada e explicitada nas relações de trabalho, incorporando-se gradativamente nas vivências e, assim, nas falas desta classe social.

Algumas mães, ao comentarem sobre a questão da escolaridade, citam as próprias dificuldades para a inserção no mercado de trabalho, dada a falta de formação adequada:

Ah, pra mim, educar uma criança é tudo, né? Porque hoje sem estudo a gente não é praticamente nada, né? [...] Eu sei disso porque pela série que eu fiz, tenho uma dificuldade muito grande pra ter um emprego melhor e tal, né? Então, tudo o que eu não pude fazer eu quero fazer pelos meus filhos, e muito mais (Ramira).

Entretanto, esse estudar é algo pouco definido para elas. Embora os grupos vejam no estudo uma expectativa de futuro, a conotação é diferente daquela das classes mais favorecidas. Aqui, estudar significa a possibilidade de acesso a um emprego melhor. Não há a uma conotação de erudição, de formação específica ou de acesso a profissões com exigência de curso superior, a exemplo das demais classes.

Algumas mães estabelecem uma relação entre o estudo e a possibilidade de uma vida sem violência. Nesse caso, saliente-se, as mães pertencem ao *corpus* 2, um grupo que se encontra sob tutela e marcado pela presença de violência familiar em seu cotidiano:

Ah, educar é dar estudo, cuidar direitinho, que hoje violência não ensina ninguém (Sibele).

A violência foi citada aqui como fator prejudicial ao processo educativo, antagonista ao estudo. Observamos no encaminhamento dessa entrevistada pelo Conselho Tutelar ao PFA que ela vivenciou situações de extrema violência com sua filha de 11 anos, tendo espancado-a com um pedaço de madeira em brasas. O encaminhamento detalha situações em que a menina envolveu-se com turmas perigosas, permanecendo na rua até a madrugada. A mãe expressa que o estudo e também os cuidados maternos são essenciais à criança em detrimento de agressões físicas. Observa-se nessas afirmações a incorporação do discurso científico transmitido pelos profissionais do Conselho Tutelar, caracterizando uma situação de polifonia. Nota-se que a mãe afirma que “hoje” a violência não ensina ninguém. Pode-se ler que para ela a violência “já ensinou” e, provavelmente, foi a forma como essa mãe sente que “aprendeu a viver.” Seu pensamento e sua atitude aparentam a repetição de uma experiência individual. Entretanto, é bom ter em mente, como vimos na história da criança e da educação e, mesmo, na história da relação entre adultos, sobretudo nas relações de classes, que a violência contra o submetido (criança, mulher, escravo) foi não só socialmente aceita, mas recomendada, mostrando que essa fala é social, do grupo, embora também individual. Finalmente, aponta-se nessa expressão o fenômeno da reconstrução cultural, considerado por Madeira como inerente ao processo educativo, bem como a sua expressão na linguagem. Essa mãe refere-se, ainda, à importância do ato de “cuidar direitinho.” É importante apontar aqui que a questão do “cuidar” é ressaltada na literatura científica como foco de atenção à saúde de

crianças vítimas de maus tratos, desenvolvendo-se, assim, a resiliência* mediante relações de confiança e apoio (JUNQUEIRA; DESLANDES, 2003).

4.3.1.2 Categoria 2: Transmissão cultural

A cultura predominante no meio interfere nas relações e atitudes dos componentes de uma sociedade ou família. Spradley (1980, *apud* GRESTA, 2000) conceitua cultura como conhecimento adquirido que as pessoas utilizam a fim de interpretar a experiência e gerar comportamento. Nesse caso, gerar comportamento possui uma conotação inerente ao processo de educar. Madeira (2001) propõe que, ao se assumir que as representações sociais se organizam como um saber prático, que orienta comunicações e condutas, assume-se também a impossibilidade de apreendê-las, isolando-as de outras que se lhes associam, garantindo-lhes a condição de coerência e de inteligibilidade. Essa teia de representações sociais que invade todos os meandros das relações humanas com o seu ambiente, consigo mesmo e com os demais constitui, no conjunto, esse conhecimento adquirido de que fala Spradley (1980), o qual se expressa por meio da fala como um saber sobre si mesmo e sobre o mundo. É sentido pelo sujeito como seu. Apagando ou desconhecendo as marcas de sua constituição histórica e exterior, o indivíduo se identifica com seu discurso, adquirindo o direito de usar o pronome “eu”.

A tradição e a história restrita de um grupo constituem um dos determinantes da construção das representações sociais, sendo essas determinantes das relações e comportamentos atuais dos grupos. Segundo Minayo (1995), a visão de mundo dos diferentes grupos expressa as contradições e os conflitos presentes nas condições em que foram engendradas.

Observa-se que a tradição é mais forte do que qualquer obra literária sobre como educar filhos, pois, na maioria das vezes, esse processo não é consciente. Na verdade, as atitudes dos pais se realizam segundo uma ação ou reação às formas de relações passadas. A incorporação de novos valores não é simples e nem imediata, demandando adequação às

* Resiliência: superação ou adaptação diante de uma dificuldade considerada como um risco e a possibilidade de construção de novos caminhos de vida e de um processo de subjetivação a partir do enfrentamento de situações estressantes e/ou traumáticas (JUNQUEIRA; DESLANDES, 2003).

necessidades atuais e reais dos grupos, num processo de solidificação progressiva que atravessa gerações.

4.3.1.2.1 Subcategoria 1: Negação do vivido

A negação do vivido apareceu como uma reação às formas de relações vivenciadas no passado:

Minha mãe nunca deixou brincar com coleguinha. Minha mãe achava que isso era errado, e filho tinha que ficar dentro de casa. Não podia sair para lugar nenhum. Então, assim, eu não crio meus filho dessa maneira que eu fui criada, porque eu acho assim, que os filho não... Eles são muito importante na vida da gente. Então, a gente não deve criar eles pra ser escravo da gente não, né? (Renata)

As reticências, hesitações, solicitações de confirmação (né?) e expressões como “*eu acho...*” nas falas, revelam dúvidas, questionamentos e elaboração de idéias. O sujeito na AD é caracterizado pela dispersão, constituindo uma polifonia. Os fenômenos citados deixam transparecer uma conversa interior com concordâncias, refutações, questionamentos, etc., que freqüentemente usam o entrevistador como tela, na qual são projetados interlocutores imaginários, de gerações passadas e atuais. Na fala acima, a mãe aponta o sentimento de ter sido “criada para ser escrava”, para trabalhar para os pais. Alega que, como os filhos são importantes em sua vida, eles não devem ser vistos como propriedade. Solicita confirmação dessa alegação, mostrando que a visão de sua mãe ainda tem valor, a ponto de fazê-la questionar a sua própria visão. Essa fala, aparentemente “individual”, atesta uma transformação em andamento na percepção social do conceito de criança. A história mostra (DONZELOT, 1980) que os filhos têm utilidade para os pais, seja na preservação do seu patrimônio, na preservação de seus poderes (casamentos com fins políticos), no trabalho para a sobrevivência ou para a acumulação de capital. Ainda hoje, em regiões rurais mais preservadas da invasão tecnológica e do acultramento, persiste a valorização da prole numerosa, sobretudo masculina, para o cultivo da terra e para a pecuária. A representação da criança como “utilitário” tem gradativamente mudado, sendo sinais disso a diminuição do

trabalho infantil e a valorização do brincar. A criança, na visão dessa mãe, deve ser educada para ela mesma. Essa fala endossa uma visão atual de áreas da ciência que se dedicam à criança (pedagogia, psicologia, pediatria, direito, etc.) e de parte, já considerável, da sociedade leiga. Aquilo que confere importância à criança, na fala dessa mãe, não é sua utilidade, mas, aparentemente, o vínculo afetivo mais puro. De forma geral, poder-se-ia dizer que os crescimentos econômico, tecnológico e demográfico têm permitido formas de organização social que podem prescindir da criança como utilitário, mantendo-a somente simbolicamente como continuidade da existência.

A “libertação da criança” passa, assim, por questões econômicas e políticas mais amplas, como atesta, na atualidade, a necessidade de remuneração de famílias pelo Poder Público, para que ela liberta do trabalho (este, às vezes, realmente escravo), possa, ao menos, estudar. Essa medida política carrega, além do dinheiro, uma mensagem de que o lugar da criança na família é outro e que ela tem um espaço por ela mesma.

Uma mãe pertencente ao *corpus 2* refere-se, na fala seguinte, à forma agressiva com a qual foi educada. Inicia sua fala justificando que não sabe se a resposta está certa, pois, provavelmente, esteja apreendendo novas formas de educar que até então desconhecia por sua história de vida. Além disso, pode se ler na expressão “oh, eu não sei se a resposta é certa” uma preocupação com o julgamento do interlocutor, dando pistas sobre a representação do mesmo no seu imaginário: alguém socialmente investido de poder e direito de julgamento de suas concepções e comportamentos. Esta preocupação, estar “certo ou errado” poderia não aparecer e não ser enunciada em outra situação, com outro interlocutor.

Oh, eu não sei se a resposta é certa, mas é... Eu não quero mais fazer com o Chiquinho o que fizeram comigo, porque eu apanhei muito. Apanhei da minha mãe, apanhei dos meus irmãos. Os meus irmãos que é a família que me criou. Hoje, eu acho que educar uma criança é conversar... Eu acho que se tem, assim, que pegar pra bater. Eu acho que vale mais um castigo, porque a marca de uma varada, de um tapa, de uma correçada, uma chinelada... dói muito. Porque agora eu vejo o tanto que ele sofria, e foi aonde que eu falei: ‘Eu não quero que ele passe o que eu passei’, porque machuca muito. (Samira)

A entrevistada refuta a forma violenta como foi educada, estabelecendo uma relação entre o que pensa agora e o que vivenciou no passado. Vê-se, porém, que em seu encaminhamento ao PFA há relatos de espancamentos de seu filho de 2 anos de idade que o levaram a ser atendido em um pronto-socorro. Note-se que essa entrevista se realizou em uma

instituição pública, com uma mãe que se encontra sob tutela, participando de um programa que visa, dentre outros aspectos, ao bem-estar familiar. A repetição de comportamentos apreendidos e vivenciados coexiste com um novo discurso, em elaboração, mostrando que o discurso se tece polifonicamente, num jogo de várias vozes cruzadas, complementares, concorrentes, contraditórias (BRANDÃO, 2004). Essa mãe vive, no momento, uma dissociação entre aquilo que está mais explícito na fala e aquilo que faz, pois a violência contra o filho é recente. A expressão *se tem, assim, que pegar pra bater*, revela um outro lado do seu discurso: dito de forma abstrata, como uma máxima, mostra uma representação da relação pais (ou cuidadores) e filhos. Enquanto o *eu acho que* sugere uma dúvida, a expressão citada sugere uma certeza antiga que conflita com os novos valores apresentados. O reconhecimento da dor do filho pode ter sido possibilitado pelo reconhecimento de sua própria dor.

4.3.1.2.2 Subcategoria 2: Reprodução do vivido

Na subcategoria “Reprodução do vivido”, os pais manifestam o desejo de transmitir aos filhos valores recebidos de seus próprios pais:

Educar uma criança pra mim é passar pra ela aquilo que eu aprendi. Assim, as boas coisa, né? As boas coisa, porque a gente aprende muita coisa na vida. Então, é tratar com amor e carinho, né? (Rita)

Algumas mães se mostram totalmente fiéis aos valores anteriormente recebidos de seus pais:

Educar? Uai! Seguir o mesmo ritmo. Assim, eu sigo o mesmo ritmo que eu fui criada. Então, é que eu passo pros meus filhos a mesma criação que meus pais me deram. (Ruth)

Educar pra mim é passar pra ela aquilo que eu aprendi. (Rita)

As falas acima pertencem às mães do *corpus* 1, que não estão sob tutela e, portanto, sem a influência direta do discurso científico sobre educação. Chama à atenção a expressão...

educar? Uai!? na última fala. A mãe demonstra surpresa com a pergunta, como se a resposta fosse algo óbvio, mostrando a força da tradição cultural e das vivências pessoais no discurso.

Algumas mães, ao mesmo tempo em que afirmam que não podem dar aos filhos tudo o que eles pedem, referem dar-lhes a melhor educação. De acordo com Pêcheux (1988), as palavras, as expressões, as proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam:

Converso muito com eles. Falo: ó, nem tudo o que a gente quer não pode ter. Então, assim, eu procuro, assim, dar a melhor educação que eu posso. Porque assim, vim de família pobre, sou, tenho [...], mas, graças a Deus, tive uma boa educação. Minha mãe ensinou a gente a ter uma boa educação. Então, eu procuro passar o que minha mãe passou pra gente a melhor educação pra eles. (Rosane)

Para essa entrevistada, ter e dar uma boa educação, aparentemente no sentido do convívio social, parece substituir a posse de bens materiais que, embora colocada como um desejo representa um valor social importante, como mostrado por ela na expressão *vim de família pobre, sou, tenho [...], mas, graças a Deus, tive uma boa educação*. Ao mesmo tempo, essa expressão mostra a internalização pela mãe de um discurso ideológico sobre relações de classe.

O grupo faz menção às experiências positivas e às negativas que viveram, acreditando que ambas são importantes na formação da criança:

Ai meu Deus! É saber lidar com eles, é passar um pouco da experiência que a gente tem pra eles, tanto boas quanto ruins, tá ensinando tudo o que a gente aprendeu de bom. A gente ensina o tempo todo, né? É isso. (Rosy)

Esse fato, ao mesmo tempo em que mostra o valor da vivência na formação e transformação das representações sociais, sugere a continuidade de tradições, sendo um exemplo do processo cotidiano das mudanças culturais. As coisas “ruins”, na fala, podem ser interpretadas como adversidades da vida, as quais, passadas para os filhos como exemplos negativos, no entendimento das entrevistadas, contribuem para o crescimento pessoal das crianças. O pensamento, em nossa cultura, de que as adversidades da vida fortalecem o caráter da pessoa pode ir além da transmissão oral da experiência negativa e contribuir para a prática do castigo físico em crianças e adolescentes. O trecho seguinte de Del Priore (2004, p. 97)

mostra a valorização do castigo físico, para fortalecimento do caráter, como um cotidiano do Brasil colonial:

Introduzido, no século XVI, pelos padres jesuítas, para horror dos indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças, a correção era vista como forma de amor. O ‘muito mimo’ devia ser repudiado. Fazia mal aos filhos. ‘A muita fartura e abastança de riquezas e boa vida que tem com elas é causa de se perder’; admoestava em sermão José de Anchieta. O amor do pai devia inspirar-se naquele divino no qual Deus ensina que amar ‘é castigar e dar trabalhos nesta vida’. Vícios e pecados, mesmo cometidos por pequeninos, deviam ser combatidos com açoites e castigos.

Esse texto nos relembra que, na nossa tradição, transmitida e transformada pelas famílias ao longo de séculos, a disciplina rígida e os castigos físicos e morais eram impostos às crianças como forma de lhes fazer o bem.

Considerada como primeiro núcleo social, a família apresenta relações intergeracionais que se movimentam e se estruturam por meio de transmissão, reprodução e transformação do mundo social. As gerações familiares são portadoras de história, de ética e de representações peculiares do mundo, sendo constituídas umas em relação às outras. Isto é, há uma relação de mutualismo entre as gerações (VITALE, 2005) por meio da qual novos valores produzidos por uma geração são absorvidos e transformados pelas gerações anteriores e posteriores.

4.3.1.3 Categoria 3: Atendimento das necessidades vitais

A representação da educação como o atendimento de necessidades vitais, como alimentação, vestimenta e proteção, também aparece nos grupos. Nessa visão, o ato de educar está relacionado ao ato de cuidar da criança.

Eu acho que educar uma criança é a gente dar as coisa que precisa, né, é assim, a comida. Além da comida, as vestimenta, boa escola. É, assim, é dar o que ela precisa, né? Prá mim é isso. (Rônia)

Alguns entrevistados referem-se ao atendimento das necessidades vitais dos filhos como uma obrigação, algo que “tem que ser cumprido”. Essa idéia sugere que existe uma

percepção de uma exigência social em relação aos deveres dos pais que pode, ou não, estar associada ao prazer de cuidar.

Eu apurei tudo. Sempre faço tudo. Então, agora, depois dessa, dessa quebra que teve com a minha esposa, minha ex-esposa, de falecer, hoje eu sou 'pãe'. Então, eu dou banho, eu dou mamadeira, eu escovo o cabelo, eu seco o cabelo, eu tenho que cortar a unha, tenho que fazer tudo. Então, a minha educação que eu tô passando pra elas, com relação a pai e mãe, eu tô educando na forma certa que eu tenho que ser, que eu tenho que ser, que tem que se educar, né? (Roberval)

Não sendo tradicionalmente os cuidados diários da criança uma função paterna, sobressai na fala desse pai aquilo que não é óbvio na relação com os filhos, não é automatizado, necessitando ser pensado e confirmado.

Não se pode ignorar que todo discurso é inerente a uma história. Assim, podemos ler a origem dessa percepção dos pais na existência de uma exigência social do cuidado com a criança. Badinter (1985) descreve o abandono dos bebês na França urbana do século XVII como algo normal a essa sociedade. Nessa época, a maioria das crianças era enviada ao campo logo após o nascimento aos cuidados de amas-de-leite. Essas crianças eram devolvidas aos pais somente três ou quatro anos depois, quando sobreviviam, pois o cuidado com elas na moradia das amas era extremamente precário. O abandono de bebês ocorria em todas as classes sociais, sendo culturalmente aceito pela sociedade da época. Segundo essa autora, porém, no final do século XVIII ocorreu uma mudança nos hábitos e na mentalidade das pessoas em relação às crianças: era necessário *produzir* seres humanos, que seriam a riqueza do Estado, e os pais são chamados a assumir os cuidados de seus filhos. Em algumas sociedades, a responsabilidade dos pais com o atendimento das necessidades vitais da criança inicia-se como um investimento para o futuro. Assim, cuidar, no sentido biológico, assegurando a sobrevivência física da criança, nem sempre foi sentido como um dever dos pais.

Esse dever pode ter tido um sentido utilitário, a permissão e/ou a exigência social do cuidado com a criança geram possibilidades de criação de vínculos, embora não assegure que isso aconteça. A criação do vínculo, por sua vez, possibilita que a criança seja amada e respeitada pelo que é no momento, e não somente pelo que será no futuro. Apelos tais como *a criança de hoje é o cidadão de amanhã*, muito em voga na segunda metade do século XX, representam, sem dúvida, um indicador da valorização da criança. No entanto, o investimento

amoroso e a preocupação com o seu bem-estar, independentemente do estágio de desenvolvimento em que se encontra ou da “utilidade” social que apresenta nos vários estágios de sua vida, asseguram melhor essa almejada “cidadania”, além de conservar e desenvolver as potencialidades de relacionamento social adequado, cognitivas e outras.

De acordo com Friedmann *et al.*, 2005, p. 84),

Hoje sabemos que o temperamento de uma pessoa e sua forma de conduzir-se na sociedade não é mais um destino inexorável resultante de traços inatos, mera sujeição às leis da natureza e da biologia, mas sim dependentes de inclinações temperamentais construídas em um meio ecológico e histórico, socialmente determinados, de uma disposição elementar, uma tendência a desenvolver a personalidade de determinadas maneiras idiossincráticas em função, principalmente, do entorno afetivo que cada um de nós encontra em seu meio social.

Na fala seguinte, a mãe inclui entre os cuidados básicos o carinho com a criança:

Ah, é porque as criança, né, têm que dar tudo, né, que precisa, por exemplo, né? Carinho, né? Não deixar ficar pras rua afora, alimentação direito, a escola, pra estudá, né? (Roseli)

A consciência da necessidade afetiva da criança ***tem que dar tudo, né, que precisa, por exemplo, né? Carinho, né?*** é também recente. Possivelmente, a divulgação de teorias científicas pela mídia, sobretudo em publicações dirigidas ao público feminino e aos pais, tem papel importante na formulação desse discurso. O afeto já existia anteriormente. A novidade é a sua prescrição.

Uma mãe pertencente ao *corpus* 2 contrapôs a obrigação de atendimento das necessidades vitais da criança ao desespero de não conseguir fazê-lo, por falta de condições:

Nessa época, o que era educar? Ai, meu Deus! Eu sabia que tinha que dar conta. Tinha... que dar conta das coisa, assim, tipo assim, que mesmo quando via ele passando necessidade das coisa, eu tinha que dar conta, e não sabia como. E vinha o desespero, por não dar conta. Eu pensava: oh dó, que que eu faço agora? É olhar pros canto da casa e se desesperar... (Samira)

A pergunta da mãe *Nessa época, o que era educar?*, referindo-se a uma época de sua vida em que a miséria era ainda mais forte do que atualmente, sugere que educar a criança significava mantê-la viva.

O ato de associar tão fortemente educação com suprimento de necessidades básicas é, além de histórico, mais forte e mais explícito nas classes sociais desfavorecidas. Para as demais classes, essa questão é algo tão óbvio e fácil que, provavelmente, não seria sequer lembrada como significado de educar. Ou seja, não se afirma ou não se lembra desse aspecto porque a possibilidade do não-suprimento de necessidades básicas não faz parte do horizonte dessas classes. Isto não exclui o fato de que é possível encontrar-se nas classes sociais mais favorecidas relações entre pais e filhos que se reduzem à maternagem e ao suprimento das necessidades e demandas materiais, mas mesmo esses dificilmente teriam consciência dessa restrição. A mesma mãe cita os sacrifícios que faz na atualidade para garantir a sobrevivência da criança, mesmo que isso signifique passar por privações:

Hoje na geladeira tem o iogurte que ele quer. Assim eu visto ele não de... ele não anda com roupa de marca, mas sabe, pelo menos ele come bem. Eu falo pra ele: 'Enquanto você puder, você vai comer bem, esse dinheiro é seu.' Eu não gasto ele nem pra comprar remédio pra mim. Não sinto no direito de fazer isso. Esse dinheiro é dele. (Samira).

Ainda relevante nessa fala é o fato de a mesma mãe (que passa por sérios problemas relacionados à sobrevivência) referir-se a dar *roupas de marca* como algo representativo de um cuidado e, talvez, de amor pelo filho. A interiorização de signos representantes de *status* social privilegiado passa a revestir a propriedade de certos objetos de um valor de sobrevivência social quase no nível da sobrevivência biológica, veiculados pela mídia, mas, sobretudo, pelas relações objetivas de trabalho que representam o ponto de encontro das diversas classes. No caso dessa mãe, o fato de já ter trabalhado em restaurante pode ter favorecido a incorporação destes valores. Possivelmente, essa incorporação contribui para a legitimação de quem os possui. Estando muito além das possibilidades pessoais, contribui para a manutenção das diferenças e para a auto-exclusão social.

4.3.2 Tema 2: Formas de educar

As formas de educar apresentaram-se diversificadas nos dois *corpus* da pesquisa. Naturalmente, a concepção sobre a forma de educar irá influenciar no aparecimento de atos

violentos contra os filhos. Apesar da freqüente alegação de “perda de controle”, a aceitação social e, conseqüentemente, individual do castigo físico, mesmo parcial, cria condições para que os atos violentos causados pela “perda de controle” sejam direcionados contra a criança.

No dia-a-dia, inúmeras situações vivenciadas nas relações, sejam familiares, de trabalho ou de lazer, suscitam nos sujeitos emoções fortes negativas, mobilizando a agressividade. A forma e direção como essa é dirigida, de maneira geral, depende, em grande parte, dos limites socialmente impostos e das conseqüências dos atos. A punição legal e as reações sociais informais suscitadas pela violência contra a criança ainda são tímidas, indicando a persistência deste traço cultural que tem raízes históricas e econômicas, como mostra a história da educação no mundo e no Brasil.

4.3.2.1 Categoria 1: *Conversando*

Algumas mães, ainda que admitindo utilizar castigos (físicos ou não), afirmam sua preferência pelo ato de conversar:

Eu prefiro conversar. E elas duas são boas. Elas entendem. Às vezes, eu dou castigo, mas não agressão física. (Rosa)

Ah, bater não adianta. Tem que conversar mesmo. É explicando eles as coisa... É conversar, né, não bater. Se a gente bate, não leva a nada. Parece mais pior. Então, tem que sentar e conversar com eles. (Rônia)

Já (dei palmadas), mas eu não gosto. Eu sou mais de sentar e conversar, eu não gosto desse negócio de ficar dando beliscão porque não entende, né? Eu tô batendo, ela sabe pra que que tá apanhando? Não sabe, né? Então, pra mim, eu acho assim, que se eu chegar assim: ‘Não pode, não é assim’; então assim ela já sabe que não pode. Então se ela repetir, é só falar não, que eu tenho certeza que... né, ela vai entender. (Roselaine)

A primeira fala mostra que a mãe pensa que a forma de educar é uma questão de preferência sua, demonstrando não perceber regulação externa sobre a sua relação com os filhos pelo menos nessa área. A segunda fala explicita o pensamento de que a “violência gera violência”, de que a criança pode ficar “pior”. Esse pensamento parece contrário à tradição de que o castigo físico é recomendável como uma forma de melhorar o caráter da criança.

Tomando-se a fala como o discurso do grupo, percebe-se, assim, lado a lado, a coexistência da contradição, mostrando a heterogeneidade do discurso no mesmo grupo social.

O termo “conversa”, muito utilizado nas falas, parece não ter a conotação de diálogo, em que há trocas de idéias e respeito mútuo. A fala seguinte mostra o significado impositivo da expressão:

Igual eu falei, hoje eu sei conversar com ele sem agredir. Hoje, quando ele apronta, quando faz coisa errada, é... eu chamo ele de mocinho. Aí, quando eu vejo que ele fez alguma coisa errada, eu falo pra ele: ‘É, mocinho...nós dois vamos conversar ou tem uma vara abençoada em cima da geladeira? Vai fazer coisa errada? Ou nós vamos conversar ou vai ter que usar a vara? Aí ele fala: ‘Vara, não pode bater no Chiquinho. E vamo conversar’. É isso. (Samira)

Nota-se nessas falas uma contraposição da “conversa” ao ato de bater. Esse fato, aliado a algumas expressões, como *sentar e conversar*, *bater não leva a nada*, é indicativo de mudanças culturais por influência de um discurso relativamente recente produzido na academia, sobretudo nas áreas de educação e de psicologia, e divulgado pela mídia, ou outros veículos de popularização da ciência, e assimilado também da prática de profissionais que assistem a criança na educação e na saúde. A idéia de que se pode conversar com uma criança, que hoje pode parecer para muitos tão óbvia, surge na história com os movimentos de valorização da mesma e, provavelmente, impulsionou o surgimento da Escola Nova, e foi por essa impulsionada (GADOTTI, 1996).

Segundo Sena (2006), o movimento da moderna pedagogia, conhecido como Escola Nova, instaurou a crença nas influências positivas das novas compreensões psicológicas, biológicas e sociais sobre o indivíduo submetido à situação escolar, o que levou a escola a ver o aluno com novo olhar. A partir daí, a família tornou-se alvo privilegiado, pois se constatou, com a interação das novas teorias psicológicas e sociais desenvolvidas nas primeiras décadas do século passado, a necessidade da sua inclusão nos procedimentos pedagógicos desenvolvidos com a criança na escola:

Ao longo de sua trajetória, a escola foi incorporando saberes científicos e se contrapondo aos saberes domésticos tradicionais. Assim, a escola instaurou-se como instância de poder, na qual o discurso da ciência se contrapôs ao da família, desqualificando-a no tocante à educação do corpo e do espírito, desequilibrando a relação de complementaridade e apoio. (SENA, 2006, p. 35)

A última entrevistada utiliza a expressão “vara abençoada”, o que caracteriza um paradoxo, pois um instrumento utilizado para castigar, teoricamente, não poderia ser abençoado. Tal associação pode ser explicada pela influência religiosa na educação, reforçada no Brasil pelos padres jesuítas, na qual o castigo físico era uma prática freqüente (DEL PRIORE, 2004). A mesma autora relembra que a partir da segunda metade do século XVIII, com o estabelecimento das chamadas “Aulas Régias”, a palmatória era o instrumento de correção por excelência. Também a entrevistada abaixo menciona antigas crenças religiosas, justificando o castigo físico:

Ah, é vara, né? Sempre vara. Tem um ditado que diz que vara não dá pecado, né? (Serena)

A influência do discurso acadêmico profissional é explicitado por uma mãe pertencente ao *corpus* 2, que cita o papel do psicólogo do Conselho Tutelar como participante no processo de educação de seus filhos:

Mas aí, depois que eu passei a tratar com psicólogo, o psicólogo falou que educar é ocê conversar, bater não resolve. Se bater resolvesse, não tinha marginal na rua. Que era pra eu levar ele na conversa, conversar mais. Aí foi que agora eu não bato;levo ele na conversa. (Simone)

4.3.2.2 Categoria 2: Mediante castigos não físicos

A seguir, expõem-se os relatos de entrevistados que acreditam na eficácia do castigo não físico, tais como proibições e/ou privações de divertimentos.

Os pais expressaram a crença na sua eficácia:

Como você pode educar eles? Tirando a televisão. [...] Então, eu faço o máximo possível. Só que tem hora que foge o controle! (Samir)

O termo “castigo” parece ter sido evitado, como se estivesse censurado ou necessariamente relacionado a violência. Embora exista, de acordo com Cerqueira (2006),

uma polêmica no meio dos educadores sobre a efetividade do castigo, essa censura pode já ser conseqüência da difusão do discurso dos educadores que preferem falar em sanção, impedimento, conseqüência, responsabilização. A palavra "castigo" se associou, ao longo da história, às imagens de agressões físicas e punições severas.

Outra mãe cita proibições de divertimentos para a filha adolescente como forma de punição utilizando o termo “chantagem” para definir a interdição:

Igual no caso, essa aqui (apontando para a filha adolescente). Ah, ela quer ir num tal lugar, ela arruma um pagode pra ir. Como já deixou alguma coisa por fazer ou já me desobedeceu, eu já não dou, não deixo. Então, eu chamo isso, às vezes, até de chantagem. Às vezes, eu deixo de fazer alguma coisa pra ela. Então, eu to fazendo uma chantagem. (Ruth)

O termo *chantagem* foi usado no lugar de *castigo* de forma indevida. A ressignificação do termo pode estar associada à culpa que a mesma sente ao infligir o castigo ou, simplesmente, à incorporação diferente do termo, importado de outra formação discursiva, num movimento de assimilação e adequação à sua realidade (individual e de grupo).

Outra mãe refere que já utilizou como forma de punição o fato de obrigar a filha a se desculpar com as pessoas às quais julga ter ofendido:

Então, assim, o meu sistema de criar meus filhos é assim. Criar eles ensinando que a gente não pode pegar uma coisa que não é da gente. Eu levei ela depois com o dinheiro pra devolver. Pediu desculpa. Ela pediu desculpa, entendeu? Ficou sem graça mesmo, ficou chateada. (Sheila)

A entrevistada acima utilizou, nessa situação, um castigo não físico como segundo recurso, pois anteriormente havia espancado a filha pelo mesmo motivo (apropriação de dinheiro de uma vizinha). Ela afirma duas vezes que a filha “pediu desculpas” e verbaliza “entendeu?”. Nota-se, novamente, a influência no discurso do local e da situação onde está se dando a entrevista. Essa mãe se encontra sob tutela, o que a leva a perceber a entrevistadora como “fiscal”. Ela parece tentar convencer o Conselho Tutelar, por intermédio da entrevistadora, que segue suas recomendações (talvez exigências). Da mesma forma, outra entrevistada, também sob tutela, recorre a punições não físicas no processo de educação de seus filhos, relatando que substituiu os tapas por outro tipo de castigo (retirada de lazer) não corporal:

Não dou mais (tapas). Eu substituí os tapa por outra coisa, né? É assim, vamos supor assim: 'Ó mãe, ocê me dá um real que é pra eu jogar fliperama?' E eu: 'Dou não!' Não dou! (Sílvia)

4.3.2.3 Categoria 3: dando amor, carinho e atenção

Em seu livro *Um Amor Conquistado: o mito do amor materno*, Badinter (1985) faz um relato sobre abandono e negligência das mães para com seus filhos na França do século XVII. A partir do século XVIII, segundo a autora, o amor materno assume um novo conceito. Não se ignora que esse sentimento sempre existiu, mas o que é novo agora é a exaltação do amor materno como valor concomitantemente natural e social, favorável à espécie e à sociedade. Essa mudança teria as mesmas raízes sociais, políticas e econômicas da transformação do olhar sobre a criança, sendo um provável resultado desta.

A relação do homem com o seu ambiente para a sua preservação, no sentido de defesa e nutrição, é determinada pelas formas nas quais se organizam os grupos e pela relação entre os seus membros. Assim, a história tem mostrado que as relações sociais estruturam o sistema familiar, que, dessa forma, reflete as formas de organização da sociedade. Da mesma forma, num processo recursivo, tal organização passa a ser compreendida como influenciada pelos moldes da organização familiar (CASEY, 1992).

A curta sobrevivência do homem, sobretudo da criança, pode ter sido um dos fatores determinantes das formas de relações familiares no período considerado pela autora. Talvez, devido à grande chance de não sobrevivência da criança, a família tenha preferido evitar uma maior aproximação da mesma, a fim de impedir um maior apego e, assim, minimizar sofrimentos. Segundo Ariès (1981, p. 57),

As pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual. [...] não reconhecia nas crianças nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo. [...] não se pensava, como normalmente acreditamos hoje que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número.

Além disso, a própria condição de sobrevivência do adulto é fator determinante de seus sentimentos e relações com os demais, incluindo a sua prole. Como as formas de

interação são formadas na relação com as gerações anteriores, persistem parcialmente após a mudança de condições objetivas de existência, num processo lento de mudança.

Seria esperado que mecanismos defensivos semelhantes fossem utilizados em condições semelhantes de existência. Individualmente, o fenômeno de não-formação ou negação do apego, ou o “abandono por ameaça de abandono”, é freqüentemente descrito na literatura da área da psicologia e da psicanálise. Coletivamente, este fenômeno pode explicar, ao menos nos grupos sociais baixos, sobretudo naqueles que vivem em situação de miséria, a negligência, o abandono e o maltrato de suas crianças, como se o tempo histórico vivido por todos os grupos sociais não fosse o mesmo.

O amor e o carinho como formas de educar foram relatados em ambos os grupos:

É tratar com amor, carinho, né? Compreensão, ficar sempre atento às coisas que elas fazem, né? É assim, pra mim. É ficar sempre observando. (Rita)

Tem que dar amor, muita paz, né? É muito complicado criar uma criança. Mas pra mim é... tem que ter um bom lar, com boas pessoas, né? Em volta dele, muitos amigos. (Roberta)

Entretanto, conhecendo-se a situação do grupo 2, pode-se ler nas suas falas a repetição de um novo discurso pela intervenção externa dos profissionais que os assistem, observando diferentes graus de assimilação.

Eu acho que acima de tudo tem que dar pra eles um carinho. Eu acho que pelo carinho vai vir a educação. Eles vão entender, eu vou poder passar pra eles o que eu tô querendo. (Soraia)

Esta última entrevistada do *corpus* 2 considera o ato de tratar com carinho uma forma de “conseguir o que está querendo”, como ela mesma verbaliza. Há por parte dos profissionais uma tentativa de estabelecer no grupo uma relação entre o carinho dedicado aos filhos e o exercício da autoridade como mãe, pois outra entrevistada também parece ter a percepção de que o sentimento de amor pode ser um vínculo que produz autoridade:

Eu procuro fazer o possível pra eles ficar mais próximo de mim, sabe, dando carinho, dando amor, respeitando eles, o limite deles, fazendo eles respeitar o meu limite também, cuidar deles melhor. (Sílvia)

O novo discurso, entretanto, coexiste com a tradição, com o comportamento apreendido na vivência pessoal, como no caso da entrevistada abaixo, também do *corpus* 2, que cita cuidados e carinho, admitindo recorrer ao castigo físico “se precisar”. A necessidade alegada vem como uma justificativa julgada aceitável pelo entrevistador.

Ah, eu lido do jeito que a gente pode lidar, né? Dou um banho, dou carinho, se precisar eu dou umas palmadinhas, umas varadinha se for preciso, porque o mais velho não pode apanhar mesmo, né? Porque ele tem pobrema e não pode apanhar. (Severina)

Também a utilização de eufemismos (palmadinha, varadinha), amenizando o termo, de forma a tentar justificar e se desculpar pelo ato, mostra o desenvolvimento de autocensura, no confronto entre as antigas e as novas representações “impostas”. A não-elaboração da contradição, a persistência da força das antigas crenças, é mostrada quando diz que o filho mais velho não pode apanhar por causa de problemas de saúde. Isso é confirmado quando, ao ser questionada sobre os filhos mais novos, ela responde que estes podem apanhar, apesar do sentimento de “dó” que refere:

*– E os mais novos?
 – Os mais novo pode apanhar, mas eu fico com dó, né?
 – Podem apanhar?
 – Não, eu não gosto de bater, não. Não sou de bater em criança, não. Só dou umas palmadinha com a mão e umas varadinha, porque eles é ruim, mas precisa de ver que eles são igual uma benção.
 – A senhora pode explicar melhor?
 – É tipo um nervoso. Ele é nervoso. É o tipo dele mesmo, que é agitadinho. Aí, eu dou umas palmadinha, mas não pego a correia, não, que menino não gosta de apanhar. Pego, não, só o chinelo, porque pegar a correia pra dar numa criança de dois anos eu não tenho capacidade. Eu acho que é muito novinho. (Severina)*

A mãe parece, a princípio, dividida nas suas opiniões: “Os filhos são ruins, mas são iguais a uma benção.” Muitas vezes, o adulto procura justificar para si mesmo suas próprias ações, sendo que a culpabilização da criança é histórica. Os pais, sobretudo nessa classe social, não se responsabilizam pelo “comportamento difícil” ou desvios de conduta dos filhos. Tal processo é facilitado por crenças, tais como: “Menino pede para apanhar” ou, ainda, “Esse menino já nasceu ruim”. Mesmo em outras classes sociais, utilizam-se termos como “endemoninhado, ruim, peste, diabinho”. Novamente, nota-se a influência da Igreja na questão dos castigos aplicados à criança. Na Bíblia, há passagens sobre os castigos com vara

que devem ser aplicados aos filhos. Na Regra de São Bento, há várias passagens citando punição com jejuns, varas e pancadas em crianças que não recitassem corretamente um salmo (COSTA, [s.d]). Dessa forma, a criança não só pode ser castigada, uma vez que é culpada pelos seus “desvios”, mais ainda, é uma obrigação social dos pais fazê-lo. Esta última mãe verbaliza que não é de bater em criança, pois, segundo ela, “não pega a correia”, indicando que dar palmadas não significaria bater. A violência se caracterizaria pelo uso da correia, especificamente.

No Brasil, a violência contra crianças atinge todas as camadas sociais, em toda sua diversidade cultural. Observa-se, no entanto, que aquilo que é sentido como violência e a sua intensidade diferem considerando-se a motivação do ato e a forma que assume. Uma atitude considerada como violenta em um grupo pode não o ser em outro, ou pode ser considerada banal, causando menor impacto no indivíduo e no grupo. O sofrimento da pessoa que é violentada depende parcialmente disso, ou seja, de como ela sente e interpreta a violência. Esse sentimento é construído em sua história biográfica, mas delimitado pela cultura. Tacla (1999) corrobora essa hipótese ao afirmar que não há consenso sobre a diferenciação entre disciplina e abuso físico. Para essa autora, o que é considerado maus tratos em uma comunidade em outra pode ser um comportamento adequado, fato que demanda o desenvolvimento de estudos focados nessa área.

A atenção como componente da educação também é valorizada por uma mãe, que expressa sentimento de culpa pelo período da vida em que não pode dar aos filhos a atenção merecida:

Educar? É assim, dar atenção pra eles... É olhar eles. E a gente tem que dar um jeito de olhar. [...] Eles ia pra rua, mas tinham que se virar, né? Eu na coleta, eles se viravam. E eu: ‘Meu Deus, como que eu dou atenção?’ [...] Eu não dava atenção. Não tinha tempo. Eu tinha que trabalhar direto. Eu trabalhava pra dois. Enquanto o pai deles trabalhava, mas na bebida. (Serena)

A falta de atenção ou de cuidados quando não contextualizada pode vir a ser confundida com situações de negligência. Segundo Davoli e Ogido (1992), a negligência apresenta características próprias, diferentes da falta de recursos financeiros (pobreza, miséria), embora, na maioria dos casos, ocorra uma vinculação entre as duas.

Donoso (2000) considera a negligência um assunto merecedor de maiores estudos. A negligência não se refere, na compreensão da autora, apenas ao fato de os responsáveis se

omitirem na tarefa de proteger as crianças, mas também ao importante papel do Estado, enquanto responsável pela garantia de condições de vida adequadas à criança. Embora se saiba que, muitas vezes, a negligência da família é um fato, é realidade também a falta de condições de muitos pais para tomar conta de seus filhos diariamente, por causa do trabalho. Conforme Cruz (2006), a negligência não representa somente uma disfunção familiar, mas também a falência dos sistemas institucionais e sociais. Faz-se necessário repensar essas questões, pois as famílias negligentes estão à margem dos direitos de cidadania que o Estado lhes deveria garantir.

4.3.2.4 Categoria 4: *Pondo limites*

Philippe Áries (1978), discorrendo sobre a história da disciplina aplicada às crianças nos séculos passados, cita a disciplina violenta e a preocupação em humilhar a criança para distingui-la e melhorá-la. Essas práticas foram se atenuando ao longo do século XVIII. Atualmente, a falta de limites pode ser considerada um problema. Friedmann *et al.* (2005, p. 85) reconhecem no atual estado de fragilidade das famílias um fator importante na questão da falta de limites no processo de educação infantil:

A família como rede de apoio está extremamente enfraquecida no atual momento da nossa sociedade: famílias desfeitas, incompletas, ausentes (pai e mãe trabalhando longos períodos fora de casa), e, talvez mais importante do que tudo, a família e os pais deixando de desempenhar o papel fundamental de interdição e de estabelecimento de limites.

Santos (2004) acredita que a questão das regras e dos limites (ou da falta de ambos) constitui um dos pontos mais controversos no âmbito da educação familiar e escolar. Para esse autor, dada a ausência da família e as limitações da escola, a criança permanece “sem medidas”. A família e a escola necessitam restabelecer a disciplina como algo fundamental na formação de nossas crianças e jovens, pois atualmente a única regra é que “não há regras”, o que torna sem sentido o ato de falar em disciplina. Facilmente, as pessoas sabem dizer se são a favor ou contra a disciplina, mas se questionadas sobre uma definição desse termo possivelmente poucas saberão dizer o que é ou, até mesmo, como a entendem. Segundo nossa

percepção, a questão vai além da ausência de regras, ou disciplina, ou formas de estabelecê-las. Há casos em que a família tem valores bem definidos e em conformidade com os valores dominantes da época, sendo que nem sempre os pais conseguem transmiti-los aos filhos, talvez por impossibilidade ou por formas inadequadas ou ineficientes de educar. Por outro lado, há casos em que ocorrem uma confusão de valores e, ainda, o alargamento de antigos limites, bem como a transformação rápida de valores intergerações. Isso faz com que a perda de referências dos pais se transmita aos filhos como ambigüidades e incertezas, deixando-os mais à mercê da influência de outros grupos sociais, da influência da mídia ou, simplesmente, sem referências, tendo somente as próprias experiências para a construção dos seus valores. As duas situações parecem coexistir no nosso tempo: dificuldades educacionais pelas mudanças estruturais e funcionais das famílias, ao lado de ausência ou confusão de referências sólidas que orientem o estabelecimento de limites.

Não há também consenso sobre a maneira de estabelecer limites aos filhos. A seguir, detalham-se as formas como os entrevistados afirmam que utilizam na colocação de limites.

4.3.2.4.1 Subcategoria 1: Estabelecendo regras

Neste estudo, as expressões *colocar regras* e *colocar limites* foram muito utilizadas:

O limite que eu coloco entre elas é o seguinte: é com relação a horário, horário de dormir, é... pra acordar de manhã (acorda normalmente às oito horas). E alimentação é tudo com horário. E medida de... de mamadeira, alimentação, frutas... (Roberval)

É porque... se vai pra rua, ocê tem que ter um limite da hora de chegar. É mesma coisa a comida. Ocê tem que ter um limite pra comer... [...] Tem que colocar limite em tudo, porque se não colocar limite nas coisa, aí vai, entendeu? [...] Igual aquela menina ali (apontando para a criança que não é sua filha, mas é ela quem cuida), ela não tem limite pra nada. Se ocê deixar, se põe uma panela de comida, ela come toda. Se ocê deixar ela tomar um banho, ela quer tomar banho o resto da vida, aquela pequenininha lá, tudo pra ela tem que ser demais. Então, eu falo com a minha menina também que tudo tem que ter limite com as coisa, sabe? Que eu falo lá em casa. Mas se deixar, né? Nunca que a criança tem aquele limite das coisa, e aí que é a educação das criança. (Roseli)

Nessa última fala, chama atenção o fato de a mãe usar a segunda pessoa e o imperativo para falar sobre o limite (*ocê tem que*). Entendemos que o *ocê* não se refere à pessoa da entrevistadora, mas a engloba, significando que a mãe interpreta a validade dessa prescrição para ela e para todas as pessoas como um princípio. A justificativa da entrevistada para “moderar” as ações e desejos da criança é a de que esta não nasce com limites. A não-existência desses limites trará sérias conseqüências; ou seja, algo ruim poderá acontecer. Esse algo pode ser, na visão da mãe, um conhecimento compartilhado, aparente na interrupção da frase com a expressão “entendeu?”, não questionável, mesmo por uma autoridade. A não explicitação pode significar que esse conhecimento é demasiado óbvio ou então que não deve ser claramente dito. Nesse último caso, a explicitação de situações muito negativas associadas aos filhos seria interdita como se a verbalização provocasse a realização do temido. A mãe busca a cumplicidade da entrevistadora no silêncio, como se dissesse: *Nós sabemos o que é, mas é melhor não dizer.*

A fala seguinte, da mesma forma, fala de limites como um princípio compartilhado, agora explicitando a conseqüência que, embora temida, não é tão grave a ponto de não poder ser dita:

Ah, pra tudo tem que ter hora: Hora de brincar, hora de... de... de... fazer seus dever, pra tudo, né? Tem que ter seus limite. Porque senão ele manda em você. Vê o menino, ocê tem que puxar a atenção dele sempre, senão toma conta. (Raquel)

Ensinar o aprendido na experiência e o transmitido pelos pais foi citado como forma de educar. Na fala seguinte, o respeito pelo espaço alheio foi o valor que motivou o exemplo dado pela mãe.

Então, assim, o meu sistema de colocar regras é assim... Criar eles ensinando que a gente... que a gente não pode pegar uma coisa que não é da gente. Então, assim, pra você ganhar uma bala, você tinha assim que falar: ‘Mãe, a gente pode pegar essa bala?’ O meu sistema é assim! (Sheila)

Essa referência é muito citada no grupo 2, sob tutela. Nesse grupo, a preocupação com situações marginais, tais como o roubo e a fuga para a rua, foi mais explicitada. Nota-se nessa fala a influência das condições de existência e da subcultura atual, mas, ao mesmo tempo, da

tradição e da história biográfica, em que a entrevistada recupera seu discurso de outrora quando se dirigia à sua mãe, solicitando autorização para suas ações.

4.3.2.4.2 Subcategoria 2: falando não

A atitude de falar a palavra “não” é apontada pelos entrevistados:

Dizer não, não e pronto, né? (Roselaine)

...num tem que... isso não pode não, eu quero, tem que ser. Não! E isso não pode! Não e não! (Rosane)

Eu digo não e acabou! (Salette)

As falas enfatizam a não-discussão do “não”. Entende-se que isso ocorre no sentido de evitar a presença de ambigüidade e a incoerência, com a conseqüente destruição da autoridade perante a criança. Implícito nessas falas está a crença de que o importante é a autoridade dos pais e que a forma de falar “não” e mantê-lo é representativo e, ao mesmo tempo, mantém essa autoridade. O “né?” da primeira fala, mais que um pedido de confirmação, parece uma solicitação de reconhecimento de valor.

O diálogo com o discurso da ciência é aparente na fala seguinte, em que a mãe, utilizando a terceira pessoa, demonstra repetir uma prescrição feita por outro, como se ainda não se reconhecesse nela. Entretanto, a valorização do discurso é representada pela sua citação:

Sempre que possível, dizer não. Sempre que a criança tá errada, ou alguma coisa, saber dizer não pra criança, né? (Rosy)

Na fala seguinte, uma mãe descreve uma situação em que sente sua autoridade ameaçada pela demanda de explicações da criança:

Então, assim, eu tenho um pequenininho de dois aninhos e tenho uma de onze anos. Essa de onze, às vezes, me dá mais trabalho do que o pequenininho. Porque, às vezes, falo não e ela quer saber por quê. A gente

explica. E tem outro porquê em cima do que você explicou. Então, assim, tem hora que você fala não. 'Eu já te expliquei por que e é porque não! Ponto!' (Romilda)

Os valores são internalizados na formação do sujeito, sendo parte de sua identidade. São sentidos e vividos como se fossem óbvios, naturais e obedecem a lógicas históricas ou atuais das relações entre os sujeitos e entre esses e seu meio ambiente, que fogem ao conhecimento e à consciência do indivíduo. *Porque não*, última resposta ao cerco lógico realizado pela criança, dada pela mãe, significaria a explicitação dessa naturalidade dos valores que respaldam o não. Esse *porque não* em épocas passadas teria sido na nossa cultura substituído por expressões como “é pecado” ou “é errado”, em uma conotação de erro absoluto. A crença na explicação racional da natureza, veiculada pelo positivismo, estendida ao homem e às relações humanas levou a ciência a buscar explicações científicas racionais do comportamento humano, seus valores e suas crenças, inclusive as religiosas. Existiria para tudo um porquê, e este seria alcançado pela observação, pela experiência e pela razão. Esse novo paradigma, contrapondo-se às explicações religiosas, invadiu as relações entre pais e filhos. Junto com a valorização da criança, foi exigida a explicação racional dos atos dos pais a ela dirigidos. Com ou sem consciência, a necessidade da explicação e da conversa aparece nas falas, mostrando a influência da ciência no conhecimento popular. Entretanto, se existe uma lógica na cultura, ela é de outra ordem que a da natureza. Sem substitutos eficazes para a representação religiosa ou mítica das leis estabelecidas entre os homens pelos próprios homens, o *não, porque não* representa uma confissão de impotência e, ao mesmo tempo, um apelo à possibilidade do adulto de imposição pela força de sua hierarquia.

4.3.2.4.3 Categoria 5: Infligindo castigo físico

A violência física corresponde ao uso da força física no relacionamento com a criança ou com o adolescente, sendo que essa relação de força se baseia no poder disciplinador do adulto e na desigualdade adulto/criança (MORAIS; EIDT, 1999).

Neste estudo, alguns entrevistados reconhecem explicitamente como legítima a prática do castigo físico, freqüentemente acrescentando que o comportamento da criança, circunstâncias, motivação ou formas de aplicação podem justificar o seu uso:

Não é espancar, mas a palmada na hora certa ajuda. Eu mesma já dei e, se precisar, dou mesmo! (Rosane)

Ah, é porque, às vezes, a criança chega a um limite que eles tira a gente do limite. Não é fácil. Quando eles chega a tirar do limite assim... uma palmada, uma chinelada, um... coisa, uma palmada na bunda, uma chinelada eu acho que não é nada demais. (Roberta)

Eu corrijo da minha maneira. No máximo, no máximo, é duas ou três palmada, ou quatro, no máximo. (Samir)

Sem deixar sinal. Não gosto de deixar sinal. Mas é depois de véio, dez anos pra cima, que, às veiz, os menino me respondem, e aí ocê tem que dar umas correada, né? (Severina)

As falas mostram diferentes justificativas e graus diferentes de convicção sobre estar correto bater ou não. Esses diferentes graus de convicções e as incertezas dos limites entre violência e não-violência são representativos de um discurso em transição, em que a tradição se perde mais ou menos rapidamente, sem que formas alternativas sejam ainda estabelecidas.

A primeira fala mostra uma atitude desafiadora da mãe diante da entrevistadora, como se reconhecesse nela uma posição contrária à sua. E, diante de um suposto julgamento, reage reafirmando a justeza de sua atitude: *se precisar, dou mesmo!*

Na segunda fala, a frase *uma palmada na bunda, uma chinelada, eu acho que não é nada demais* traz também uma reação de reafirmação da justeza da ação diante de um provável julgamento. Essas reações trazem implícita uma valorização da interdição do bater, mas, ao mesmo tempo, certa revolta contra a desestabilização de suas crenças e hábitos.

A última fala, pertencente ao *corpus 2*, de uma pessoa de mais idade, é bem característica de uma representação ainda recente em nossa história da relação entre pais e filhos, corolário de um conceito vigente de criança: os filhos não podem responder aos pais. Este “não responder” já significou desde não responder literalmente, em situações de acusação ou recriminação da criança, passando pelo não dizer ironias ou contestações acusatórias aos pais, até o ainda vigente não falar palavrões ou fazer ameaças. Ainda nessa fala, chama atenção a preocupação em não deixar sinais de espancamento na criança. Esse fato poderia ser interpretado como preocupação em não expor a criança e os pais, envergonhando-a e causando maior sofrimento psicológico. No entanto, pode-se inferir uma preocupação em não deixar provas, demonstrando um conhecimento e temor das conseqüências legais do ato. Em todas as falas essa é a única que sugere a percepção do ato

como ilegal e criminoso. Isso pode ser explicado pelo fato de que, deixando marcas, a chance de perder a guarda das crianças é maior, no caso específico dessa entrevistada, sob tutela, sendo que isso representa perda financeira, nesse momento.

No imaginário social, há uma diferença nítida entre bater para maltratar e bater para educar (MARTINS, 2002). Para a mesma autora, o limite, segundo os pais, estaria na força empregada no ato de bater: uma palmada não dói, mas um espancamento, sim. Nas falas acima vê-se, entretanto, que, embora os entrevistados citem limites entre o castigo físico permitido e o não permitido, ou considerado violência, essa parece associada mais à intenção do que à forma ou à intensidade. Sendo a intenção educativa, não existiria violência. Dessa forma, poderá não existir violência configurada, na percepção dos pais que batem com “boas intenções”.

Nas respostas de alguns entrevistados do *corpus* 2, novamente se observa a determinação das condições de produção do discurso; ou seja, os pais se encontram sob tutela, o que influencia nas suas respostas. A maioria se refere ao castigo físico como uma prática do passado e alega não mais utilizar castigo físico em seus filhos.

Olha, antes, bem antes, que minha vida assim era uma vida muito corrida, então eu não tinha outros meios assim de educar meu menino. Então eu perdia a paciência com eles, dava uns tapa... (Silvia)

Igual ao Joãozinho. Começou estudar, começou falar palavrão. 'Joãozinho, não pode falar!' Ia lá e batia. (Soraia)

Graças a Deus, lido muito bem. Com todas as minhas filhas. De bater foi só essa vez. Graças a Deus, nunca mais houve nada. (Sheila)

4.3.3 Tema 3: Percepção sobre o castigo físico

As percepções sobre a validade do castigo físico foram agrupadas, uma vez que constituem um dos principais pontos deste estudo, embora, como visto até agora, aparecem dispersas, subtendidas nas diversas categorias estudadas.

De acordo com Zappa *et al.* (2000), a complexidade e a abrangência da violência (por sua intensidade, seu crescimento social e seu espectro de formas e conseqüências) merecem ser tratadas como prioridade social. No caso da violência doméstica, especialmente contra a

criança, seria difícil afirmar que as crianças de hoje sofrem mais castigos físicos ou que esses são mais intensos ou severos que no passado. É possível que essa prática esteja mesmo diminuindo, sendo que o que está em transformação é a visão social do fenômeno e, portanto, a tolerância da mesma.

O castigo físico da criança varia em suas dimensões, indo desde simples palmadas até atos mais brutais, tais como espancamentos e queimaduras, como observado no cotidiano das famílias do *corpus* 2. Uma das entrevistadas descreve cenas de violência no lar que parecem corriqueiras no dia-a-dia da família:

Ah, eu me sinto toda deprimida assim com esses menino desse jeito, principalmente quando que eu vejo eles com aquela brigaiada. Porque brigam até! Ontem mesmo, mas brigaram tanto... O dia inteiro naquele quintal, que eu tô vendo a hora de meter um pau na cabeça deles e matar. O Maicon já meteu a faca na mão do Mateus. Rachou aqui até (apontando para a mão). (Sônia)

A resistência em falar sobre castigo físico aparece na fala seguinte, provavelmente determinada pelas condições de produção da fala:

– *Sempre foi assim?*
 – *De um mês pra cá tá sendo assim. Antes, antes não. Antes eu chegava, explicava por que que ia ter aquele determinado regime. Por exemplo: vou te tomar o seu carrinho até você resolver se comportar. Vinte dias sem o carrinho. Vou te tomar sua bonequinha até você resolver se comportar.*
 – *Esse sempre foi o seu método?*
 – *A senhora tá querendo saber se eu batia? (expressão incomodada)*
 – *E o senhor batia?*
 – *O que que a senhora acha que é bater?*
 – *Bater é bater.*
 – *O que que é bater na sua opinião? (voz alterada)*
 – *Na minha opinião? Pode ser uma palmada.*
 – *Eu já dei umas palmada. Nesse dia mesmo que eu tô te contando, eu dei umas palmada. (Samir)*

O entrevistado denota reação de desconforto e raiva, mostrando à entrevistadora que existe uma barreira de comunicação e que ele teme ser julgado por uma pessoa que não tem os mesmos valores ou representações que ele.

4.3.3.1 Categoria 1: *Concordo com o castigo físico*

Alguns entrevistados afirmam concordar com o castigo físico, desde que algumas condições sejam respeitadas na utilização deste recurso.

4.3.3.1.1 Subcategoria 1: *Desde que a falta justifique*

Isso [...]. Mas não voltei atrás, porque acho que ela mereceu aquelas varada na hora certa que eu dei. Então, a gente nunca deve fazer uma coisa e depois se arrepender e falar com o filho: 'Ah, eu arrependi. Eu não deveria ter feito isso'. Tudo bem! Não deveria ter feito, mas ela mereceu e tem que ganhar o castigo na hora que merece. (Renata)

Há uma contradição na fala, pois, ao mesmo tempo em que admite que a filha “merecia” as varadas, reconhece que não deveria ter cometido tal ato. Entretanto, a contradição é parcialmente resolvida com um princípio maior, uma lei a ser seguida por todos: não se deve arrepender-se e comunicar à criança. Nas frases seguintes, a mesma contradição é reafirmada. A contradição, marcada pelo uso da negação sob todas as formas sintáticas e lexicais, caracteriza a abertura e o desenvolvimento de uma situação de argumentação dialógica (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004). A entrevistada dialoga consigo mesma, refletindo sobre suas atitudes. A origem da contradição poderia ser a coexistência de discursos antagônicos ou ao sentimento de identificação da mãe com o filho que sofre. Nesse caso, a expressão *não deveria ter feito* sugere fortemente a primeira hipótese, a existência de uma interdição social em vias de aceitação ainda não suficientemente forte para se refletir na ação.

Outra mãe fala em palmadas “bem dadas”, o que novamente nos remete a pensar em concepções tradicionais (históricas) em que o castigo físico é considerado um bem. A expressão “bem dada”, nesse caso, não significa somente a aprovação do castigo, mas também o castigo corretamente aplicado: no tempo certo e por motivo considerado relevante. Essa expressão na nossa cultura pode também remeter ao sentido da intensidade da palmada, aplicada para doer.

Olha, eu não vou dizer que precisa, mas uma palmada bem dada, na hora certa, ajuda. (Rosane)

A interdição também aparece nessa fala, no momento em que a mãe diz que não vai dizer que criança precisa apanhar. Embora dizendo sim, o que é confirmado pelo que diz a seguir, deixa revelar que não tem certeza do que diz, que se deve ter cautela ao dizer, que há riscos nessa afirmação. Está implícita aí a contradição entre os novos discursos sobre a educação e relação entre pais e filhos com a sua experiência e suas tradições.

A concordância plena com o castigo aparece explicitada na fala seguinte:

Eu lido com eles... a hora que eles merece, eu bato! Agora, se eles não fazer nada de errado, eu não bato. Agora, se fazer, nessa hora eu bato, e muito! (Sônia)

Pode-se ler nessa fala uma justificativa para ir contra uma possível prescrição social contra o ato de bater: *quem lida com eles sou eu*. Essa afirmação, ao mesmo tempo, representa um questionamento da atitude dos prescritores, que a teriam tomado com desconhecimento da sua realidade. Finalmente, ela revela um forte motivo para não se culpar ou esconder seus atos: ela não se insere neles; a criança é completamente responsável. Como visto, embora isso pareça uma característica individual dessa entrevistada, sua atitude representa um pensamento que predominou por séculos e que ainda encontra eco na nossa cultura. Essa entrevistada pertence ao *corpus 2* e, portanto, estando sob tutela, era de se esperar que negasse ainda apoiar o castigo físico ou que tentasse minimizar ações que julgasse que a Instituição Tutelar e a entrevistadora considerassem condenáveis. Pode-se novamente tomar essa “liberdade” como uma característica individual ou pode-se ler aí a ausência da percepção dos maus tratos como crime ou a não-percepção/descrença das conseqüências dos seus atos. Essa segunda hipótese tem sido confirmada neste estudo por essa ausência nas demais falas e é corroborada pelo conhecimento informal do pesquisador sobre o Estado ainda incipiente de divulgação e aplicação do ECA no nosso meio. Ressalve-se que foi assegurado à entrevistada completo sigilo e não-retaliação ou uso contra ela de qualquer informação dada durante a entrevista.

4.3.3.1.2 Subcategoria 2: Desde que seja explicado

Alguns entrevistados acreditam na efetividade do castigo físico, desde que este seja explicado. Ou seja, castigam e, concomitantemente, explicam aos filhos os motivos da punição.

Eu mesma já dei e, se precisar, dou mesmo (palmadas). Coloco de castigo e, assim, converso muito. Tem mãe que bate, mas não explica por que a criança levou palmada. Eu, sempre que dou palmada nele, depois eu falo: ‘Filho, você sabe por que a mamãe te deu palmada? Foi por causa disso. Foi porque você fez isso e não pode fazer.’ Assim, eu... eu acho que dou a melhor educação que eu posso. (Rosane)

É... é... por exemplo, minha menina, teve uma vez que ela... era dela, mas ela não tinha que ir lá mexer, uma vez que tava guardado (referindo-se a uma jóia). Se fosse pra ela ficar mexendo, eu ia deixar num... num... num lugar de acesso fácil. Por isso eu expliquei: ‘Você vai levar umas palmadas por isso!’ Agora, é... eu falo assim, na maneira de fazer sem explicar. [...] E eu já não sou assim. Eu explico primeiro, pra depois dar uns tapas, entendeu? (Romilda)

Aqui, o ato de bater, para as mães, é minimizado pela explicação. No primeiro caso, bater e explicar atuariam aditivamente de forma a prover a melhor educação. Essa visão de que não se deve castigar sem explicar encontra respaldo na literatura popular atual e, mesmo, na literatura científica. A mãe mostra certa dúvida ao dizer que faz o melhor que pode quando poderia dizer que faz o melhor que se pode fazer. No segundo caso, a mãe, provavelmente, pelas mesmas fontes, transforma o significado de dar explicação e a usa para justificar para si e para a entrevistadora o fato de bater. O que é errado é bater sem explicar. Ambas deixam entrever a polifonia em suas falas, com discursos diferentes explicitados como complementares. Observa-se ainda, neste segundo discurso, a influência das condições históricas. Os filhos foram, durante séculos, considerados propriedade dos pais, devendo a eles submissão e obediência. Ao mesmo tempo em que a entrevistada verbaliza que a jóia em questão pertencia à filha, nega à filha o direito de se apropriar do que lhe pertence. Refere que *era dela, mas ela não tinha que ir lá mexer*. Ou seja, a mãe é quem estipula sozinha o que pode, o que é certo, o que é de direito.

4.3.3.1.3 Subcategoria 2: Desde que seja leve

Alguns pais estabelecem classificações para o castigo físico, tais como castigo leve e castigo mais forte, considerando que o castigo leve não é grave – ou seja, é isento de complicações para a criança. As mães consideram leves as palmadas nas pernas e nas nádegas.

Eu bato mais é nas perna, né? Nas perna e na bunda. De borracha. (Sônia)

Ah, das veiz com o chinelo, das veiz com outra coisa, mas batia mais nas perna e na bunda. (Simone)

Ah, eu bato na bunda, nas perna, nos braço, de vez em quando, mas isso é uma vez ou outra. (Soraia)

Todas essas falas pertencem a entrevistadas do *corpus* 2. Em todas elas pode-se inferir uma tentativa de atenuação do ato pela explicitação do lugar do corpo onde bate, uma vez que isso não foi perguntado pelo entrevistador. A explicação não solicitada mostra que no imaginário das mães a entrevistadora compartilha da crença de que o local onde se bate na criança, sobretudo nos membros e nádegas, é importante e torna o ato não condenável. Essa fantasia das mães sobre o que a entrevistadora pensa leva a supor que essa crença é cultural e, portanto, sentida como compartilhada. Poder-se-ia pensar aqui numa incorporação do discurso dos educadores e psicólogos que as assistem. No entanto, dificilmente eles estariam apoiando qualquer tipo de agressão física contra a criança. Poder-se-ia supor que o que está sendo considerado nessa crença são as complicações e/ou seqüelas físicas para a criança. A fala seguinte, entretanto, mostra a consideração das seqüelas afetivas.

É uma coisa também que eu acho que é sagrado pra mim, tapa é só no bumbum. Não dou tapa na cara, não. Era coisa que mais doía ne mim era quando eu apanhava no rosto. (Romilda)

A negação pode também ser objeto de uma análise polifônica (MAINGUENEAU, 1997) no sentido de que esta última entrevistada, sem ser questionada sobre onde bate, negou que bate no rosto dos filhos: *Não dou tapa na cara, não*. Chama atenção a explicitação da mãe que a dor da agressão está relacionada ao significado cultural e biográfico da forma, em

sentido amplo, do ato. A palavra “cara” no sentido de rosto é muito usada entre nós no cotidiano sem conteúdo agressivo. No entanto, tem um sentido mais rude e, às vezes, pejorativo. O fato de a mãe ter usado “rosto” pode querer demonstrar a nobreza sentida nessa parte do seu corpo, reforçando a intensidade de sua dor.

4.3.3.2 Categoria 2: *Discordo do castigo físico*

Alguns entrevistados não concordam com a aplicação de castigo físico, alegando que não acreditam na sua efetividade ou consideram-no um ato de “ignorância”.

4.3.3.2.1 Subcategoria 1: *Castigo físico é ignorância*

A palavra “ignorância” pode ser entendida como desconhecimento, falta de estudo (SILVEIRA BUENO, 1975). Neste trabalho, essa palavra foi utilizada pelos entrevistados predominantemente como rudeza, sinal de estupidez ou impulsividade:

Teve uma vez que ele (o marido) queria bater neles, e eu pulei na frente e falei: ‘Não adianta ocê bater neles, entendeu, que ocê não vai consertar eles batendo. Ocê tem que sentar e conversar com eles’. Sempre falo isso, né, mas ele é um pouco assim meio ignorante. (Rônia)

“Eu acho que é ignorância. Eu acho e é! Então, já aconteceu... Eu mesmo já dei, mas assim, coisa assim... fez coisa errada demais. Peguei bater. Aí, dá aquela palmada, mas depois eu arrependi. (Rosa)

A não-incorporação de valores modernos, sobretudo antes da “Era da Informação” se dá mais lentamente nas classes sociais mais pobres, então chamadas pejorativamente de “ignorantes”, no sentido de ser quem ignora tudo que é importante, que é valorizado, que é moderno. É provável que os discursos científicos da psicologia, da pedagogia e da Escola Nova tenham chegado tardiamente a essas classes sociais. Por outro lado, é provável que a grande distância entre as fontes de produção do conhecimento e as classes sociais mais baixas

possibilite maiores transformações dos significados originais dos termos. Finalmente, as grandes diferenças culturais e de linguagem com a academia possibilitam esse fenômeno de ressignificação, num processo de assimilação e acomodação de conceitos novos aos seus próprios esquemas conceituais. Compreende-se, assim, que aquele que ignora seja também o estúpido, o rude, o não educado, o não controlado.

É importante relatar que essa subcategoria (castigo físico é ignorância) não foi observada dentre os entrevistados do *corpus* 2. Esse fenômeno pode ser explicado pelo fato de que quem acusa o outro de ignorante ou a si mesmo no passado não se considera agora como tal. Isso significa ter ou pensar ter acesso a um conhecimento valorizado que o outro não tem. O *corpus* 2, sob tutela, além de estar mais à margem da sociedade que o *corpus* 1, sobretudo à margem do conhecimento, tem o seu saber questionado, desvalorizado pela situação de intervenção oficial e dos detentores legítimos do saber em sua relação com os filhos. A discordância do castigo físico nesse grupo caracteriza-se por uma repetição do discurso dos profissionais que os assistem, como a não-efetividade desse recurso como forma de educar:

Aí, com o tempo, fui aprendendo que tapa não resolve nenhum problema.
(Sílvia)

4.3.3.2.2 Subcategoria 2: Castigo físico não resolve

Alguns entrevistados, mesmo do *corpus* 1, não consideram o castigo físico um recurso eficiente, refutando a idéia de utilizá-lo:

Bater não adianta... [...] Eu, tem hora que eu dou castigo, falo 'não', e pronto. Saio de perto, pra não bater, que bater não adianta. (Rejane)

Não adianta nada! Igual eu tenho amigas que são assim. O filho fez desobediência, né, ela já puxa o cabelo da menina, já bate na bunda dela e manda ela pro quarto, entendeu? Agora, eu não gosto de bater, já que eu apanhei e não adiantou nada. Foi até pior. (Ramira)

A entrevistada acima se fundamenta na sua história, na própria experiência e do seu entorno para justificar sua opinião, sendo um bom exemplo do processo de formação das representações sociais.

Olha, é que hoje em dia, às vezes, a sociedade ela impõe certas coisas. Quer colocar na cabeça dos pais, às vezes, como se deve educar uma criança. Tem gente que tem razão, tem gente que não tem. Então, a gente tem que agir de acordo com cada atitude da criança. Eu acho que palmada em si, por experiência própria, que eu já dei algumas, palmada não resolve. (Rosália)

Essa mãe sugere se sentir pressionada pelo grupo para a utilização de castigo físico. A pressão para bater certamente ainda coexiste com a pressão para não bater, um discurso proveniente da academia e tornado oficial com lenta penetração social, sobretudo nas classes sociais mais pobres. A citação espontânea *por experiência própria* informa à pesquisadora que tem conhecimento das concepções teóricas sobre o não bater.

Aí, eu batia de vara. Aí, eu batia nele. Quando passava uma semana, ele fazia a mesma coisa. Aí, eu caí, por mim, que não resolve nada. (Serena)

Essa entrevistada do *corpus 2* ressalta que acabou concluindo por si mesma que bater não resolve. Isso sugere a necessidade da confirmação da experiência para assimilação de um novo discurso, mesmo que esse seja proveniente de uma “autoridade”.

4.3.4 Tema 4: O que motiva o castigo físico

As motivações do castigo físico contra a criança merecem ser descortinadas, uma vez que a utilização desse recurso por seus próprios cuidadores (pais ou responsáveis) é, no mínimo, antagônica. Os pais são justamente os encarregados, cultural e legalmente, de proteger a criança contra a violência. Para Boff (1999), o cuidado se opõe ao descuido e ao descaso, abrangendo mais do que um momento de atenção, de zelo ou desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, responsabilidade e envolvimento afetivo com o outro.

Reichel (2000) acredita que a violência contra a criança e o adolescente tem sua dinâmica centrada em razões econômicas, psicológicas, sociais e culturais. A seguir, pontuam-se as categorias relacionadas às motivações do castigo físico.

4.3.4.1 Categoria 1: O descontrole emocional

De Biasil e Penna (2004) postulam que nenhuma pessoa em condições de saúde mental e aceita socialmente como “normal” mantém atitudes violentas e agressivas pelo simples prazer de praticá-las. Neste estudo, apurou-se que o descontrole emocional foi apontado por vários entrevistados como causa da violência praticada. Os entrevistados mencionam a “vida difícil” e o “nervosismo” como determinantes do descontrole emocional, o qual, por sua vez, favorece as atitudes de violência:

Deixa eu te falar. A vida tá muito difícil, você sabe, e existe pessoas que psicologicamente não consegue separar uma coisa de outra. Então, elas se descontrolam... elas ficam nervosas, agitadas, até enlouquecem mesmo, e acaba que desconta nas crianças. (Rita)

Inicialmente, a entrevistada busca criar uma situação de intimidade e cumplicidade com a entrevistadora, ao dizer: *Deixa eu te falar. A vida tá muito difícil, você sabe.* É como se dissesse: vou falar para você porque você compreende as dificuldades da minha vida. Entretanto, logo em seguida, usa o impessoal, evitando se implicar na situação, não se colocando explicitamente entre as pessoas que se descontrolam. A expressão *descontar na criança* mostra que ela não responsabiliza a criança e a reconhece como indefesa.

Na fala seguinte, outra entrevistada cita o estresse e a raiva como geradores de descontrole do impulso, mas responsabiliza a criança pelo seu ato. O uso da segunda pessoa, como se estivesse referindo a uma ação da entrevistadora, ao mesmo tempo em que busca uma identificação da mesma para que compreenda a sua atitude, revela que ela acredita que essa forma de reagir é geral, é do ser humano. Mais uma vez, a expressão: *a gente não educa dando palmada* revela o conhecimento da entrevistada dos novos conceitos sobre o educar e que, no seu imaginário, vê a pesquisadora como representante desse discurso.

Assim, a gente não educa dando palmada, mas se a criança te estressa tanto, te faz tanta raiva que na hora que você vê, já bateu. Entendeu? Você explica, você conversa, não adianta. Aí você acaba perdendo a paciência. (Raíssa)

Como exemplo de dispersão do sujeito, observa-se que a entrevistada assume diferentes posições no decorrer de seu discurso, pois, ao referir-se ao seu grupo social (as mães), utiliza a expressão “a gente” e, depois, você. Em nenhum momento esta utiliza o pronome “eu”. A fala seguinte utiliza os mesmos recursos, também responsabilizando a criança:

... mas eu acho que assim... ah, é porque às vezes a criança chega a um limite que eles tira a gente do limite. Não é fácil. Quando eles tira a gente do limite, assim... uma palmada, uma chinelada, um... um... coisa, uma palmada na bunda, uma chinelada, eu acho que não é nada demais. A não ser com excesso, porque quando chega a mãe, o pai chega a fazer isso, é porque já tá cansado de falar: ‘Já falei pra você, e você não me obedece’. [...] Eu dei umas chinelada, umas palmadinha, dei um grito, porque... Aí você vai falando, você não tem como, né? Você... tira você realmente do sério, né? (Roberta)

Cultural e socialmente, há ditados populares que são aceitos como justificativa para o ato de bater, por exemplo, o de que “menino pede para apanhar”, como afirma uma das entrevistadas do *corpus 2*:

Mas tem vez que eles pede pra apanhar. Só falta dizer que pede. Tem dia que [...]. E a gente perde as estribera. (Sibele)

Outra entrevistada refere que era muito “nervosa”, fato que gerava a prática de castigos físicos em seus filhos. Nesse caso, a mãe toma para si a responsabilidade, não responsabilizando a criança ou fatores externos.

Eu era muito nervosa. Ih, era com o que eu tivesse na minha frente (o que usava para bater). Qualquer coisa que eu pegasse. (Sandra)

4.3.4.2 Categoria 2: A luta diária

Denomina-se “luta diária” as situações do cotidiano das famílias caracterizadas por dificuldades econômicas e sociais, as quais, na percepção dos entrevistados, sobretudo os do *corpus 2*, parecem influenciar na prática de castigos físicos. Santoro Jr. (2002) considera

dentre os fatores de risco para os maus tratos na infância os associados ao meio social, tais como classe social e/ou econômica desfavorecida, analfabetismo, marginalidade, desemprego, ambientes normalmente conflituosos, falta de sensibilidade social, isolamento e suporte social inadequado.

Uma das entrevistadas se refere aos problemas do dia-a-dia afirmando que bater na criança significa “descontar” tais problemas.

É assim, são tantos problemas! Você tem tantos problemas juntos, aí você pega e junta tudo, e fica querendo descontar assim. Eu sei que ela não tem nada com isso, né, mas sabe, sem querer você desconta, você bate. Quando vai ver, você já bateu. (Raíssa)

Outras mães apontam mais diretamente as dificuldades financeiras para justificar o uso de castigo físico na educação das crianças:

Olha, antes... bem antes, que a minha vida assim era uma vida muito difícil, então eu não tinha outros meios assim de educar meus menino. Então, assim, eu perdia a paciência com eles, dava uns tapa... A única coisa que eu sempre fiz foi dar tapa. Estapiava mesmo, porque não tinha um meio de poder educar. (Silvia)

A falta de dinheiro, o desemprego, faz a gente fazer loucura... (Samira)

Essa última mãe descreve uma situação de desespero intenso, quando pensou em matar o próprio filho por falta de apoio e condições financeiras para mantê-lo:

Aí, começou. Ele sumiu (o companheiro) e, e... eu não tinha contato direito com a família dele. Minha família não é daqui, e nisso o Chiquinho começou a passar falta das coisas. Faltava leite, faltava Mucilon, é... Eu fazia água de fubá pra ele. Aí, quando foi um dia, eu falei: ‘Eu vou dar fim nisso tudo’. Eu vendi [...], um, vendi um secador meu... Eu comprei chumbinho pra dar pro Chiquinho. Eu comprei veneno pra dar pro meu filho (o choro é compulsivo). Na hora que eu fui dar pro Chiquinho, ele pegou, olhou pra mim e falou assim: ‘É remédio, mamãe?’ (pausa) Eu falei: ‘Isso não é remédio não, só que vai acabar com esse sofrimento seu e meu, ultimamente.’ Só que na hora que eu fui dar pra ele a mamadeira caiu no chão. A mamadeira quebrou e era de plástico. Aí eu lembrei, eu falei: Ó, pecado! Eu não pedi esse menino! (Samira)

A frase final dessa fala mostra que o sofrimento da mãe é intensificado pelo fato de não ter sido intencional o nascimento do filho. Aparentemente, sente-se duplamente

injustiçada, sendo obrigada a cuidar de um filho que não queria, sem condições e ajuda para fazê-lo. A expressão *Ó, pecado!* parece estar relacionada a esse sentimento de injustiça, da vida contra ela. O abandono social sentido por essa mãe é completo: sem ajuda e, sobretudo, sem limites – pois responsável exclusiva pela criança, como uma propriedade sua –, sentiu-se no direito de matá-la. Na Roma antiga, a criança era considerada propriedade do pai, e tal como defendia Aristóteles na Grécia antiga, como não era possível ser-se injusto com a sua própria propriedade, nenhum comportamento do pai para com os filhos poderia ser interpretado como injusto. O pai detinha sobre eles o direito de vida e de morte. Sendo assim, o infanticídio era uma prática bastante recorrente (*News and analysis on line publication*, 2004).

No caso citado, mesmo sendo uma atitude impulsiva, de desespero, em algum momento a mãe se sentiu detendo o direito de vida e de morte sobre o filho. Pode-se pensar que essa reação, no atual Estado de desenvolvimento social, seria uma reação particular dessa mãe, provavelmente com problemas emocionais graves. Embora isso seja real, devemos considerar os aspectos sociais e culturais deste comportamento aparentemente e exclusivamente subjetivo, individual. O fato de que as ações do Estado de repressão à violência contra os próprios filhos seja diferente e mais amena do que aquelas de repressão à violência fora do lar passam uma mensagem subliminar de que esta violência não é tão grave e pode ser tolerada ou compreendida, sobretudo na dependência das circunstâncias na qual é realizada. Ações de espancamento e tentativas de homicídio por babás ou pessoas fora do meio familiar levam à conseqüências legais mais graves e severas do que quando praticadas pelos próprios pais. Essa mensagem pode ser interpretada como uma liberação de ação em situações dramáticas. Essa realidade não pode ser simplesmente interpretada como falha na legislação, mas sim da precariedade da assistência social e jurídica da criança, que, sem meios eficazes de assisti-la e defendê-la, vê-se na contingência, freqüentemente, de mantê-la em situações inadequadas, por ausência completa de melhores opções. No entanto, não devemos nos esquecer de que o montante de recursos financeiros e humanos alocados nas distintas esferas da atividade social é dependente da valorização que define as prioridades. Minayo e Assis (1994) afirmam que num país onde há mais de 32 milhões de famintos, onde mais de 50% das crianças e adolescentes vivem no seio de famílias miseráveis, a violência maior é a violência estrutural reproduzida nos níveis socioeconômicos e políticos.

4.3.4.3 Categoria 3: Falta de alternativa eficaz

Alguns entrevistados acreditam que o uso do castigo físico é a única forma eficaz de conseguir o controle da criança:

Enquanto eu não falo que eu vou bater, eu vou fazer isso, aí elas pára. [...] A mais velha, eu tenho que falar que eu vou bater, vou fazer isso, vou fazer aquilo. Aí ela pára. Aquela ali também (a menina que não é sua filha), enquanto eu não falo que vou bater, elas não param com as coisa. É porque é sempre assim: elas só obedece se eu falar que vou bater. (Roseli)

Eu, às vezes, eu dou, porque não me escuta, me desobedece. Eu tô falando, e não tem outro jeito. Eu chego dar umas palmadas. (Ruth)

Mas aí ao roubo, estourou mesmo. Eu bati. Num tinha jeito. Embora a moça falou: ‘Ah,mas a gente não bate assim, de deixar marca. Ela é uma mocinha de doze anos de idade’. Eu falei: ‘Justamente. Ela tem doze anos de idade, já ta no momento de ela saber que isso é errado, entendeu?’ (Sheila)

Em nenhuma das falas há sinais de que essas mães generalizem a idéia de que a única forma de controle de qualquer criança é o castigo físico. Entretanto, em nenhuma delas há menção de conhecimento ou valorização de outra forma.

É preocupante a convicção de que não haja alternativas para educar ou para disciplinar crianças além do castigo físico. No encaminhamento do Conselho Tutelar ao PFA, referente aos filhos da última entrevistada acima, seu companheiro defende o castigo físico alegando que não há nada de errado no fato de uma mãe bater nos filhos para corrigi-los, pois foi assim que ele fora criado e foi por isso se tornara um homem de verdade. O mesmo encaminhamento detalha situações de violência na família, incluindo espancamentos praticados pelos pais contra os filhos e uma tentativa de suicídio de uma das filhas do casal de 10 anos de idade. A violência faz parte do cotidiano da família, que considera o castigo físico um recurso eficiente, uma vez que contribui para “formar homens de verdade”.

Discorrendo sobre violência familiar, Ferreira e Schramm (2000) pontuam algumas questões consideradas como entraves ao seu enfrentamento pelos profissionais da saúde. Dentre elas, o fato de os maus tratos não serem reconhecidos pelas famílias como problemas. A família considera o castigo físico uma prática aceitável. Os mesmos autores ainda citam como problemas o fato de a própria criança relativizar o valor da agressão de que foi vítima

no lar e querer a interrupção do abuso, mas não deseja a punição do abusador. Esses sentimentos da criança, provavelmente, são decorrentes do vínculo com o adulto, que, apesar de agressor, é sentido como quem apóia, cuida e provê suas necessidades. A própria agressão pode ser sentida pela criança como sinal de interesse e amor do adulto, o que é reforçado pelas afirmações dos pais à criança, respaldados nas crenças sociais de que está batendo para seu próprio bem. Além disso, assim como os pais internalizam as representações sociais, as crianças também o fazem e julgam que os pais estão no seu direito de castigá-las. É frequente uma criança dizer a outra criança ou, mesmo, a um adulto que lhe faz ameaça de agressão: “Você não é meu pai para me bater”!

O sentimento de culpa da criança, provavelmente, também contribui para essa atitude. Além de uma culpa imaginária, decorrente de fantasias agressivas e outros sentimentos voltados para os pais, uma culpa real é estabelecida na relação: sendo os pais a referência mais forte para a criança do certo ou errado, do bem e do mal, a acusação dos pais é absorvida sem crítica pela criança. O castigo é sentido não como uma injustiça ou agressão, mas como o atestado de sua culpa, podendo servir, até mesmo, como alívio e oportunidade de redenção. A criança pode buscar a punição cada vez mais, à medida que vai formando uma auto-imagem carregada das características negativas, das quais é acusada e pelas quais é castigada. Finalmente, vale lembrar que inúmeras são as falas nas quais as crianças são responsabilizadas pelas agressões que sofrem. Na nossa tradição, uma criança que apanhava, até recentemente, certamente, na imaginação popular, havia praticado algo condenável.

4.3.4.4 Categoria 4: Convicção do direito e necessidade dos pais de bater

A violência doméstica tem determinação complexa, sendo conseqüência de interação entre fatores culturais, sociais e características individuais dos cuidadores e da criança. No âmbito cultural, além da aceitação da idéia de propriedade da criança pelos pais, vem prevalecendo, ao longo da história, a compreensão e a aceitação do castigo físico como recurso pedagógico. Em alguns discursos, percebe-se a idéia do direito de bater, reforçando a teoria de que o pai tem a posse do filho legitimada por alguns segmentos da sociedade:

Bom, eu acho que, no momento certo, o pai tem o direito. E assim, no meu caso, eu não gosto de ficar espancando meus filho, não. Mas já dei boas varadas. (Renata)

As expressões *boas varadas*, *vara abençoada*, *tapas bem dados* se repetem no decorrer das entrevistas, sinalizando a aceitação do castigo físico como algo benéfico.

Ah, eu acho que esse direito... a gente tem esse direito, né? Que os menino, os filho da gente, é pra gente educar, né? Então, não é que eu seja sistemática, mas a gente tem esse direito. (Soraia)

Culturalmente, ainda parece ser aceita a concepção de que o filho é uma espécie de propriedade dos pais e de tudo o que eles fizerem será em legítimo benefício da prole (DESLANDES, 1994). Esse padrão cultural se contrapõe à idéia de reconhecimento da criança como um indivíduo com direitos de cidadão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei, neste estudo compreender a violência física praticada contra a criança. Foi uma trajetória surpreendente, em que pude conviver com realidades até então conhecidas somente pela literatura.

Na prática, observei uma realidade dura e perversa, imposta a algumas crianças que, pela vulnerabilidade e dependência emocional e financeira dos adultos, sofrem castigos duros e variados. Em muitos casos, o lar e a família são, justamente, o contrário do porto seguro, do lugar de proteção e carinho destinado à criança.

O método utilizado permitiu-me uma aproximação adequada do objeto de estudo. Apesar das limitações da comunicação, em decorrência do lugar social do entrevistador e das diferenças culturais com os entrevistados, os objetivos foram atingidos.

Como principal limitação, aponto o fato de os *corpus* da pesquisa terem se restringido apenas às camadas sociais mais desfavorecidas. Houve uma tentativa de acesso a outras camadas, porém, sem êxito, dada a impossibilidade de localização dos sujeitos agressores. Novos estudos se fazem necessários, abrangendo outras camadas sociais, para posterior comparação.

O fato de entrevistar pais não denunciados foi útil para relativizar o discurso dos pais agressores, oferecendo pistas para reconhecer que crenças, atitudes e representações seriam próprias de um subgrupo específico em condições muito marginais e aquelas que, provavelmente, seriam, em grau mais ou menos intenso, compartilhadas por pessoas da mesma classe social na nossa cultura e região. Reforçou-se a existência de subnotificações dos casos de maus tratos, pois no *corpus* 1 há relatos de violência (varadas, correadas, etc.), sendo que não houve denúncia formal em nem um dos casos.

Também considero necessária a realização de outros estudos, direcionados para os demais tipos de violência contra a criança, ou seja, abuso sexual, negligência, violência emocional e Síndrome de Munchausen por procuração. O preconceito e a “lei do silêncio” são questões que podem dificultar esses trabalhos.

Em relação aos resultados alcançados, pontuo os dados a seguir.

No que se refere ao significado do ato de educar, percebe-se que no imaginário social há uma mescla dos conceitos de educação, criação e cuidado: oferecer condições de

sobrevivência no momento, preparar para a sobrevivência física e social no futuro, por meio do trabalho, estudo e apreensão das regras sociais implícitas ou explícitas, transmissão de experiência pessoal e cultural. O cuidado físico da criança, sentido como uma prescrição social, apresentou-se, algumas vezes, associado à atenção e carinho.

A transmissão cultural mostrou-se como um componente forte no processo de educação, sendo, às vezes, explicitado como objetivo educacional. Considerando a história da educação e da criança no Brasil, compreende-se a amplitude da aceitação e a prática do castigo físico. A tradição se impõe, de forma consciente e inconsciente, seja nas representações gerais sobre a forma de educar, seja nos valores e limites internalizados, seja na repetição automática da experiência pessoal e das gerações.

O atendimento às necessidades vitais como conceito de educação apareceu, sobretudo no grupo 2, provavelmente em decorrência da camada social com a qual se realizou este trabalho.

As formas de educar apresentaram-se variadas: desde o estabelecimento de uma relação de amor e carinho para manutenção da autoridade, passando pelo hábito de conversar, pela explicitação de regras e limites, até pela prática de castigos não físicos e, até, físicos.

O castigo físico pode não ter conotação de agressão, dependendo da intenção, da forma e da intensidade como é praticado. As crenças religiosas servem, freqüentemente, de respaldo para o castigo físico.

O sentimento de propriedade da criança pelos pais ainda está presente na nossa cultura, contribuindo para o castigo físico e seus excessos.

Por raízes históricas, a criança é freqüentemente culpabilizada pela agressão que sofre, contribuindo para a justificativa dos pais agressores e para a aceitação da agressão pela criança.

O estresse e as dificuldades do dia-a-dia, provocados pelas condições de existência, são apontados como motivações principais do descontrole emocional no grupo 2, fato que leva seus integrantes a aplicar castigos físicos, às vezes, cruéis, mesmo alegando discordar de tal prática.

Em alguns casos, o castigo físico foi citado como única alternativa eficaz de educar os filhos. Há uma convicção de que criança precisa apanhar. Caso contrário, não terá limites, algo muito temido pelos pais.

Algumas ausências relevantes em relação a aspectos que não foram pontuados pelos pais, inerentes ao castigo físico foram observadas. Não se detectou a percepção explícita da interdição legal ao castigo físico ou, mesmo, aos excessos. Embora seja sábio que muitos pais que se encontram sob tutela tenham algum temor de punições legais caso haja reincidências na prática da violência física contra os filhos, esse temor pode não ter sido explicitado pelo receio de não-neutralidade da entrevistadora ou, simplesmente, pela descrença em uma punição maior que o afastamento da criança. Isso pode ser representativo do desconhecimento e/ou não-valorização das leis de proteção à criança estabelecidas no ECA.

Foi observada também a ausência de valores que ocorrem nas classes mais favorecidas, que norteiam a educação de suas crianças, como criatividade, iniciativa e autonomia, mostrando que a formação da criança nesse meio social já garante a perpetuação da desigualdade social agora e futura.

Segundo Elliman e Lynch (2000), alguns pais adotam comportamentos violentos para com seus filhos na tentativa de educá-los, discipliná-los. Porém, embora o ato de bater possa imediatamente reduzir ou interromper um comportamento indesejável da criança, a “efetividade” do ato pode se reduzir quando utilizado subsequente. Isso pode levar os pais a aumentar a violência para obter a obediência da criança.

A criança, no processo de educação, necessita de limites estabelecidos. Porém, Zagury (1993) defende que o estabelecimento de limites na relação entre pais e filhos possa ser alcançado por outros meios que não o castigo físico. A autora afirma ainda que a criança identifica o ato de apanhar como humilhante. Assim, a necessidade de se estabelecer limites à criança pode estar sendo confundida ou mal interpretada.

Moreira (2002) discorda do ditado popular que preconiza que “um tapinha não dói”. De acordo com a autora, dói, e não dói apenas em quem apanha, pois o adulto que bate também se agride, também menospreza seus próprios recursos e atesta para si mesmo a incapacidade de resolver entraves de forma menos agressiva.

O castigo físico mostra-se como uma prática comum, banalizada e, até mesmo, legitimada pela sociedade. No nosso meio, um traço cultural importante parece ser, ainda, a admissão do direito sem limites dos cuidadores sobre a criança, o que leva ao abuso de poder do mais forte sobre o mais fraco. Apesar de o nosso país possuir leis avançadas no que tange ao respeito e ao tratamento de crianças e adolescentes, ainda há muito que ser percorrido até que estes sejam realmente considerados cidadãos merecedores de respeito, proteção e afeto. A

criança e o adolescente apresentam-se em condição de desvantagem, o que facilita a prática de violência contra eles. Porém, os primeiros passos já foram dados.

Este estudo resultou da convicção de que a compreensão dos pais que batem pode ajudar a avançar no processo de mudanças sociais e culturais que diminuam a violência e promovam o bem-estar da criança no seio de sua família.

Ao final, pode-se concluir que os pais necessitam de ajuda: desde condições mínimas de sobrevivência que lhes permitam ser mais “humanos” com a sua prole, condições de relativa estabilidade de valores sociais, acesso à informação e ao desenvolvimento cultural e o desenvolvimento de métodos eficazes que lhes permitam renunciar ao castigo físico. Entretanto, a divulgação e a aplicação das leis podem acelerar as mudanças culturais e, no mínimo, proteger um pouco mais as crianças enquanto se aguarda que essas mudanças ocorram num processo mais ou menos lento.

Não se pode deixar de frisar o papel dos profissionais que lidam com crianças e adolescentes. Há um preceito legal que visa garantir a defesa da criança e do adolescente, obrigando-os a denunciar a violência de que são vítimas, quando constatada. Para que este preceito seja cumprido, é preciso sensibilizar e conscientizar os profissionais das áreas da saúde, humanas e da educação, principalmente.

REFERÊNCIAS

ABRÁPIA. *Maus-tratos contra crianças e adolescentes: proteção e prevenção; guia de orientação para educadores*. 2. ed. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados. 1997. 40 p.

AFONSO, M. L. M. A família brasileira no confronto entre hierarquia e igualitarismo. In: ALVIM, C. G. *A representação social de asma e o comportamento de familiares de crianças*. 2001. 172 f. Dissertação (Mestrado em Pediatria) – Faculdade de Medicina da UFMG, Belo Horizonte, 2001.

ALLASIO, D.; FISCHER, H. Torture *versus* child abuse: what's the difference? *Clinical Pediatrics*, v. 37, n. 4, p. 269-271, Apr. 1998.

ALLIN, H.; WATHEN, C. N.; MACMILLAN, H. Treatment of child neglect: a systematic review. *Psychiatry*, v. 50, n. 8, p. 497-504, jul. 2005.

ALVES, A.J.L. A determinação onto-societária do educar ou para uma crítica da vontade educativa. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, junho 2001.

ALVIM, C. G. *A representação social de asma e o comportamento de familiares de crianças*. 2001. 172 f. Dissertação (Mestrado em Pediatria) – Faculdade de Medicina da UFMG, Belo Horizonte 2001.

ARIÈS, P. Uma instituição nova: o colégio. In: _____. *História social da criança e da família*, 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. p. 175-182: Os progressos da disciplina. 196 p.

ARIÈS, P. Uma instituição nova: o colégio. In: _____. *História social da criança e da família*, 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. p. 110-111. 196 p.

BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. p. 145-147: Um novo valor: o amor materno. 370 p.

BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. p. 53-83: A condição da criança antes de 1760. 370 p.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*, 9. ed. São Paulo: Hucitec. 1999. Capítulo 2: A relação entre a infra-estrutura e as superestruturas. 196 p.

BARROS, M. B. A. A utilização do conceito de classe social nos estudos de perfis epidemiológicos: uma proposta. *Apud* ALVIM, C. G. *A representação social da asma e o comportamento de familiares de crianças asmáticas*. 2001. 172p. Dissertação (Mestrado em Pediatria) – Faculdade de Medicina da UFMG, Belo Horizonte, 2001.

BAUER, K. A. Covert video surveillance of parents suspected of child abuse: the british experience and alternative approaches. *Theor Med Bioeth*, v. 25, n. 4, p. 311-27, 2004.

BENVENISTE, E. O homem na língua. *In*: BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004. p. 53-82: Sobre a noção do sujeito. 122 p.

BESSA, M. R. V. *et al*, Abordagem psicológica da criança. *In*: LEÃO, E. *et al*. *Pediatria ambulatorial*, 2. ed. Belo Horizonte: COPMED, 1989. 156 p.

BLANK, P. *et al*, Violência doméstica e suas diferentes manifestações. *Revista Psiquiatria Rio Grande do Sul*, v. 25, suplemento 1, abr. 2003.

BOFF, L. Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra. *In*: MONALINA, M. A. S.; GONZAGA, M. T. C.; OLIVEIRA, M. L. F. *Cuidado e enfermagem: reflexões sobre essa parceria*. Curso de Especialização em Saúde Mental e Intervenções Psicológicas. Universidade Estadual de Maringá, 2003. 96 p.

BOWEN, K. Child abuse and domestic violence in families of children seen for suspected sexual abuse. *Clinical pediatrics*, v. 39, n. 1, p. 33-39, jan. 2000.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004. p. 53-86: Sobre a noção de sujeito. 122 p.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004. p. 7-11: Introdução. 122 p.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004. p. 13-52: Análise do discurso. 122 p.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004. p. 87-102: Sobre a noção de interdiscursividade. 122 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 1.968/GM, de 25 de outubro de 2001. In: PFEIFFER, L.; OLIVEIRA, V. L. Notificação obrigatória de violência ou suspeita de violência na infância e adolescência – NO. Apud CAMPOS, J. A. *et al*, *Segurança da criança e do adolescente*. Belo Horizonte: Sociedade Brasileira de Pediatria. 2003. 354 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Departamento de Assistência e Promoção à Saúde. Coordenação Materno-Infantil. Serviço de Assistência à Saúde do Adolescente. Violência contra a criança e o adolescente. Proposta preliminar de prevenção e assistência à violência doméstica – Brasília; Ministério da Saúde, 1993. 24 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. *Violência intrafamiliar: orientações para práticas em serviço*. Brasília: MS, 2001.

BRAZ, M.; CARDOSO, M. H. C. A. Em contato com a violência: os profissionais de saúde e seus pacientes vítimas de maus-tratos. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, v. 8, n. 1, p. 91-97, jan. 2000.

BRETAS, J. R. S *et al*. O enfermeiro frente à criança vitimizada. In: CHAUD, M. N.; PETERLINE, M. A. S.; PEREIRA, S. R. *O cotidiano da prática de enfermagem pediátrica*. São Paulo: Atheneu. 1999. Capítulo 29: A criança e a família: uma abordagem sobre o abuso infantil. 224 p.

CABRAL, H. A. M. *Estudo dos casos de maus-tratos contra crianças na faixa etária de três a dez anos, registrados em um hospital público de referência em Pernambuco, no período de 2001 a 2003*, Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>

CARDOSO, A. C. A. *Maus tratos infantis: estudo clínico, social e psicológico de um grupo de crianças internadas no Instituto da Criança do Hospital das Clínicas da FMUSP*. Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br>.

CARDOSO, S. L. M.; BRITO, M. A. T.; LEÃO FILHO, J. C. Mortalidade por causas externas na adolescência em países desenvolvidos e em desenvolvimento. *Pediatria Moderna*, v. 39, n.8, p. 294-298, ago. 2003.

CARVALHO, A. M.; RICAS, J.; MACHADO, M. G. M. *Cuidado na primeira infância: a realidade encontrada em bolsões de pobreza Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. UFMG. 2000. 198 p.

CAVALCANTI, A. L. Maus-tratos infantis: aspectos históricos, diagnóstico e conduta. *Pediatria Moderna*, v. 38, n. 9, p. 421-426, set. 2002.

CENTRAL FAST COUNTER. *Mito, rito e religião*. Disponível em: www.mundodosfilosofos.com.br/mito.htm>. Acesso em: 5 mar. 2004.

CERQUEIRA, P. Bem-vindo à primeira escola do seu filho . Disponível em: <http://revistacrescer.globo.com/Crescer>

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. *História das crianças no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 55-83. 444 p.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto. 2004. p. 129. 606 p.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense. 2004. p. 7: Começando nossa conversa. 118 p.

CÓDIGO penal brasileiro. 39. ed. São Paulo: Saraiva. 2002.

COSTA, F.; SAUS, J. C.; CAMARGO, R. S. *Síndrome de caffey: odontologia legal*. Disponível em: <http://www.medicinalegal.com.br>. Acesso em: 28 nov. 2005.

COSTA, R. *A educação infantil na idade média*. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur17/ricardo.htm>.

CRUZ, R. M. B. da. A violência contra crianças e adolescentes. In: ALVES, C. R. L.; VIANA M. R. de A. *Saúde da família: cuidando de crianças e adolescentes*. Belo Horizonte: COOPMED, 2006. 247-262. 282 p.

CUNHA, J. M. *Atendimento às crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica: impasses e desafios*. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>

CUNHA, M. V.; A escola contra a família. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 447-468. 608 p.

DAVIS, D. A.; LUECKEN, L. J.; ZAUTRA, A. J. Are reports of childhood abuse related to the experience of chronic pain in adulthood? A meta-analytic review of the literature. *Clin. Journal Pain*, v. 21, n. 5, p. 398-405, Sep./Oct. 2005.

DAVOLI, A.; OGIDO, R. A negligência como forma de violência contra a criança e a importância da atuação médica. *Jornal de Pediatria*, v. 68, n. 11/12, p. 405-408, nov./dez. 1992.

DE BIASIL, L. S.; PENNA, C. M. M. Violência e maus-tratos na infância: o olhar das crianças. *Revista Mineira de Enfermagem*, v. 8, n. 4, p. 429-435, out./dez. 2004.

DEL PRIORE, M. *História das crianças no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 84-106: O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. 444 p.

DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. 102 p.

DESLANDES, S. F. Atenção a crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica: análise de um serviço. *Cadernos de Saúde Pública*, v.10, n. 1, p. 177-187, 1994.

DESLANDES, S. F. *Prevenir a violência: um desafio para profissionais de saúde*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1994. p. 10-11: Uma realidade complexa. 40 p.

DESLANDES, S. F.; ASSIS, S. G.; SANTOS, N. C. Violência envolvendo crianças no Brasil: um plural estruturado e estruturante. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situações de Saúde. *Impacto da violência na saúde dos brasileiros*. Série B. Textos básicos de saúde. Brasília: 2005. Organização Pan-Americana de Saúde; Organização Mundial da Saúde.

DONOSO, M. T. V. *Condições envolvidas na ocorrência de acidentes em população infantil, atendida em hospital de pronto socorro de Belo Horizonte*. 2000. 113 f. Dissertação

(Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

DONZELOT, J. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal. 1980. p. 15-48: A conservação das crianças. 209 p.

DREZETT, J. *et al*, Estudo de mecanismos e fatores relacionados com o abuso sexual em crianças e adolescentes do sexo feminino. *Jornal de Pediatria*, v. 77, n. 5, p. 413-419, 2001.

DUBOWITZ, H.; GIARDINO, A.; GUSTAVSON, E. Child neglect: guidance for pediatricians. *Pediatrics in Review*, v. 21, n. 4, Apr. 2000.

ELLIMAN, D.; LYNCH, M. A. The physical punishment of children. *Archive Disease Child*, n. 83, p. 196-198. 2000.

FERRO, M. R. Educação infantil: existe fórmula para educar nossos filhos? Disponível em: <http://www.centrinho.usp.br>.

LOURENÇO FILHO. *Introdução ao estudo da escola nova*. 12. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos. 1978. 271 p. p. 227-249: Problemática e filosofia da educação. 271 p.

FILLINGIM, R. B.; EDWARDS, R. R. Is self-reported childhood abuse history associated with pain perception among healthy young women and men? *Clin. Journal Pain*, v. 21, n. 5, p. 387-397, Sep./Oct. 2005.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto: leitura e redação* 16. ed. São Paulo: Ática. 2003. Capítulo 3: O texto e suas relações com a história. 431 p.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto: leitura e redação*. 16. ed. São Paulo: Ática. 2003. p. 193-200: Dizer uma coisa para significar outra. 431 p.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto: leitura e redação* 16. ed. São Paulo: Ática. 2003. p. 35-43: Níveis de leitura de um texto. 431 p.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto: leitura e redação* 16. ed. São Paulo: Ática. 2003. p. 55-62: Estrutura narrativa I. 431 p.

FRIEDMANN, A.; NIEMEYER, C. D.; DO VALE, E. A.; FIGUEIRÓ, J. A.; DUARTE, M. Primeira infância e origens da violência. *Saúde e Paz*, n. 33, p. 83-92, maio 2005.

GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp. 1997. p. 61-161: Análise automática do discurso. 318 p.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. 4. ed. São Paulo: Ática. 1996, 319 p. p. 142-157: O pensamento pedagógico da Escola Nova. 319 p.

GOLDFARB, J. *et al*, Infections diseases presentations of Munchausen Syndrome by proxy: case report and review of the literature. *Clinical Pediatrics*, v. 37, n. 3, p. 179-185, mar. 1998.

GOUVEIA, F. Estatuto da Criança e do Adolescente faz 15 anos. Disponível em: <http://www.portaldovoluntario.org.br>

GUARESCHI, P. A. Representações sociais e ideologia. *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis: EDUFSC. Edição Especial Temática, p. 33-46. 2000. 174 p.

GUERRA, R. D. O. Abuso sexual en niñas y niños: consideraciones clínicas. *Jornal de Pediatria*. v. 76, n. 4, p. 33-38, jul./ago. 2000.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 4. ed. Petrópolis: Vozes. 1995. p. 86-91: A entrevista. 224 p.

HETLER, J.; GREENES, D. S. Can the initial history predict whether a child with a geed injury has beeb abused? *Pediatrics*, v.111, n. 3, mar. 2003.

JUNQUEIRA, M. F. P. S. *et al*, As notificações de maus-tratos contra a criança e o adolescente: o caso de uma Unidade de Saúde. *Pediatria Moderna*, v. 38, n. 11, p. 528-533, nov. 2002.

JUNQUEIRA, M. F. P. S.; DESLANDES, S. F. Resiliência e maus-tratos à criança. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 19, n. 1, p. 227-235, jan./fev. 2003.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. Déambulation em territoire aléthique. *In: MAINGUENAU, D. Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes: Editora da UNICAMP. P.75-111: A heterogeneidade mostrada. 197 p.

LAPOSATA, M. E.; LAPOSATA, M. Children with signs of abuse: when is it not child abuse? *Clin. Pathol*, v. 123 Suppl. 119-124, jun. 2005.

LATALSKI, M.; SKORZYNSKA, H.; PACIAN, A.; SOKOL, M. Intensification of the phenomenon of violence in the family environment of teenagers. *Med*. v. 59, n. 1, p. 467-473, 2004.

LEWIN, K. Resolving social conflicts. *In: _____*. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. 3 ed. Petrópolis: Vozes. 2005. p. 29-110: O fenômeno das representações sociais. 404 p.

LIEDER, H. S.; IRVING, S. Y.; GRAF, J. M. Munchausen syndrome by proxy: a case report. *Clinical Issues*; v. 16, n. 2, p. 178-184, Apr./June 2005.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 15-24: Introdução. 115 p.

LOPES, M. V. G.; TAVARES JR, P. A. Maus-tratos: 57 observações em enfermaria. *Pediatrica Moderna*, v. 36, n. 10, p. 684-688, out. 2000.

MADEIRA, M. C. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. *In: MOREIRA, A. S. P. Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: editora universitária. 2001. 464 p.

MAINGUENEAU, D. Termos chaves da Análise do Discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG. 1998 155 p.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes: Editora da UNICAMP. 1997. Capítulo 1: A cena enunciativa. 197 p.

MALDONADO, M. T. *Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir*. São Paulo: Saraiva. 1997. p. 9-16: Filhos: o grande desafio. 167 p.

MARMO, D. B.; DAVOLI, A.; OGIDO, R.; MARTINS FILHO, J. A violência doméstica contra a criança. *Temas de Pediatria Nestlé*, Campinas, n. 68, 1999.

MARTINS, M. A. F. *Práticas educativas: limites entre o bater e o não bater*. Contribuições ao estudo da violência intrafamiliar. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>

MATIAS, A. A. S. *Estudo da prevalência de maus-tratos em crianças de 0 a 6 anos, matriculadas em creches e pré-escolas da rede pública e particular na cidade de Ribeirão Preto – SP*. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>

MELO, M. C. B *et al*, *Abordagem da criança e do adolescente vítima de maus-tratos*. Disponível em: www.medicina.ufmg.br/spt/saped/maus_tratos.htm. Acesso em: 22 fev. 2004.

MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. *In*: GUARESCHI, P. A.; JOUCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais*. 8. ed. Petrópolis: Vozes. 1995. 463 p.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999. 269 p.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G. Saúde e violência na infância e na adolescência. *Jornal de Pediatria*, v. 70, n. 5, p. 263-266, 1994.

MORAIS, E. P.; EIDT, O. R. Conhecendo para evitar: a negligência nos cuidados de saúde com crianças e adolescentes. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 20, número especial, p. 6-21, 1999.

MOREIRA, C. C. A criança sofre comparações. *Pediatria Moderna*, v. 31, n.1/2, p. 63, jan./fev. 1999.

MOREIRA, C. C. Um tapinha dói demais. *Pediatria Moderna*, v. 38, n. 5, p. 207, maio 2002.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 2005. p. 29-109: Observamos no seu encaminhamento: o fenômeno das representações sociais. 404 p.

MOSCOVICI, S. Social influence and social changes. *In: MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigação em psicologia social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 2005. p. 7-28: Introdução. 404 p.

MOURA, A. T. M. S.; REICHENHEIM, M. E. Estamos realmente detectando violência familiar contra a criança em serviços de saúde? A experiência de um serviço público do Rio de Janeiro, Brasil. *Cadernos de saúde Pública*, v. 21, n. 4, p. 1-15, jul./ago. 2005.

NEWS and analysis on line publication: exposição de motivos. Disponível em: <http://port.pravda.ru/portugal/2003/02/27/1353.html>. Acesso em: 13 set. 2004.

NÓBREGA, S. M. Sobre a teoria das representações sociais. *In: MOREIRA, A. S. P. Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária. 2001. 463 p.

NUNES, C. (Des)encantos da modernidade pedagógica. *In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. 500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 371-398. 606 p.

PASCOLAT, G. *et al*, Abuso físico: o perfil do agressor e da criança vitimizada. *Jornal de Pediatria*, v. 77, n. 1, p. 35-40. 2001.

PAVEZ, G. A. O trabalho social com vítimas de violência. *In: _____*. SEMINÁRIO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA, II. *Construção da cidadania: a vítima em debate*. Belo Horizonte: Núcleo de Atendimento às Vítimas de Crimes Violentos, 2002.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988. cap. 3, p. 141-185: Discurso e ideologia(s). 317 p.

PEREIRA, S. R.; SILVA, C. V.; CAMPOS, Z. A. N. *O cotidiano da prática de enfermagem pediátrica*, São Paulo: Atheneu. 1999. cap. 29, p. 203-211: A criança e a família; uma abordagem sobre o abuso infantil. 224 p.

PFEIFFER, L.; WAKSMAN, R. D. Violência na infância e adolescência. *In: CAMPOS, J. A. et al, Segurança da criança e do adolescente*. Belo Horizonte: Sociedade brasileira de Pediatria. 2003. 354 p.

PIRES, J. M. A. Violência na infância: aspectos clínicos. *In: UNICEF Violência doméstica*. 2000. p. 61-70.

PIRES, J. M. A.; MOLLE, L. D. Síndrome de Munchausen por procuração: relato de dois casos. *Jornal de Pediatria*, v. 75, n. 4, p. 281-286, jul./ago. 1999.

PITANGUY, J. Gênero, violência e direitos humanos. *Promoção da Saúde*, Ministério da Saúde, n. 6, out. 2002..

RASCOVSKY, A. El filicidio en la origen de la concepción monoteísta. *In: Rascovsky A. El filicidio: la agresión contra el hijo*. Buenos Aires: Editorial Paidós y Barcelona: Editorial Pomare; 1981. p. 67-96. 305 p.

REICHEL, S. Violência institucionalizada. *Violência doméstica*. Brasília: UNICEF. 2000. 136 p.

RIBEIRO, L. M. A. A violência e o envolvimento sexual entre adultos e crianças. *In: _____*. SEMINÁRIO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA, II. *Diagnóstico social da doença*, Relatório. Belo Horizonte: Núcleo de Atendimento às Vítimas de Crimes Violentos. 2002. 152 p.

RICAS, J.; DONOSO, M. T. V.; GRESTA, M. M. A violência na infância como uma questão cultural. *Texto & Contexto*, v. 15, n. 1, p. 151-154, 2006.

RICOEUR, P. Interpretação e ideologia. *Apud BRANDÃO, H. H. N. Introdução à análise do discurso*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004. p. 13-52: Análise do discurso. 122 p.

ROQUE, E. M. S. T.; FERRIANI, M. G. C. Desvendando a violência doméstica contra crianças e adolescentes sob a ótica dos operadores do direito na comarca de Jardinópolis-SP. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, v. 10, n. 3, p. 334-344, maio/jun. 2002.

RUSSEL, W. Fidalgos e filantropos; a santa Casa de Misericórdia da Bahia, 1550-1755. *Apud*: ROQUE, E. M. S. T.; FERRIANI, M. G. C. Desvendando a violência doméstica contra crianças e adolescentes sob a ótica dos operadores do direito na comarca de Jardinópolis-SP. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 10, n. 3, p. 334-344, maio/jun. 2002.

SANTORO JR, M. Maus tratos contra crianças e adolescentes. “Um fenômeno antigo e sempre atual”. *Pediatria Moderna*, v. 38, n. 6, p. 279-283, jun. 2002.

SANTOS, H. O. *et al.* Acidentes na infância: apresentação de 518 casos internados em Campinas, SP; estudo retrospectivo. *Jornal de Pediatria*, v. 58, n.1/2, p. 20-24, jan./fev. 1985.

SANTOS, R. Extremos da educação: da disciplina do medo ao medo da disciplina. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 4, n. 41. out./2004. Disponível em: www.espaçoademico.com.br.

SANTOS, S. A. B. *Violência intrafamiliar e suas conseqüências*. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>

SCOTT, A. S. V. Educação e filhos. Disponível em: http://www.dhi.uem.br/publicaçõesdhi/diálogos/volume01/vol04_rhal.htm. Acesso em: 30/11/05.

SENA, S. P. *A representação social dos acidentes escolares por educadores em escola de primeira a quarta série do ensino fundamental*, Belo Horizonte. 2006. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SILVA, K. H. *Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes da rede municipal de saúde do Rio de Janeiro aos conselhos tutelares: uma relação em construção*. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>

SIQUEIRA NETO, A. C. *Educação sem limites*. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/edslimit.htm>

SPRADLEY, J. P. The ethnographic interview. *Apud* Gresta, M. M, *A espera é que mata: a trajetória dos pacientes submetidos ao transplante hepático*. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Belo Horizonte: Escola de Enfermagem da UFMG, 2000.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research; techniques and procedures for developing grounded theory*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications. 1998. p. 15-25: Description, conceptual ordering and theorizing. 312 p.

TACLA, C. *Representações sociais e agressão física familiar contra crianças e adolescentes no município de Embu – São Paulo*. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>

TOMIO, A. G. S. *A violência doméstica contra crianças e adolescentes atendidos no Conselho Tutelar do Município de Itajaí*. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>

TOURINHO, J. O. S. *Tutela jurídico-penal da infância e da juventude: dos maus-tratos*. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>

TRIVINOS, A. W. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas. 1992.

TURATO, E. R. *Tratado da metodologia clínico-qualitativa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 2003. p. 225-303: Construindo uma nova e particular metodologia qualitativa a partir do casamento de métodos modelares. 683 p.

VIANNA, P. C. M.; BARROS, S. A análise do discurso: uma revisão teórica. *Revista Mineira de Enfermagem*, v. 7, n. 1, p. 56-60, jan./jul. 2003.

VITALE, M. A. F. Socialização e família: uma análise intergeracional. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.). *A família contemporânea em debate*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 88-95. 122 p.

WHALEY, L. F.; WONG, D. L. *Enfermagem pediátrica: elementos essenciais à intervenção efetiva*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. p. 18-43: A criança: seu ambiente e seu desenvolvimento. 910 p.

ZAGURY, T. *Educar sem culpa*. São Paulo: Círculo do Livro. 1993. p. 111-120: Palmada – sim ou não? 202 p.

ANEXOS

ANEXO 1. Entrevista semi-estruturada aplicada às pessoas que compuseram o corpus 1

1. Para você, o que significa “educar uma criança”?
2. O que é, para você, “estabelecer limites na criança”?
3. Há pais que batem nos filhos. Porque você acha que isso acontece?
4. Seus filhos já lhe tiraram do sério?
5. Como você define seu relacionamento com seus filhos?

ANEXO 2 . Entrevista semi-estruturada aplicada às pessoas que compuseram o corpus 2

1. Senhor(a), o que aconteceu para o(a) senhor(a) ser incluído(a) no Programa “Famílias Acolhedoras”?
2. Para o(a) senhor(a), o que significa educar uma criança ?
3. Como é seu dia a dia em casa e no trabalho?

ANEXO 3. Questionário aplicado às pessoas que compuseram ambos os *corpus* de pesquisa

1. Identificação:

CRIANÇA		FAMILIAR	
Nome:		Nome:	
Idade:		Idade:	
Como se situa, com relação aos outros filhos (mais velho, segundo, terceiro ..., caçula):		Sexo:	
Sexo:		Grau de	
Endereço:		parentesco:	

2. Estrutura familiar:

<input type="checkbox"/> nuclear simples	<input type="checkbox"/> monoparental fem. simples	<input type="checkbox"/> monoparental masculina
<input type="checkbox"/> nuclear extensa	<input type="checkbox"/> monoparental fem. extensa	<input type="checkbox"/> convivente
<input type="checkbox"/> genitores ausentes	<input type="checkbox"/> nuclear com crianças agregadas	<input type="checkbox"/> nuclear reconstituída

3. Condição social da família:

Chefe da família	<input type="checkbox"/> pai	<input type="checkbox"/> mãe	<input type="checkbox"/> avô	<input type="checkbox"/> avó	<input type="checkbox"/> outros
Renda familiar	a) _____ salários mínimos				A/B _____
	b) _____ salários mínimos				
Posição na ocupação	Assalariado	Autônomo	Empregador	Desempregado	
Classe social	Subproletariado <input type="checkbox"/>	Proletariado <input type="checkbox"/>	Burguesia gerencial <input type="checkbox"/>	Pequena burguesia <input type="checkbox"/>	Burguesia empresarial <input type="checkbox"/>

4. Escolaridade dos pais:

Pai	Analfabeto()	Fund.inc.()	Fund.comp..()	Médio inc.()	Médio com.()	Sup. Inc.()	Sup. Com.()
Mãe	Analfabeto()	Fund.inc.()	Fund.comp..()	Médio inc.()	Médio com.()	Sup. Inc.()	Sup. Com.()
Responsável	Analfabeto()	Fund.inc.()	Fund.comp..()	Médio inc.()	Médio com.()	Sup. Inc.()	Sup. Com.()

ANEXO 4. Instrumento para avaliação da estrutura familiar

Afonso (1994) apud Alvim (2001) criou o instrumento abaixo para avaliação da estrutura familiar. Foram considerados e indicados nove tipos de famílias em Belo Horizonte, os quais estão listados abaixo:

Família Nuclear Simples: família em que o pai e a mãe estão presentes no domicílio, todas as crianças e adolescentes são filhos desse mesmo pai e dessa mesma mãe. Não há mais qualquer pessoa morando no domicílio.

Família Monoparental Feminina Simples: família em que apenas a mãe está presente no domicílio, vivendo com seus filhos, mas também eventualmente, com outros menores sob sua responsabilidade. Não há mais nenhuma pessoa maior de 18 anos que não seja filho morando no domicílio.

Família Monoparental Masculina (simples ou complexa): família em que apenas o pai está presente no domicílio, vivendo com seus filhos e, possivelmente, com outros menores sob sua responsabilidade e/ou outros adultos sem filhos menores de 18 anos.

Família Nuclear Extensa: família em que o pai e a mãe estão presentes no domicílio, vivendo com seus filhos e outros menores sob sua responsabilidade e também com outros adultos, parentes ou não do pai ou da mãe.

Família Monoparental Feminina Extensa: família em que apenas a mãe está presente no domicílio, vivendo com seus filhos, mas também, eventualmente, com outros menores sob sua responsabilidade e também com outros adultos parentes ou não.

Família Convivente: famílias que moram juntas no mesmo domicílio, sendo ou não parentes entre si. Cada família pode ser constituída pai-mãe-filhos ou pai-filhos ou mãe-filhos. Outros adultos sem filhos podem viver no domicílio. Nessa categoria foram agrupadas as famílias compostas de duas ou mais gerações, desde que em cada geração houvesse pelo menos um pai ou uma mãe com filho de até 18 anos.

Família Nuclear Reconstituída: família em que o pai e/ou a mãe estão vivendo em nova união, legal ou consensualmente, podendo também a companheira ou o companheiro ter filhos com idade de até 18 anos, vivendo ou não no domicílio. Outros adultos podem viver no domicílio.

Família de Genitores Ausentes: família em que nem o pai e nem a mãe estão presentes, mas em que existem outros adultos (tais como avós, tios) que são responsáveis pelos menores de 18 anos.

Família Nuclear com Crianças Agregadas: família em que o pai e a mãe estão presentes no domicílio com seus filhos e também com outros menores sob sua responsabilidade. Não há outro adulto morando no domicílio.

ANEXO 5. Instrumento para caracterização de classe social

Instrumento proposto por Barros (1986) apud Alvim (2001) para caracterização de classes sociais de famílias

Posição na ocupação	Outras variáveis discriminadoras	Frações de Classe
Assalariados	Tipo de ocupação: Escriturários e bancários Viajantes e agentes Vendedores	PROLETARIADO PROPRIAMENTE DITO
	Trab. do Transporte e Comunicação Trab. de serviços Trab. de processos de produção	
	Técnicos, Profissionais, Diretores	BURGUESIA GERENCIAL
Fora da população economicamente ativa	Construção civil Empregados domésticos Trabalhadores agrícolas	SUBPROLETARIADO
	Do lar, afastados e doentes	
Autônomos	<u>Propriedade:</u>	PEQUENA BURGUESIA
	Sem negócio Estabelecido com negócio	
Empregadores	<u>Renda e nº de empregados:</u> Com < 9 salários mínimos ou até 4 empregados	BURGUESIA EMPRESARIAL
	Com >=9 salários mínimos ou mais de 5 empregados	

ANEXO 6. Termo de consentimento informado e assinado

Prezado(a) Senhor(a),

Sou enfermeira e professora da Escola de Enfermagem da UFMG. No momento, estou fazendo curso de doutorado. Neste curso, estou desenvolvendo uma pesquisa e estou interessada em estudar como os pais educam as crianças e porque algumas vezes perdem a calma com elas.

Solicitei autorização desta Instituição para conversar sobre este assunto com pais ou responsáveis de crianças que freqüentam a mesma, se eles concordarem em participar deste estudo.

Informo que mantereí sigilo de seu nome e outros dados que possam levar outras pessoas a identificá-lo.

As informações serão utilizadas somente para publicações científicas e de forma geral, sem identificar pessoas.

Asseguro que a sua recusa em participar ou a saída do estudo, em qualquer momento, não irá interferir de modo algum no seu atendimento, da criança ou de familiares por esta Instituição.

Não haverá pagamento pela sua participação, mas espero contribuir realizando reuniões com os entrevistados para lhes falar sobre os resultados do trabalho.

Para esclarecer dúvidas ou fazer reclamações, você poderá telefonar ao pesquisador (3476 6205), a sua orientadora, professora Janete Ricas (3248 9636) ou ao Comitê de Ética em Pesquisas da UFMG (3248 9634).

Caso aceite participar, favor assinar a folha anexa. Muito obrigada pela sua atenção e colaboração.

Prof^a Miguir Terezinha Vieccelli Donoso

Sr (a) (entrevistado)