

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS**  
**Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

**PRÁTICAS EDUCATIVAS:**

**a prática parental do castigo físico infligido em crianças entre  
dois e seis anos pelas famílias de camadas médias.**

**Vera Lúcia Simões Lopes Mota**

**Belo Horizonte**  
**2010**

**Vera Lúcia Simões Lopes Mota**

**PRÁTICAS EDUCATIVAS:**

**a prática parental do castigo físico infligido em crianças entre  
dois e seis anos pelas famílias de camadas médias.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Processos de Subjetivação.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Ignez Costa Moreira.

**Belo Horizonte  
2010**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

M917p Mota, Vera Lúcia Simões Lopes  
Práticas educativas: a prática parental do castigo físico infligido em crianças entre dois e seis anos pelas famílias de camadas médias./ Vera Lúcia Simões Lopes Mota. Belo Horizonte, 2010.  
103f. : il.

Orientadora: Maria Ignez Costa Moreira  
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

1. Educação. 2. Castigos corporais. 3. Família. I. Moreira, Maria Ignez Costa. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 37.015.3

Vera Lúcia Simões Lopes Mota

**PRÁTICAS EDUCATIVAS: a prática parental do castigo físico infligido em crianças entre dois e seis anos pelas famílias de camadas médias.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

---

Profa.Dra. Maria Ignez Costa Moreira (Orientadora)- PUC Minas

---

Profa.Dra. Ruth Bernardes de Sant'Ana  
Universidade Federal de São João Del Rey - UFSJ

---

Profa. Dra.Stella Maria Poletti Simionato Tozo- PUC Minas

**Belo Horizonte,10 de setembro de 2010**

*À minha querida avó, que, através da fala, do olhar e da ternura como práticas educativas, demonstrou que é possível educar uma menina e limitar suas peraltices.*

*Ao meu marido Manoel, que, no partilhar de tantos anos, divide comigo esta complexa tarefa de educar nossas filhas.*

*Às minhas filhas Narayana e Taynaá, com as quais aprendo a ser mãe na convivência do dia a dia.*

*A todas as crianças que foram e são alvos de castigos físicos. Elas me ensinam a ter o encantamento no olhar e a esperança na mudança, apesar de tudo.*

## **AGRADECIMENTOS**

Há tanto e há tantos a agradecer!

Sozinha eu nada faria, nem mesmo seria!

Agradeço à minha orientadora, professora Maria Ignez, pela compreensão e paciência em aguardar o meu próprio tempo, além de me apresentar a um conterrâneo, Manoel de Barros.

Às professoras Dra. Stella Tozo e Dra. Ruth Bernardes Sant'Ana, pela leitura atenta e pelas contribuições que certamente enriqueceram esta dissertação.

Aos pais entrevistados, que gentilmente abriram a *porta de suas casas* em prol da ciência.

Às Professoras Beatriz Coutinho, Luzia Werneck, Malba Than Barbosa, Maria Helena Camargos, Roberta Romagnoli e Vera Lins, que, com suas maneiras de partilharem seus saberes, me ensinam que ser professora é acima de tudo ser humano, que a técnica se esvazia quando não há verdadeiro afeto, que ensinar é um encontro de aprendizados.

À professora Paula Bedran, pela atenciosa revisão conceitual nos pontos sistêmicos.

À Camila Repolez, pela presença amiga e motivação nos momentos em que os obstáculos pareciam intransponíveis. Através do companheirismo, me mostrou que, quando estamos juntas, as dificuldades se tornam mais leves e até divertidas.

Aos colegas do mestrado Antônio, Carla, Cleber, pela troca de experiências.

Ao amigo Carlos, que, com sua poesia, me trouxe acalento nos momentos de entrave.

À Marília, que sempre cuida com zelo e carinho dos trâmites acadêmicos dos mestrados.

Aos amigos de viagem, que fazem da caminhada motivo de alegria e esperança.

Às diretoras das escolas de Educação Infantil, que me indicaram os pais de seus alunos.

Aos amigos da Psicologia, do Direito e da Pedagogia, que sempre me motivaram.

À minha família, por compreender minha distante presença.

*“A criança me deu a semente da palavra [...]. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. [...] Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”*

*Manoel de Barros*

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender as práticas educativas intrafamiliares e o uso do castigo físico por pais de famílias contemporâneas de camada média residentes na cidade de Betim, Minas Gerais. As famílias entrevistadas são conjugais nucleares, constituídas por pais com escolaridade de terceiro grau completo ou incompleto e filhos entre dois e seis anos. A pesquisa qualitativa usou como instrumento de coleta de informações as entrevistas semi-estruturas e a análise de conteúdo dos relatos. Partimos do pressuposto de que famílias de camada média têm acesso aos bens de consumo e às informações sobre a educação de crianças. Entendemos também que estes pais estão informados sobre as transformações da sociedade contemporânea brasileira, com o advento do Estatuto de Criança e Adolescente, que tem trazido à tona a discussão sobre criança como sujeito de direitos. Utilizamos o pensamento sistêmico para a compreensão da família e as interações familiares na perspectiva da Pragmática da Comunicação. As evidências apontam que o uso do castigo físico parental não depende somente do conhecimento cognitivo dos pais sobre os efeitos dos mesmos em seus filhos. Ele se compõe por uma trama multideterminada, onde a falha na comunicação entre pais e filhos é um dos fatores que pode resultar no uso do castigo físico como prática educativa. O imaginário social de que castigar fisicamente os filhos é um direito dos pais e a permissão legal do castigo moderado como atributo do poder familiar, a concepção de criança e a ideia de que bater com chineladas e palmadas não compõem um quadro de violência física são também fatores que colaboram para a manutenção desse tipo de prática.

**Palavras-chave:** Práticas educativas. Castigo físico. Família.

## **ABSTRACT**

This study aims in understanding the educational practices within their families and the use of corporal punishment by parents of contemporary families of middle class residents in the city of Betim, Minas Gerais. The families interviewed are conjugal nuclear, consisting parents with tertiary education to complete and incomplete, and children between two and six years old. The qualitative research used as an instrument analysis of the reports obtained through semi-structured interviews. We assume that families of the middle class has easy access to consumer goods and information on parenting, and that the contemporary Brazilian society, with the advent of Child and Adolescent Statute, has brought up the discussion about how children subjects of rights. We use systems thinking to understand family and family interactions in view of the Pragmatics of Communication. The evidence shows that the use of parental corporal punishment depends not only on cognitive knowledge of parents about their effects on their children. It consist of a plot multifactorial, where the failure in communication between parents and children is one of the factors that can result in the use of corporal punishment as an educational practice. The social imaginary that physically punishing children is a right of parents, legal permission to moderate the punishment as an attribute of family power, the conception of the child and the idea that hitting and spanking slipper does not make up a picture of physical violence are also factors that collaborate to maintain this kind of practice.

**Key-words:** Educational practices. Physical punishment. Family

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CC/2002 – Código Civil de 2002

CDC - Convenção sobre os Direitos da Criança

CR/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LACRI – Laboratório da Criança da Universidade de São Paulo

ONU-Organização das Nações Unidas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	12
2. PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS.....	17
2.1. Família e contexto onde acontecem as práticas educativas.....	17
2.2. Práticas educativas parentais e castigo físico .....	21
2.2.1. <i>Estratégias, metas, valores educativos</i> .....	26
2.3. Família de camada média e práticas educativas .....	29
2.4. Castigo físico educativo ou violência física doméstica.....	33
2.5. Reflexões sobre o castigo físico à luz do Direito Brasileiro contemporâneo.....	37
3. TEORIA DA COMUNICAÇÃO ATRAVÉS DA PRAGMÁTICA DA COMUNICAÇÃO HUMANA.....	43
4. DISCUSSÃO METODOLÓGICA .....	61
4.1. As escolhas metodológicas .....	61
4.2. A construção do campo.....	62
4.3. Apresentação dos entrevistados .....	63
4.3.1. <i>Família A</i> .....	63
4.3.2. <i>Família B</i> .....	66
4.3.3. <i>Família C</i> .....	69
4.3.4. <i>Família D</i> .....	72
4.3.5. <i>Família E</i> .....	75
4.4. Análise e discussão dos dados .....	77
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	85
REFERÊNCIAS.....	90
APENDICE A. Termo de consentimento livre e esclarecido.....	98
APENDICE B. Roteiro de entrevista semi-estruturada.....	101

## 1. INTRODUÇÃO

Em encontros de terapeutas sistêmicos que trabalham com família, é comum dizer que não se abraça esta área por acaso, crença que estendo ao campo da criança e adolescente - mais especificamente ao tratamento dado às crianças por seus pais no processo educativo. Não foi por acaso que me senti instigada a compreender esse tema. Desde muito tempo, muitas indagações me acompanham: quais as práticas educativas que os pais da contemporaneidade utilizam? Por que usam o castigo físico? Tal castigo existe nas famílias brasileiras de camada média? Haveria um jeito de educar crianças sem nunca lhes levantar a mão?

A minha prática em psicoterapia na clínica particular contribuiu para a afirmação de minhas questões, uma vez que é recorrente na fala dos pais de camada média as referências aos castigos físicos praticados junto a crianças como algo aparentemente natural, um recurso usado no exercício de educar filhos, postura reconhecida como continuidade da educação que receberam de seus pais.

Porém, no processo dos atendimentos clínicos, o tema do castigo físico sofrido na própria infância suscita lembranças dolorosas, bem como o exercício praticado na educação dos filhos gera conflitos quanto às consequências da prática, bem como sobre a própria autoridade parental. Consideramos, aqui, castigo físico como o ato de bater praticado por pai e/ou mãe.

Além desta experiência clínica, como bacharel em Direito tive contato com o Código Civil Brasileiro de 2002 (BRASIL, 2005), tendo chamado minha atenção o subtítulo “Da suspensão e extinção do poder familiar”, no Livro IV, em seu artigo 1.638, inciso I, que trata sobre a perda do poder familiar, entre outros motivos, por castigos imoderados praticados por pais contra seus filhos. Ao adjetivar o castigo de “imoderado” o texto legal colocou permissivo os castigos “moderados” - mas afinal, o que seria um castigo físico moderado?

Podemos pensar que a moderação que a lei deixa implícita em seu dispositivo seria o que não deixa marcas corporais ou não provoca lesões. No âmbito social, percebemos um acordo tácito na permissão de castigos físicos aplicados pelos pais. Segundo Sousa (2001), em uma pesquisa realizada pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e publicada em 2001, os pais entrevistados consideram as práticas educativas como algo de foro íntimo, não interferindo quando presenciaram

outros pais praticarem atitudes consideradas por eles como agressivas, por acreditarem que cada um educa seu filho do seu jeito. Parece que outro sentido agregado ao castigo moderado está relacionado ao fato de ser justificado como prática educativa, de correção das crianças.

Embora a família seja o *locus* privilegiado da socialização primária da criança, pais e filhos não estão isolados da sociedade, uma vez que frequentam espaços sociais mais amplos. A família exerce o papel de mediação, ao transmitir e reafirmar valores sociais, conservando e transformando valores recebidos de outras gerações. Nesse sentido, o castigo físico pode significar a permanência de um legado geracional.

No aspecto legal, institutos de grande relevância jurídica tratam dos direitos da criança e do adolescente na contemporaneidade. A Constituição da República Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 2005) e as leis infraconstitucionais delegam aos pais o poder familiar sobre os filhos, até que estes alcancem a maioridade civil. O Estado incumbe-se de transferir aos pais o direito/dever de criar, cuidar e educar seus filhos. Na hipótese dos pais infligirem suas obrigações estarão sujeitos à suspensão ou perda do poder familiar. Uma das razões para que sejam destituídos do poder familiar é a prática do castigo imoderado. No ordenamento jurídico, inclusive em dicionários especializados, encontramos o significado de castigo imoderado, mas não a definição de castigo moderado, e é sobre ele que nos propomos discutir. O castigo físico moderado parece ser entendido como consentido tanto do ponto de vista jurídico como social.

Através de princípios como da Dignidade da Pessoa Humana, do Melhor Interesse da Criança, da Afetividade, entre outros, além de normas jurídicas, a criança e o adolescente são protegidos constitucionalmente de forma ampla e integral, por serem sujeitos de direitos e pessoas em desenvolvimento.

A revisão preliminar da literatura mostra um número significativo de estudos sobre a prática dos castigos físicos exercidos por pais de camada pobre. No entanto, também os pais das camadas médias relatam o uso dos castigos físicos. Deste modo, o recorte deste trabalho com sujeitos das camadas médias infere que tais práticas são disseminadas por todo o tecido social, muito embora a maioria das pesquisas tenha foco na população das camadas empobrecidas. É interessante notar que geralmente não são encontrados, nas estatísticas oficiais, registros das práticas de castigos físicos por pais de camadas médias, pois o pacto do silêncio é

muito forte nesse contexto social. Arrisca-se dizer que há um “duplo silêncio”: a violência intrafamiliar é ocultada pelas paredes e pela lógica de que os pais têm direitos sobre os filhos.

A mídia, ao veicular os casos de repercussão nacional, como o da menina Isabella Nardoni (DINIZ, 2010) e outros assassinatos de crianças supostamente cometidos por seus pais das camadas médias e altas, leva à comoção da sociedade civil. Nas camadas pobres, tais episódios são usualmente tratados na dimensão pública, tanto da esfera jurídica quanto médico-assistencial, o que faz gerar estatísticas e visibilidade que dão a falsa impressão de que somente os pobres são violentos com seus filhos (UNICEF, 2006).

Porém, os tipos de castigos considerados leves e moderados não provocam a mobilização por parte da sociedade. Beliscões, tapas, palmadas e chineladas são considerados naturais no contexto familiar. É nesta seara que pretendemos estudar os castigos físicos, não pela classificação do tamanho do dano, mas por sua presença. Concordamos com Guerra (2005) que toda ação que cause dor física independente da gravidade do ato, é considerado um *continuum* da violência.

Os representantes desta linha de pensamento colocam, portanto, que a punição corporal de crianças e adolescentes seria considerada uma violência, mesmo a chamada punição mais leve, na medida em que toda punição corporal para ter este caráter deve implicar o conceito de dor física. Por outro lado, salientam que esta punição é uma porta aberta para quadros de violências mais graves. Se as diferentes sociedades forem impedidas, legislativamente, de impor a punição corporal às suas crianças e adolescentes, desde a mais simples à mais severa, reduzir-se á consideravelmente o fenômeno. (GUERRA, 2005, p. 38).

Com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (BRASIL, 1995), houve um fomento nas pesquisas nacionais relacionadas às questões da criança e do adolescente. Porém, o público-alvo dessas pesquisas continuou sendo a população usuária de escolas, hospitais e equipamentos de assistência públicos. A coleta de dados, em sua maioria, é feita através de notificação de órgãos públicos, o que acabou por restringir os dados sobre a prática do castigo físico aos pobres (CARMO; HARADA, 2006, SOUSA, 2001). Encontra-se aí uma das relevâncias desta pesquisa no contexto psico-sócio-político. Constatamos que a família brasileira da camada média, com crianças entre dois a seis anos, carece de maiores estudos visando a compreensão dos sentidos que dão à prática do castigo físico, e acreditamos que este estudo possa contribuir para esse objetivo.

Através do estado da arte, percebemos que os termos violência doméstica física, maltrato físico contra a criança, castigo físico, punição corporal, disciplinamento corporal são usados como sinônimos (SOUSA, 2001). Partimos do entendimento de que todos os modos aviltam a dignidade e o respeito à criança e ao adolescente, e suas consequências são diversas; baixa auto-estima, enurese, tiques, agressividade, dificuldades na aprendizagem, apatia, além de que geralmente a violência física é acompanhada de violência psicológica.

O limiar entre castigar, maltratar e violentar uma criança com objetivos educacionais é muito tênue, especialmente quando há na norma legal brasileira um dispositivo que permite castigar filhos de forma moderada.

Os representantes desta linha de pensamento colocam, portanto, que a punição corporal de crianças e adolescentes seria considerada uma violência, mesmo a chamada punição mais leve, na medida em que toda punição corporal para ter este caráter deve implicar o conceito de dor física. Por outro lado, salientam que esta punição é uma porta aberta para quadros de violências mais graves. Se as diferentes sociedades forem impedidas, legislativamente, de impor a punição corporal às suas crianças e adolescentes, desde a mais simples à mais severa, reduzir-se á consideravelmente o fenômeno. (GUERRA, 2005, p. 38).

De acordo com a afirmativa de Guerra (2005) a experiência pioneira da Suécia demonstrou que a previsão legal proibindo estas práticas, juntamente com campanhas e serviços de assistência aos pais, repercutiu positivamente para a diminuição de casos de violência contra a criança. Ao trazermos à discussão as implicações do termo “castigo moderado” e a permissão da punição moderada no âmbito jurídico, acreditamos contribuir para a compreensão do fenômeno em uma perspectiva multidisciplinar.

A família é contexto privilegiado para desempenhar a função socializadora de seus membros, é nela que as relações começam a ser tecidas e as tramas começam a adquirir contornos. Para Bruschini (2005) “a família não é uma instituição natural, podendo assumir configurações diversificadas em sociedades ou grupos sociais heterogêneos. A mutabilidade seria, portanto, outra característica do grupo familiar” (BRUSCHINI, 2005, p.51). Segundo Guerra (2005, p. 93), “para a classe burguesa, a criança adquire um sentido de investimento a médio e longo prazo. Educá-la tendo em vista sua atividade futura significa um investimento para o capital familiar”.

O campo das relações intrafamiliares remete às interações humanas entre os membros da família, tidas como comunicações. Os comportamentos agressivos e

afetivos, indutivos e coercitivos formam um conjunto de maneiras diferentes de comunicações, já que é impossível não se comunicar (SATIR, 1993). Buscamos assim, na Teoria da Comunicação subsídios teóricos para analisar o uso do castigo físico pelos pais de camadas médias no processo educativo de seus filhos.

A questão do castigo físico será analisada aqui à luz da Teoria da Comunicação em Watzlawick, Beavin, Jackson (2007) e Satir (1993). Buscamos este aporte teórico por acreditarmos que o castigo físico passa pelo canal da comunicação entre os pais e seus filhos, que atos violentos são inscrições no comportamento intrafamiliar de uma maneira padrão de comunicação.

A dissertação foi organizada em quatro capítulos. Após breve introdução, apresentamos no capítulo 2 as práticas educativas com crianças na educação informal e os objetivos dos pais com a educação dos filhos, além das peculiaridades da camada média. A discussão entra na seara do castigo físico dito educativo e do entendimento do que seja violência física doméstica. Por fim, de como o Direito Brasileiro enfrenta a questão da proteção à criança e adolescente através de suas normas e leis e admite uma prática chamada de castigo moderado.

No capítulo 3, tratamos do marco teórico, destacando pontos relevantes para a leitura do castigo físico através da Pragmática da Comunicação.

Finalmente, no capítulo 4 discutimos sobre a metodologia, a escolha da pesquisa qualitativa, a opção da coleta de dados através de entrevistas semi-estruturadas, a análise de conteúdo e a apresentação dos pais entrevistados.

As considerações finais retomam os objetivos propostos e a pergunta da pesquisa, os pontos de onde partimos e aonde chegamos, além das referências que ajudaram a delimitar nosso campo de ação, mapeando nossas *pegadas*.

## **2. PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS**

A presente dissertação pretende estudar as práticas educativas parentais, a partir de fins do século XX e início do século XXI no Brasil, especialmente do ano 2000 até fins da primeira década do presente século. Partimos da premissa de que as práticas parentais são construídas no contexto intrafamiliar. Assim, consideramos que inúmeros fatores estão correlacionados e exercem influência sobre as maneiras pelas quais os pais educam seus filhos. Na escolha dessas estratégias educativas, são relevantes os aspectos: sócio-econômico-cultural de ambos os pais e da família nuclear; a religião; as relações familiares desde as expectativas com a chegada dos filhos até o momento atual; o entendimento que os pais têm sobre educação; os objetivos que pretendem alcançar no processo educativo, entre outros.

Tomaremos por práticas parentais as “ações contínuas e habituais realizadas pelas agências socializadoras” (SZYMANSKI, 2005, p. 570). A agência socializadora que nos interessa aqui é a família, levando-se em conta que tais ações serão exercidas pelos pais e/ou responsáveis, com o objetivo de educar os filhos, novos membros no contexto familiar.

### **2.1. Família e contexto onde acontecem as práticas educativas**

A convivência em grupo é inerente à condição humana, garantindo sua sobrevivência. A família é uma estrutura societária complexa, e conceituá-la vai depender das lentes que se pretende usar, pois esse campo de estudo abrange a multidisciplinaridade.

Osório (2002, p. 11) diz que “a família não é uma expressão passível de conceituação, mas tão somente de descrições”, devido a sua condição polimórfica, apresentando, então, um conceito operativo, que adotaremos:

Família é uma unidade grupal na qual se desenvolvem três tipos de relações pessoais - aliança (casal), filiação (pais/filhos) e consanguinidade (irmãos) - e que, a partir dos objetivos genéricos de preservar a espécie, nutrir, proteger a descendência e fornecer-lhe condições para a aquisição de suas identidades pessoais, desenvolveu através dos tempos funções diversificadas de transmissão de valores éticos, estéticos, religiosos e culturais. (OSÓRIO, 202, p. 15).

Podemos dizer que a família enquanto unidade possui três funções básicas que se justapõem: biológica, psicológica e social. Estudando as práticas educativas usadas pelos pais no contexto familiar, nosso olhar sobre a família articula as três funções, mas o foco recai preferencialmente sobre a família como um sistema de interações em que os subsistemas afetam e são afetados entre si.

Sob uma ótica sistêmica, nenhum fenômeno que ocorra no espaço intrafamiliar é isolado. Pensar sistemicamente é considerar que todos os fatores estão intimamente relacionados e formam um todo em que uma peça interfere na outra e em que todas interferem no conjunto (VASCONCELLOS, 2007). Utilizaremos a abordagem do ser humano enquanto produto de trocas comunicacionais que se estabelecem ao longo da vida (ROMAGNOLI, 2004). Nessa dinâmica relacional, constroem-se formas de comunicação verbais e não-verbais que se manifestam nos comportamentos de seus membros (JACKSON, 1982).

O sistema familiar é dinâmico, aberto e em constantes transformações, que se dão em forma de ciclos vitais. É capaz de adaptações frente às demandas sociais, buscando dar continuidade e possibilitar o crescimento psicossocial e novos aprendizados de seus membros (VASCONCELLOS, 2007). O funcionamento de um determinado sistema familiar não se dá ao acaso: ele tem padrões próprios, organizados e previsíveis, uma estrutura, períodos de estabilidade, de mudanças, de repetições, e na maioria dos casos é um sistema adaptável (MINUCHIN, 1990).

As famílias em diferentes culturas variam em níveis de organização e diferenciação. Segundo Minuchin (1990), há dois objetivos que a família atende: “um é interno - a proteção psicossocial de seus membros; o outro é externo - a acomodação a uma cultura e a transmissão dessa cultura” (MINUCHIN, 1990, p.52). Nesse sentido, podemos dizer que a família é a matriz de identidade, dando a seus membros a noção de individualidade, de ser separado e de pertencimento. Assim sendo, o sentido de pertencimento a diferentes grupos é influenciado pela identidade individual (MINUCHIN, 1990).

A educação dos filhos, segundo Wagner, Predebon e Falcke (2005), está entre as mais complexas tarefas que competem à família. Na pós-modernidade, as diferentes configurações familiares rompem com padrões tradicionais, o que leva a questionamentos ainda sem respostas frente às práticas educativas intrafamiliares. Comumente, os pais vêm-se frente a este desafio: “*como, para quê e para quem educar os filhos?*” (WAGNER; PREDEBON; FALCKE, 2005, p. 93). Simionato-Tozo

e Biasoli-Alves (1998) corroboram com a idéia de que cabe à família a tarefa educativa:

A família, na grande maioria das sociedades ocidentais, tem como tarefa determinar como vão se dimensionar as práticas de educação utilizadas com a criança, compondo todo o ambiente em que ela vive, estabelecendo formas e limites para as relações e interações entre as gerações mais velhas e mais novas. (SIMIONATO-TOZO; BIASOLI-ALVES, 1998, p.138).

No decorrer da história, a tarefa de educar passou por inúmeras mudanças, pois as várias concepções de família, infância, criança, relações sociais, mercado de trabalho, papel da mulher, relações de poder, público e privado, discurso médico e psicológico, direitos das pessoas, entre outras, interferiram e interferem na maneira como os pais educam seus filhos.

Diferentes concepções sobre a criança são construídas por cada momento social e pela família. Ela já foi tida, em diferentes tempos, como insignificante, adulto em miniatura, coisa, objeto de propriedade, ser inferior, aprendiz de guerra, aprendiz de ofício, ser de má índole, sacralizada, inocente, mão de obra escrava (ARIÉS, 2006; DEL PRIORE, 2007), pequenas *víboras* (HEYMOOD, 2004) frágil, ser em desenvolvimento que precisa de proteção, centro da família (WAGNER; PREDEBON; FALCKE, 2005), sujeito de direitos (BRASIL, 1995), entre outras. A família brasileira também já teve várias denominações e formatos: patriarcal, colonial, colonizada, nefasta, urbanizada com estatização, higiênica, burguesa (COSTA, 1999), operária, nuclear, tradicional (OSÓRIO, 2002) tentacular (KEHL, 2003), com novas configurações (LÔBO, 2004), plural (DIAS, 2006), entre outras. Em cada uma, há de se considerar o conjunto de valores, crenças, regras, padrões, significados, papel social, objetivos, alterações e permanências.

Vamos nos concentrar na família nuclear composta por pais e filhos pequenos da camada média urbana, nosso recorte no momento. A partir do século XX, a família fundamentou-se nas relações de afeto, diminuindo sua estrutura e tornando-se nuclear, “composta pelos cônjuges unidos em matrimônio e pelos filhos decorrentes desta união” (ROMAGNOLI, 2004, p.5). A família contemporânea brasileira não se fundamenta mais no modelo tradicional, influenciando e sendo influenciada pelos meios de comunicação de massa, pelo mundo virtual, pela sociedade do consumo, pela entrada das crianças cada vez mais cedo na educação formal, pela presença da mulher no mercado de trabalho, pela participação mais

ativa do pai na educação, nos cuidados com os filhos e na partilha das atividades domésticas entre o casal. Encontramos uma família formada por um número menor de filhos, verificamos o aumento do número de mulheres chefiando as famílias, e a presença da empregada doméstica. A família contemporânea não se conforma a um modelo singular, mas encontramos múltiplas e novas configurações familiares que coexistem. (ROMAGNOLI, 2004). Entretanto, essas transformações não foram suficientes para afastar as práticas educativas através de castigos físicos do meio familiar. Nota-se, nos dados das entrevistas feitas para esta pesquisa, que os pais, ao baterem em seus filhos, vivem situações de conflito interno.

Utilizando dados da pesquisa de Cervený (2009) com famílias de camadas médias paulistas, observa-se que elas transitavam ao mesmo tempo entre os modelos tradicional e moderno. Segundo a mesma autora, a classe média brasileira estaria passando atualmente por uma crise de identidade, não sendo possível classificá-la com exatidão, apresentando diferentes configurações em relação àquelas apresentadas na década de 50 do século XX.

Embora a população entrevistada pela pesquisa citada seja da capital paulista, podemos aproximar nossa compreensão das práticas educativas de famílias betinenses da camada média. Ambas estão em grandes centros urbanos da região sudeste do Brasil, com acesso a bens de consumo e filhos em escolas particulares. A referida pesquisa, coordenada pelo Núcleo de Família da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, propôs uma classificação das fases do ciclo vital pelo qual as famílias passam, gerando repercussões nas relações entre pais e filhos: *fase de aquisição*, quando o casal se preocupa com a aquisição de modo geral; *fase adolescente*, momento da entrada dos filhos na adolescência; *fase madura*, em que o casal tem que dar assistência a duas gerações que necessitam da ajuda deles, *fase última*, geralmente o período de aposentadoria e retorno ao casal como únicos membros familiares na casa (CERVENÝ, 2009).

No recorte do presente trabalho, em que propomos pesquisar famílias com crianças pequenas, encontramos as mesmas vivendo a fase de aquisição, com os filhos entre dois e seis anos. Nesse período, o casal está se estabilizando no nível profissional, financeiro e residencial, buscando local para deixar os filhos enquanto trabalham, organizando a rotina dos filhos com as atividades complementares comuns na camada média, reformulando modelos familiares: “a principal tarefa é a aquisição e construção de metas em comum, e a constituição de um novo sistema

familiar que seja adequado ao macrosistema” (BERTHOUD, BERGAMI, 2009). É também o período em que o casal vive inseguranças no papel de educadores e de orientadores. Com a modernidade, esses papéis foram questionados, levando os pais pós-modernos a não conseguirem definir o que devem e não devem fazer no exercício da parentalidade. Sabem o que não querem repetir com os filhos, mas não têm delineado o que desejam ser enquanto pais, lutando entre pressões externas e internas. Ao mesmo tempo em que querem e precisam trabalhar, sentem-se culpados em deixar os filhos; não querem ser autoritários como seus pais, mas não entendem como orientar as práticas educativas (BERTHOUD; BERGAMI, 2009). Um período de aquisições, portanto, não só dentro do ciclo evolutivo da família, mas também dos papéis individuais de marido/pai e esposa/mãe. Afirmam Berthoud e Bergami (2009) sobre as solicitações vividas pelos pais de filhos pequenos:

Faz-se necessário intensificar as manobras de orientação em termos dos limites, tão necessários às crianças pequenas. A coerência entre os pais sobre os limites e as regras a serem respeitadas, nesse momento é muito importante que a criança desenvolva uma imagem segura de si e do mundo que a cerca. (BERTHOUD; BERGAMI, 2009, p.68).

As mudanças que as famílias de camada média experimentam ao final dos primeiros dez anos do novo milênio deixam-nas sem referências. Por outro lado, exige-se que elas saibam educar seus filhos, e quando há um fracasso são apontadas como incompetentes na função parental.

## **2.2. Práticas educativas parentais e castigo físico**

Ao longo das transformações pelas quais passaram as relações familiares, as práticas do o castigo físico contra crianças e adolescentes sofreram várias mudanças e foram perdendo este lugar naturalizado. Ao mesmo tempo em que as famílias contemporâneas guardam práticas históricas, surge um elemento questionador com o debate em torno dos direitos das crianças, que culmina na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Outro fator relevante é a divulgação e a vulgarização dos estudos da Psicologia, que, em formas de manuais de auto-ajuda, oferecem “receitas prontas” de como agir em

relação às formas educativas. Esses são elementos de tensão que levam à superação da tradição autoritária da sociedade brasileira.

Atualmente, o uso da prática de castigos físicos não é algo tido como natural, embora carregue a força do imaginário social. Quem a pratica tem que construir uma série de justificativas para seus atos coercitivos. Surge uma tensão na relação educativa entre pais e filhos: a família não é mais lugar inviolável, e o Estado interfere em suas relações, reconhecendo-a como sujeita a cometer violações. A perda do poder familiar por parte dos pais é uma das penalidades que a lei imputa quando a família perde uma de suas funções primordiais, a de proteção (BRASIL, 2005). Logo, a família não atende ao ideal de perfeição, não vive só de afeição e de respeito à dignidade de seus membros. Minuchin entende que família é lugar de conflito:

Todas as famílias têm desacordos, devem negociar suas diferenças e devem desenvolver maneiras de lidar com o conflito. É preciso determinar até que ponto seus métodos são eficientes; até que ponto são importantes para resolver os problemas; até que ponto são satisfatórios para os participantes, e se eles estão dentro de limites aceitáveis para a expressão da raiva. (MINUCHIN, 1999, p.28).

Encontramos na literatura de vários campos de saber posicionamentos críticos. Pesquisas (BEM; WAGNER, 2006; WEBWER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004; DELFINO *et al*, 2005, CARMO; HARADA, 2006; NARVAZ; KOLLER, 2004; OLIVEIRA; CALDANA, 2009; VIECCELLI; RICAS, 2009; SZYMANSKI, 2004; VASCONCELLOS, 2007; SOUZA, 2006) apresentam diversas consequências advindas das práticas do castigo físico utilizadas como justificativas educacionais. Cecconello, De Antoni e Koller (2003) afirmam que mudanças embora vagarosas, estão em curso. Desde 2003, tramita no Senado o Projeto de Lei que proíbe uso pelos pais de castigos, inclusive físicos, sobre seus filhos. Recentemente, em julho de 2010, o Ministério do Desenvolvimento Social enviou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei 7672 alterando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) visando a proibição de toda forma de punição física. O Brasil é signatário de convenções internacionais que visam a extinção de qualquer forma de violência e tratamento cruel contra crianças e adolescentes, e a reformulação das leis internas do país é parte dos compromissos firmados com os organismos internacionais, especialmente com a ONU.

No campo da Psicologia, sob o ponto de vista da Análise do Comportamento, o uso do castigo físico como prática educativa é ineficaz quanto aos objetivos de aprendizagem. Os pesquisadores filiados a esta abordagem argumentam que geralmente, o castigo vem acompanhado de um discurso verbal depreciando a criança e justificando o ato dos pais como ato de amor (WEBER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004), o que pode levar a criança a associar que quem ama pode gerar dor em seu objeto de amor (CORNET *apud* WEBER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004). A punição tem dupla face, podendo ser reforçadora do comportamento tanto para os pais que punem quanto para a criança que está sendo punida (WEBER, 2001). Essa comunicação que transmite ao mesmo tempo duas mensagens contraditórias entre si é chamada de duplo vínculo (SATIR, 1993), levando o receptor a acreditar que sua percepção pode estar comprometida, pois as mensagens não têm coerência em seu conteúdo. Esse tipo de comunicação foi observado em famílias com membros esquizofrênicos por Watzlawick, Beavin e Jackson (2007). Também nos dados das entrevistas realizadas nesta pesquisa, observamos falas de pais ao baterem em seus filhos confirmam a dupla mensagem.

As autoras Weber, Viezzer e Brandenburg (2004, p. 229) alegam que o desconhecimento sobre “as fases do desenvolvimento infantil, sobre outras estratégias educativas e sobre os malefícios da educação coercitiva [...]” pode gerar nos pais sentimentos de irritação e incompetência frente ao comportamento considerado próprio das fases evolutivas pelas quais as crianças passam. Entretanto, a prática educativa através do castigo físico foi constatada entre os pais entrevistados, embora os mesmos tenham acesso a essas informações, mas mesmo assim, justificam seus atos alegando que punem seus filhos por amor, porque têm o dever de educá-los e impor limites. Com discursos contraditórios, os entrevistados reconheceram que seus pais praticaram atos educativos abusivos, mas não se reconhecem repetindo os mesmos abusos. Ao darem explicações sobre os motivos que os levam a bater em seus filhos não associam estas práticas a uma violação dos direitos das crianças. Veremos nas análises das entrevistas como essas contradições se fazem presentes nas famílias urbanas contemporâneas da camada média.

O fato de que, possivelmente estes pais, conhecessem os efeitos dessa prática não é suficiente para fazer cessar o comportamento agressivo. Se assim o fosse, as campanhas informativas teriam grande sucesso no sentido de paralisar ou

diminuir as estatísticas referentes às agressões sofridas por crianças no contexto intrafamiliar, e não é isso o que ocorre.

Longo (2002), em sua pesquisa documental, encontrou manuais destinados a pais escritos por autores que, por serem a favor do castigo físico como forma educativa. Os autores justificam esta prática com argumentos que vão desde escritos bíblicos à crença naturalizada de que é assim que se educam filhos para moldar-lhes o comportamento.

Alguns autores apontam a dificuldade conceitual de uso dos termos punição física, violência física, maus tratos físicos, castigo físico, palmada, bater, abuso-vitimização física. (SOUSA, 2001, WEBER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004, AZEVEDO; GUERRA, 2005, 2000, MARTINS, BUCHER, 2003). “Os castigos corporais têm sido considerados como abuso-vitimização física em duas situações: a) castigos cruéis, b) bater de forma descontrolada com instrumentos contundentes” (AZEVEDO; GUERRA, 2001, p. 36). Esta consideração amplamente disseminada socialmente contribui para que os pais afirmem o aspecto educativo do castigo físico quando este é praticado de forma leve.

Tratar desse tema não é um complicador apenas quanto à terminologia, mas também na perspectiva cultural e ética. No mercado editorial brasileiro, há obras dedicadas aos pais publicadas por profissionais da área da educação e da psicologia que se colocam a favor desta prática. Longo (2002) analisou a punição corporal doméstica através do olhar de autores de livros sobre educação familiar no Brasil no período de 1981 a 2000. Dos 36 livros analisados, 26 eram contrários à punição corporal e apresentavam trinta argumentos que justificavam seus posicionamentos, enquanto dez eram favoráveis à prática, com 23 argumentos. Temos, portanto, o percentual de 72% de autores contrários e 10% a favor de se educar os filhos através do castigo físico.

Segundo Longo, embora os posicionamentos favoráveis sejam minoritários, “eles têm grande expressividade e aceitação na população brasileira” (LONGO, 2002, p. 54). Ao se pretender ensinar aos filhos valores e regras, os pais se revestem de autoridade e de direitos para puni-los pela força física, sob a alegação de que os estão educando. O castigo físico contra crianças praticado no Brasil é um elemento na composição do imaginário social, tradição autoritária brasileira desde a família patriarcal até os dias de hoje. Notamos que a naturalização do castigo físico sob forma de palmadas, beliscões, puxões de orelha, chineladas, tapas nas

nádegas, nas mãos ou nas pernas são tidos como atos sem nenhum grau de violência ou, quando muito, de leves a moderados. O Código Civil Brasileiro de 2002 (BRASIL, 2002) assim o reconhece. Azevedo e Guerra (2001, p. 39), ao tratarem criticamente essa naturalização dos castigos físicos, afirma que “isso acontece porque, na cultura brasileira, bater nos filhos foi se constituindo em uma verdadeira marca de boa criação dos filhos e em verdadeira mania nacional”.

As autoras afirmam ainda que, junto ao imaginário social, há o mito da obediência filial, o que Martins e Bucher (2003, 2005) completam apontando para a leitura equivocada do texto bíblico, escrita datada em determinado tempo histórico, e social. Além de ser um texto essencialmente metafórico, não se prestando a uma leitura literal, sua compreensão deve considerar que toda sua composição é fragmentada e compilada posteriormente. Nos dados das entrevistas realizadas nesta pesquisa, apresentaremos passagens de pais justificando suas práticas por citações de passagens bíblicas que afirmam o direito e o dever dos pais de baterem em seus filhos até com varas se necessário. Para Azevedo e Guerra (2001), essas práticas educativas atestam a incapacidade dos pais de educar colocando limites através da palavra.

Os pesquisadores Longo (2002), Azevedo; Guerra (2001), Maldonado (1994); Weber (2009), Rosset (2003) , Ricotta (2002), Deslandes, (2005) buscaram sob vários olhares, as concepções atuais de infância, de castigo físico, de práticas educativas, de direitos dos pais e das crianças, bem como das técnicas educativas consideradas eficazes e suas consequências, com o intuito de apontar alternativas que busquem educar sem violentar física , psicológica e moralmente uma criança

Bem e Wagner (2006), Azevedo e Guerra (2001), Carmo e Harada (2006), Cecconello, De Antoni e Koller (2003) e Delfino e outros (2005), concluíram através de pesquisas empíricas, pela não indicação dos castigos físicos, por sua ineficácia para o aprendizado, bem como, pelas consequências negativas nas relações familiares. Os autores defendem a utilização de outros métodos positivos e não coercitivos. Conclusão a que aderimos, já que, até o momento, não encontramos argumentos consistentes que indiquem o benefício de práticas coercitivas como o castigo físico. Em nenhum ângulo observado, percebemos que este procedimento pode colaborar na transmissão de valores familiares, na formação de um sujeito pleno, na construção da autonomia da criança, na noção de respeito a si e ao outro e nas habilidades sociais.

### **2.2.1. Estratégias, metas, valores educativos**

Ao estudarmos as práticas utilizadas para a educação dos filhos, surgem alguns questionamentos: o que os pais querem passar aos filhos? Com quais objetivos os pais se dispõem a educar? De que forma? Segundo Rokeach (*apud* BEM; WAGNER, 2006, p. 1), “os valores orientam e são guias determinantes do comportamento”. Já na visão de Ceballos e Rodrigo (CEBALLOS, RODRIGO *apud* BEM; WAGNER, 2006, p. 1), os “valores constituem-se em verdadeiras metas”.

Para o presente estudo, tomaremos por práticas parentais o conjunto de ações que os pais utilizam para transmitir a seus filhos o que consideram importante, o que deve ser feito e que não deve ser feito na vida e para a vida (BEM, WAGNER, 2006). Bem e Wagner (2006) utilizam a categorização de Hoffman (1975, 1994) sobre estratégias educativas, subdivididas em estratégias indutivas e coercitivas. As indutivas visam que a criança use o raciocínio lógico para refletir sobre as consequências que seus atos provocam sobre outras pessoas. Através desse tipo de recurso educativo, os pais têm controle indireto, e o objetivo é que a criança perceba o possível dano que seu comportamento pode causar a outrem, para que conclua que deve mudar a forma de agir, internalizando os valores que os pais desejam passar. Já no caso das estratégias coercitivas, os pais fazem uso da força e do poder, utilizando de castigos físicos, de privação de afetos ou prazeres, além de ameaças, chantagens. Essas práticas não têm efeito reflexivo sobre a relação do agir com os efeitos gerados, mas buscam a cessação imediata do ato sob pressão externa.

Adotaremos para este estudo as reflexões de Bem e Wagner (2006) sobre as pesquisas de Baumrind (1965/1971), Hoffman (1974/1994) e MacCoby e Martin (1984). Trata-se da conceitualização de Hoffman (1975/1994) de castigo físico como prática educativa coercitiva, acrescida das contribuições de Baumrind (1965/1971), que define três estilos parentais educativos: autoritário, democrático e permissivo. MacCoby e Martin (1984) acrescentam ainda uma nova subdivisão no estilo permissivo: negligente e indulgente (BAUMRIND, 1971, HOFFMAN, 1994, MACCOBY e MARTIN, 1984 *apud* BEM; WAGNER, 2006).

Começamos por Baumrind (1965/1971), sobre o estilo autoritário: os pais são altamente controladores, exigentes, impondo e restringindo o comportamento dos

filhos, fazendo uso de privações, ameaças e castigos físicos. O estilo democrático, por sua vez é o inverso do autoritário: os pais buscam guiar, mas de forma afetiva. Há respeito e reconhecimento pela autonomia e individualidade dos filhos. A forma de comunicação adotada pelos pais é clara, respeitosa, e a disciplina não é impositiva. Por último, no estilo permissivo, há afetividade, comunicação aberta, receptividade por parte dos pais, baixo uso de castigos, consideração das crianças como auto-reguladoras de suas atitudes. Destacamos, no estilo permissivo indulgente, pouco controle e alta afetividade, e nos permissivo negligente, baixo controle e nível de afeto, podendo aproximar a negligência de um maltrato (BEM; WAGNER, 2006). Os três autores norte americanos citados desenvolveram seus estudos em um contexto distante do brasileiro. Considerando as diferenças existentes, podemos pensar que, no espaço temporal de 1965-1984 até fins da primeira década do século XXI, muitas mudanças ocorreram nos processos educativos. Na cultura brasileira das famílias contemporâneas, percebemos contextos onde vigoram autoritarismo exacerbado e formas de configuração familiar hierárquica tradicional, mas é possível encontrar famílias que buscam estilos igualitários entre as relações de gênero e de gerações.

Maldonado (1994) afirma que há três modelos de educação: autoritária, permissiva e resolução conjunta. No modelo autoritário, os pais impõem suas posições de modo arbitrário, detendo o poder; no permissivo, os filhos têm o poder nas mãos e os pais não têm voz ativa; no modelo de resolução em conjunto, busca-se uma solução mediadora, que possa atender às necessidades de ambas as partes, a partir do respeito bilateral (MALDONADO, 1994). Para a composição dos diferentes modelos, múltiplos fatores devem ser considerados, como a cultura e a concepção de criança do século XXI. Com os dados das entrevistas de nossas pesquisas, podemos apontar que há uma tendência dos pais de permitir que seus filhos participem mais das discussões familiares, dando-lhes oportunidade de tomar decisões. Em contraponto, também são impositivos em determinados aspectos.

Se considerarmos o processo educativo dos pais para com seus filhos como gradual, contínuo, construído na relação intrafamiliar durante todo o período de desenvolvimento da criança, podemos pontuar que esses pais, que têm o direito e a responsabilidade de inserir seus filhos na sociedade utilizarão diversas formas para alcançarem as metas propostas. As metas serão os valores que os pais pretendem que seus filhos assimilem como fundamentais (BEM; WAGNER, 2006).

Ceballos e Rodrigo (1998); Rispens, Hermanns e Meeus (2002) (CEBALLOS, RODRIGO, 1998, RISPEN, HERMANNNS, MEEUS *apud* BEM; WAGNER, 2006) relacionam as metas determinadas pelos pais com o tipo de estratégia usada. Se a meta é de autonomia, a prática será de estilo democrático, se de obediência ou para evitar riscos, o estilo mais comum será o autoritário, e se a meta é autogestão, possivelmente o estilo usado será o permissivo. Mesmo tendo metas pré-concebidas e usando métodos que se relacionam com o fim desejado, o processo educativo não atende a uma lógica linear, sendo atravessado por relações intra e extrafamiliares.

Como afirmam Hernandez e Col (HERNANDEZ, COL *apud* BEM; WAGNER, 2006).

A adoção e interiorização de valores pelas crianças não resultam apenas da imitação dos valores de seus pais, e sim, são fruto de um processo construtivo no qual a criança, em relação com outras pessoas, vai dar sentido à realidade social que a rodeia. Cada criança vai dar um sentido e interpretar as condutas de seus progenitores conforme suas experiências e contexto, e por isto, seus valores poderão ser similares aos paternos, mas nunca idênticos. Dentro desta ótica, os filhos são agentes ativos no processo de construção de valores. (HERNANDEZ; COL *apud* BEM; WAGNER, 2006, p.66).

O ato educativo é complexo, requer flexibilidade, habilidade, conhecimento de si e da criança, recursos diversos e, como diz o ditado popular, força para mudar o que deve ser mudado, compreensão para saber o que não deve ser mudado e sabedoria para reconhecer a diferença entre ambas, pois não há uma única forma de se educar filhos.

Buscando na Abordagem Sistêmica uma perspectiva sobre como educar filhos, trazemos a importância da comunicação clara e receptiva entre os membros familiares, não só entre os subsistemas filho/pai, filho/mãe, filha/pai, filha/mãe, mas de todo o sistema interagindo entre si (SATIR, 1993, CECCONELLO; DE ANTONI; KOLLER, 2003).

Podemos concluir que as estratégias educativas são como ferramentas de acesso aos pais para ensinar comportamentos que facilitem uma convivência no contexto físico-social, transmitindo a seus descendentes valores, crenças e visão de mundo.

### 2.3. Família de camada média e práticas educativas

Sabemos que o uso de castigo físico é prática educativa utilizada em todas as camadas sócio-econômicas (AZEVEDO; GUERRA, 2001). Siqueira (1998), ao tratar de violência sexual contra a criança no contexto familiar de camadas médias, afirma que o evento da violência contra a criança é permeado pelo pacto de silêncio nas camadas média e média-alta.

A criança de classe média, classe média alta, de certa forma ela ainda é a mais fragilizada [...], na classe alta, o pai é um advogado, o pai às vezes é um juiz, às vezes é um engenheiro, o pai às vezes é um executivo. E há uma convivência da família para que não se perca o status. Então a criança acaba sofrendo anos aquela exploração, então, assim, de uma forma que quase que a mãe e a família tentam não enxergar. Para não trazer um escândalo na situação financeira, econômica, e no status da família. (SIQUEIRA, 1998, s.p.).

A invisibilidade dos abusos cometidos pelos pais de camadas médias e altas contra seus filhos revela um pacto de silêncio familiar e do grupo social mais amplo de pertencimento, que preserva o status familiar.

Uma das relevâncias do presente estudo está justamente na lacuna deixada por pesquisas realizadas com famílias das camadas médias da população, entre as quais nem sempre o acesso do pesquisador é facilitado, pois a relação público/privado se dá de maneira mais restrita. A presença e os riscos do pacto do silêncio são apontados por Ricotta (2002), quando fala da importância de se dizer não, dar um basta, desafiar o segredo familiar, e também por Bem e Wagner (2006), quando afirmam que "sabemos que as agressões também ocorrem nos níveis socioeconômicos mais elevados, porém estão mais encobertas, mais veladas [...]" (BEM; WAGNER, 2006, p. 68).

Encontra-se na literatura (MARTINS; FERRIANI, 2003, DAY *et al*, 2003, DONOSO, 2006, VENTURINI; BAZON; VASCONCELOS, 2007; SOUZA, 2006; SONEGO, MUNHOZ, 2007) um número significativo de pesquisas sobre o castigo físico, especialmente após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Entretanto, a maioria volta-se para a camada baixa da população. Delfino e outros (2005), em sua pesquisa, estudaram a punição em ambas as camadas, baixa e média. Observou-se que as famílias de ambas as camadas preocupam-se mais com o "bem estar subjetivo" e fazem do diálogo um ponto importante na educação dos

filhos, embora se note ainda a presença das “punições verbais e físicas” (DELFINO *et al*, 2005, p.129). Ao entrevistar 48 pais de escolas de camada baixa (escola popular) e média (escola privada), do interior de São Paulo, com filhos entre sete a dez anos, as autoras concluíram que não há diferenças significativas entre os dois grupos. Os pais dizem sentirem-se mal ao punir seus filhos, preferindo conversar quando há comportamento inadequado, e que a punição severa não é a primeira alternativa de correção, sendo a punição moderada o ideal: “a família do século XXI procura estabelecer formas de educar mais brandas, pelo menos no plano do discurso” (DELFINO *et al*, 2005, p. 129).

Contudo, ao descartarem a punição severa como primeira atitude, os pais não deixam de fazer uso dela. Ao apontarem que o ideal seria a punição moderada, estão indo (mesmo sem conhecimento da lei) de encontro ao dispositivo do Código Civil de 2002 (BRASIL, 2005), que trata da permissão aos pais de castigar seus filhos, desde que não imoderadamente. Delfino e outros (2005) complementam que a educação de hoje pauta-se no uso da comunicação e da permissividade, permitindo à criança “ser e fazer” (DELFINO *et al* 2005, p. 130). Especialmente nas camadas ditas médias e altas, há permissão à opinião das crianças, visando a independência dos mesmos. Sobre isto, Guerra (2005) afirma que, para a família burguesa, investir na educação dos filhos é visa um futuro promissor. Para Biasoli-Alves (1997), a camada média faz uso de explicações porque isso levaria a criança a racionalizar sobre motivos e consequências de seus comportamentos, corroborando com Baurind (1971) no estilo democrático e com MacCoby e Martin (apud Biasoli-Alves, 1997) no estilo autoritativo. Neles, são considerados sentimentos, vivências e motivações das crianças em seus atos. Biasoli-Alves (1997), contudo, pontua que mesmo fazendo uso de explicações, os pais de camada média usam punições verbais e físicas, talvez por conceberem equivocadamente que educar é corrigir o errado, perdendo de vista que é também explicar o correto.

Importante destacar na pesquisa de Delfino e outros (2005) os dados observados sobre a camada média, que indicam que 25% dos pais adotam a conversa e a explicação como melhor e única maneira para conter a desobediência, sendo que 16,7% primeiro conversam e, se não forem atendidos, batem, em um total de 66,7% que conversam para paralisar o comportamento inadequado dos filhos. Privar os filhos do acesso a objetos e atividades prazerosas é uma estratégia usada geralmente em conjunto com outras, em 33,3% das respostas. No tocante à

punição severa (bater) isoladamente, somente 4,2% a admitem. Porém, em conjunto com outras punições, como a conversa, esse método atinge um percentual de 16,7%. As pesquisadoras concluem que os pais tendem a buscar um meio termo entre o punir e o não punir, embora haja pais de camada média que defendam a punição como modo ideal de educar a criança. Quanto ao próprio sentimento após punirem seus filhos, 66,7% dos pais de camada média dizem sentir-se mal, entretanto, continuam punindo. Para eles, o ideal de autoridade seria buscar formas mais leves de educar, sendo que bater e espancar são tidos como práticas inaceitáveis.

Weber, Viezzer e Brandenburg (2004) pesquisaram o uso de palmadas e surras (castigo físico e punições corporais) como práticas educativas, através das falas dos estudantes entre oito e dezesseis anos de escolas de Curitiba de camada média e popular. Dentre os 472 sujeitos da pesquisa, 88,15% relatam terem recebido punições corporais e 64,85% terem recebido castigos, na maioria infligidos pela mãe, através da própria mão, cinto ou chinelo. Embora a maioria das crianças e adolescentes diga que é correto apanhar quando fazem coisas erradas, mais de um quarto afirmam estarem em dúvida se utilizariam a punição em seus filhos.

As autoras Weber, Viezzer e Brandenburg (2004, p. 231) concluíram que não houve diferenças significativas entre os dados de alunos de escolas particulares e públicas, salvo no caso de relatos de crianças de que nunca receberam punições corporais nem castigos (privações): “a grande maioria pertencia à escola de menor poder aquisitivo, concluindo que as camadas médias puniam e castigavam mais”. O nível escolar dos pais não influenciou nos resultados da aplicação da punição corporal. Bem e Wagner (2006), ao desenvolverem pesquisa com a camada socioeconômica média, afirmam que o fato de os pais dessa camada terem melhor nível escolar e acesso à informação “faz com que tenham consciência de como devem interagir na relação pais-filhos, entretanto, esse conhecimento não garante que estabeleçam uma relação menos coercitiva no exercício da parentalidade” (BEM; WAGNER, 2006).

Na tentativa de delimitar conceitualmente palmada e abuso físico, Simons, Whitbeck, Conger e Chyi-In (SIMONS, WHITBECK, CONGER *apud* WEBER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004, p. 233) afirmam que “maus-tratos é um continuum das práticas coercitivas corporais”, concluindo que um dos caminhos que perpetuam estas práticas é a repetição dos padrões de comunicação de uma geração à outra, e

que a “maioria absoluta das famílias dos entrevistados entre crianças e adolescentes fazem uso de tapas e palmadas”.

Na pesquisa de Delfino e outros (2005), há que se observar que muitos pais não entendem uma palmada como bater, dando a entender que, frente a um comportamento inadequado dos filhos, primeiramente procuram fazer uso de explicações para só depois punir o filho moderadamente (DELFINO *et al*, 2005).

Em outra pesquisa, Weber e outros (2002) examinaram 400 documentos com registros de crianças e adolescentes vítimas de maus tratos em diversas camadas sociais, concluindo que, das denúncias feitas, no SOS Criança de Curitiba, a minoria era de camada média e média-alta. As pesquisadoras apontaram que talvez haja menos denúncia por parte dos vizinhos em bairros dessas classes, por serem as casas mais protegidas do acesso e haver um silêncio cultural e dificuldade de se comprovar o que acontece entre os muros da casa alheia. Percebemos também um distanciamento psicológico entre as pessoas de camada média, mesmo quando as residências não são circuladas por muros, como em muitos condomínios fechados, havendo uma tendência de as famílias se relacionarem mais entre si, quando muito com sua família extensa.

Weber e outros (2008) desenvolveram pesquisa documental com 178 artigos científicos publicados entre 1998 e 2008 sobre a relação das práticas parentais:

A importância do afeto e envolvimento parental como fator de proteção no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Certamente é este o melhor para a promoção da saúde e qualidade na interação familiar. [...] Existe uma qualidade bidirecional na variável afeto e trato carinhoso que influencia a qualidade da relação como um todo. [...] Diferentes pesquisas revelam que crianças criadas com responsividade e carinho aprendem a ter maior confiança nos cuidadores, promove humor positivo e obediência (Maccoby e Martin, 1983, Kashanka, 1995, *apud* Weber, 2008). A preocupação dos pais com os famosos “limites” é legítima, mas ao que parece, a variável afeto/carinho parece que está sendo deixada um pouco de lado (Weber, 2005, *apud* Weber, 2008). (WEBER *et al*, 2008, p. 94).

Pelas pesquisas citadas por Weber e outros (2008), a obediência às ordens pode ser alcançada por condutas parentais não coercitivas. Podemos inferir que os pais, ao castigarem fisicamente seus filhos na esperança de serem atendidos, estão na contramão de indicadores psicoeducativos. Se as práticas punitivas através do castigo físico um dia surtiram efeito, os pais podem estar desconsiderando que a sociedade passa por transformações que afetam as relações, não só familiares, mas também em âmbito social. Se as relações entre pais e filhos já foram de

autoritarismo, hoje se pautam em resoluções conjuntas (MALDONADO, 1994), em posições mais igualitárias, com respeito mútuo, sabendo que a relação de poder pode ser democrática, sem opressão pela força física sobre o outro. Wagner (2008, p. 28) constata que parece que a família está em um momento de transição: “se por um lado os modelos parecem estar obsoletos, por outro, carecemos de estratégias e padrões educativos que sejam eficazes frente às novas demandas, [...] indo da ditadura dos pais à tirania dos filhos”. Saímos de um modelo autoritário e passamos a um modelo permissivo. O risco de negar determinado posicionamento é cair no pólo extremo, o que é também prejudicial à aquisição da autonomia da criança. Mudando-se somente o pólo do poder, mudam os personagens, mas a cena continua a mesma.

A agressão física é o tipo predominante nos maus tratos infantis. Presume-se que a ignorância dos pais sobre o desenvolvimento infantil, o ciclo de repetição dos padrões de comunicação, o desconhecimento de práticas educativas eficazes sem uso da violência, o risco da perda da autoridade, entre outros, são elementos que funcionam como fatores para ocorrência da violência contra a criança praticada pelos pais. (WEBER *et al*, 2002, MALDONADO, 1994). Weber e outros (2002) corroboram com as pesquisas aqui citadas, afirmando que, seja qual for o entendimento de violência física doméstica, maus tratos infantis ou punição corporal, todos são expressões de violações de direitos da criança, desconsiderando-as enquanto sujeitos de direitos com proteção do Estado.

#### **2.4. Castigo físico educativo ou violência física doméstica**

Skinner (2003), na década de 50 do século XX, estudou o castigo físico, também chamado de punição corporal, e desaprovava a prática tendo em vista as consequências maléficas para o desenvolvimento da criança, como medo, raiva, esquiva. O fato de um comportamento receber punição não quer dizer que outro comportamento desejável apareça, pelo contrário. Além do risco de a criança aumentar a intensidade do comportamento indesejável, os pais podem repetir sua punição em situações semelhantes, o que já descarta o intuito educativo da

aprendizagem pela criança. Era de se esperar que ela pudesse discernir sobre a adequação ou não de seus comportamentos (SKINNER, 2003).

Guerra (2005) entende a violência doméstica como:

Todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que, sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima, implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro lado, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. Em síntese, é uma violência interpessoal, é um abuso de poder disciplinador e coercitivo dos pais ou responsáveis, é um processo de vitimização, de imposição de maus tratos à vítima, de sua completa objetualização e sujeição, é uma forma de violação dos direitos essenciais da criança e do adolescente como pessoas e, portanto, uma negação de valores humanos fundamentais como a vida, a liberdade, e segurança, tem na família sua ecologia privilegiada. Como esta pertence à esfera do privado, a violência doméstica acaba se revestindo da tradicional característica de sigilo. (GUERRA, 2005, p. 32-33).

As autoras classificam em quatro tipos a violência doméstica: a) violência física, também denominada de abuso físico, maltrato físico, abuso-vitimização física, síndrome. Rosa (2004) acrescenta o disciplinamento físico, a violência sexual, a violência psicológica e a negligência.

O significado de “maltratar” é ofender alguém com palavras ou atos, ultrajar, fazer sofrer, tratar com aspereza, grosseiramente, dar golpes violentos em, espancar, bater, açoitar, causar lesão física em, mutilar e machucar (HOUAISS, 2010). O sentido da ofensa vai aumentando gradualmente, das palavras às atitudes, deixando o agredido vulnerável, exposto, frágil, sem condição de opor-se à rudeza do outro. No caso das crianças é preciso considerar que os pais-agressores são também o objeto de afeto das crianças, que esperam deles o amor, a proteção, enfim o amparo.

Durrant utiliza a expressão “castigo corporal ou físico” como sendo “um ato realizado pelos pais, professores ou responsáveis com a intenção de causar dano ou desconforto físico em uma criança. [...] corrigir o comportamento da criança e impedir que ela o repita” (DURRANT, 2008, p.57). Neste trabalho, trataremos somente da violência física contra a criança no espaço intrafamiliar, aplicada pelos pais em seus filhos. Sabemos que, comumente, a violência física é acompanhada pela psicológica, mas esse tipo não toma nosso foco de estudo no momento.

Segundo Azevedo e Guerra (2001), são utilizados quatro critérios para classificar se um ato é abuso físico/violência física: (1) o *dano causado*, (2) a *intencionalidade da ação*, (3) a *fonte de critérios para o julgamento* e, (4) o *julgamento de valor* de um observador. Problematicando esses elementos, podemos levantar algumas considerações.

Em relação ao *dano causado*, o mesmo pode ser difícil de ser quantificado ou percebido, devendo ser visto não apenas como lesão corporal. No que tange a *intencionalidade da ação*, uma prática educativa para o bem da criança esconde uma construção ideológica que oculta relações assimétricas de poder, bem como, as motivações não intencionais ou conscientes de vivências dos próprios pais, trazendo prazer em submeter o outro, entre outras possibilidades. Já sobre os critérios para o *julgamento*, estes são produzidos e compartilhados socialmente, mas o discurso de que a criança é um sujeito em desenvolvimento e de direitos passa a ser incorporado e traz desconforto, conflito. Finalmente, sobre o *julgamento de valor do observador*, este considera que bater em crianças é uma ação dos pobres, julgando-a é condenável e, por isso, não a identificando em seu próprio grupo social, mas em outro que ele pode desqualificar.

Para alguns pesquisadores, só haveria violência/abuso se o dano causado deixasse marcas visíveis no corpo ou traumas detectados em exames clínicos, chamados de castigos imoderados e/ ou cruéis. Porém, para Gelles (GELLES, *apud* AZEVEDO; GUERRA, 2001), consideram que a noção de dano comportaria “medidas leves que atinjam o corpo da vítima, ou seja, em que haja uma dor leve” (AZEVEDO; GUERRA, 2001, p.25-27). Entende-se aí qualquer tipo de ação que cause dor física. Uma palmada é visto como um processo *continuum* de violência em qualquer intensidade, frequência ou motivo. Por isso, “bater nos filhos - enquanto violência doméstica - deve ser combatida, já que é uma forma de não educá-los, mas sim de deseducá-los” (AZEVEDO; GUERRA, 2001, p.27). As autoras defendem a abolição da punição corporal em qualquer espaço em que se pretenda educar, defender, proteger crianças e adolescentes, posicionamento que abraçamos e assumimos. Qualquer grau de quantificação expressa o exercício do poder autoritário e da subjugação do outro – no caso aqui estudado, a criança/filho.

Em 2004, Carmo e Harada concluíram uma pesquisa sobre o uso de violência física como prática educativa em crianças e apontaram que a desobediência às

regras ditadas pelos pais é um dos fatores de risco para a existência da violência física. Os pais acreditam-se com poder absoluto sobre seus filhos.

Relatórios Internacionais, Centros de Estudos da Criança e Associações de Defesa da Criança (LACRI, 2007, UNICEF, 2006, ABRAPIA, 2009) têm registrado que a violência contra crianças e adolescentes continua prática recorrente em vários países. Alguns já têm leis que as proíbem, outros interpretam que palmada, tapas e beliscões são variações da violência, e um terceiro grupo delimita como violência atos que deixam marcas corporais ou lesões graves e severas, tomando as chamadas “palmadinhas, sacudidelas, sujigadas” como práticas educativas leves ou moderadas. No caso do Brasil há um Projeto de Lei N. 7672 de 2010 que proíbe o uso do castigo físico que foi enviado pelo Ministério do Desenvolvimento Social ao Congresso Nacional em vias de ser sancionada.

No entanto, ainda se encontra na literatura especializada defesa e legitimação das práticas de castigos físicos como atos sem contra-indicação, desde que esporádicos, infrequentes, leves e não isolados de outras práticas não corporais (AZEVEDO; GUERRA; 2005, LONGO, 2002).

Narvaz e Koller (2004) afirmam que punir fisicamente uma criança, na alegação de disciplinar, é uma forma de abuso que, justamente por isso, mostra-se nada educativa. O ponto nevrálgico sobre a questão da violência física contra a criança está na medida do entendimento subjetivo e cultural do que seja um ato com violência. Na literatura, o impasse e os posicionamentos estão colocados sob a ótica do *quantum* de força se coloca sobre a criança e nos danos corporais registrados no corpo da mesma, na intenção de machucar ou não, no objetivo educativo do ato.

A população pesquisada pelas autoras Carmo e Harada (2006) é diferente da pesquisa do presente estudo no que se refere ao nível sócio-econômico e ao grau de escolaridade, porém, as mesmas apresentam dados semelhantes com as estatísticas sobre o uso, no Brasil, de violência aplicada pelos pais, que se justificam dizendo que estão cumprindo seu dever de educadores e que devem impor suas vontades sobre a de seus filhos para ensiná-los a ter limites, respeitar e obedecer regras.

Podemos perceber através das pesquisas brasileiras citadas realizadas no campo das Ciências Humanas que há expressivo posicionamento contrário ao uso do castigo físico, mesmo com a alegação de que os pais estão educando seus filhos. No imaginário social, há permissão de práticas educativas coercitivas com uso

do castigo físico de pais para filhos. Essa sensação de amparo repousa no entendimento de que o dever de educar implica no direito de educar batendo. Há que se levar em conta, também, o dever dos pais de proteger, o que subentende não violar o direito da criança, que deixou de ser propriedade dos pais com os avanços das leis. Hoje, não se desconsidera que a criança é sujeito em desenvolvimento, mas sujeito social pleno em desenvolvimento (COHN, 2005).

## 2.5. Reflexões sobre o castigo físico à luz do Direito brasileiro contemporâneo

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, chamada de Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), é um documento da Organização das Nações Unidas (ONU) datado de 1989. Uma vez que o Brasil se tornou signatário e ratificou-a em 24 de setembro de 1989, ele comprometeu-se com as normas nela previstas e com as medidas que promovem a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes. O documento explicita:

O **artigo 19**. 1. Os Estados-Partes adotarão todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra **todas as formas de violência física** ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela. (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, 2010, grifo nosso).

Hart, Durrant e Neweel (2008) entendem que é obrigação dos Estados signatários da Convenção dar proteção efetiva às crianças em seu lar e em toda parte. Embora sabendo que ainda há muitas crianças que sofrem de abusos e violações de seus direitos, é público que o Brasil tem tomado algumas iniciativas, mesmo que ainda insuficientes, em prol da criança, como prevê a CDC. Temos, então, que apontar a incoerência do ordenamento jurídico na aceitação legal do castigo moderado.

Azevedo e Guerra (2001), ao comentarem sobre o artigo acima citado, ressaltam sua falta de explicitação, porque a Convenção não pormenoriza conceitualmente o que define por *“todas as formas de violência física”*. Para Newell (NEWELL *apud* AZEVEDO; GUERRA, 2001, p. 26), a questão encerra-se na

afirmativa de que *“toda ação que causa dor física numa criança, desde um simples tapa até o espancamento fatal, representa um só continuum de violência”*. Os defensores desta concepção alertam para o fato de a punição ser fator de risco para violência severa.

Propomo-nos a buscar no conjunto de leis e normas contidas no Direito brasileiro alguns dos princípios que são as bases de qualquer dispositivo legal. Pretendemos sustentar o argumento de que castigar fisicamente uma criança/filho, mesmo que moderadamente, contraria a Constituição da República de 1988, o ECA, a Convenção sobre os Direitos da Criança, entre outros. Os legisladores, ao elaborarem as leis, devem ter em mente princípios a serem respeitados e reconhecidos. É através deles que iniciaremos nossa problematização.

Elegemos alguns dos princípios que consideramos essenciais para tal abordagem: Princípio da Dignidade Humana, Princípio da Proteção Integral, Princípio do Melhor Interesse da Criança e do Adolescente, Princípio da Afetividade e Princípio da Solidariedade Familiar.

Apresentamos como primeiro o Princípio da Dignidade Humana, que tem sido um dos mais aclamados. Para Tepedino (2004), ele faz-se presente na Constituição mais democrática que nosso país já teve, dizendo que qualquer pessoa deve ser respeitada por sua qualidade moral, sem distinção de idade, sexo, credo, etnia, nível sócio-econômico, em qualquer etapa de sua vida.

O segundo princípio, o da Proteção Integral da Criança e do Adolescente, aborda toda e qualquer criança e adolescente sob a tutela do direito brasileiro. Ao dizer de uma proteção de alcance integral, ela condensa em si todo tipo de proteção necessária para viver com saúde e harmonia, sendo atendido em todas as necessidades. Pereira (2002, p. 170) afirma que, de acordo com a doutrina jurídica da Proteção Integral, “a população infanto-juvenil, em qualquer situação, deve ser protegida e seus direitos, garantidos, além de terem reconhecidas as prerrogativas idênticas às dos adultos”.

O terceiro, o Princípio do Melhor Interesse da Criança, prevê a consideração e a valorização das relações familiares em consonância com liberdade, dignidade tolerância e espírito de paz. A relevância com que a criança e o adolescente receberam proteção da Constituição brasileira é inquestionável, pois seus artigos são auto-explicativos em relação ao lugar desses indivíduos como sujeitos de

direitos, com prioridade absoluta, visto sua condição de pessoa em processo de desenvolvimento (LÔBO, 2004).

O quarto, o Princípio da Afetividade e da Solidariedade Familiar, aponta o afeto como elemento essencial nas relações familiares, presumido e necessário. É tido por muitos como a manutenção dos direitos imateriais, dos sentimentos que dão às relações familiares um significado de humanidade. Tartuce (2006, p. 9) expõe que “o afeto talvez seja apontado, atualmente, como sendo o principal fundamento das relações familiares”. Mesmo a palavra “afeto” não constando no texto da Constituição, como direito fundamental pode-se dizer que ele decorre da valorização constante da dignidade humana.

O Princípio da Afetividade, assim como o Princípio da Solidariedade, vêm ratificar a importância que o Direito tem dispensado às relações humanas, crendo que a família deve ser por excelência, um espaço de bem estar – leitura positivista de um ideal presente no imaginário social, ou seja, de uma família harmônica e livre de qualquer conflito, o modelo idealizado não condiz com a realidade brasileira. Neste sentido, no próprio terreno jurídico vamos encontrar elementos que defendem as crianças e os adolescentes dos abusos cometidos por suas famílias.

Ao serem castigados fisicamente, crianças e adolescentes estão sendo violados em seus direitos como pessoas e como sujeitos em desenvolvimento. Para se desenvolverem, precisam, como o ordenamento prevê, de familiares que os respeitem. Podemos falar em respeito por parte dos pais quando eles exercem seus poderes sobre os filhos sob forma de castigo que alcança o corpo? Pensamos que justificar tais atos através da alegação de que estão cumprindo com o dever que a lei os delega é desconsiderar o que vem a ser respeito nas relações pessoais e familiares. A permissão dada aos pais, no exercício do direito/dever de educar, em castigar fisicamente seus filhos de forma leve ou moderada constitui não só contradição que alimenta o imaginário social, como também aberração jurídica, contrariando a própria Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2005).

A família como base da sociedade brasileira é importante para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Contudo, embora tenha o *status* de alicerce social, esta instituição carrega em seu cerne contradições e violações, sendo vulnerável a sanções especiais por parte da lei. A violência contra crianças e adolescentes será punida levando-se em conta a prioridades desses indivíduos. Os pais devem cumprir seus deveres na orientação dos filhos, pessoas em

desenvolvimento que precisam de proteção familiar. As repetições de imperativos no ordenamento jurídico deixam claro que esses direitos são inegociáveis, e não há forma de violência tolerada pela lei. Portanto, chamamos a atenção para a flagrante contradição na concepção de “punição moderada”, aceita socialmente para os filhos. Como não há medida do que seja moderada, esta construção abre espaço para àqueles que praticam os castigos físicos considerarem subjetivamente, por exemplo, que não causar lesão física visível pode ser um critério de moderação. Outros critérios podem ser usados, como eleger regiões do corpo da criança para receber agressões físicas (nádegas ou pernas) e selecionar outras como “proibidas” (cabeça, rosto, costas).

De acordo com pesquisas empíricas (DESLANDES, 2005, OLIVEIRA; CALDANA, 2006), a afirmação de que o castigo físico é um ato de educativo é insustentável. A alegação de que se bate para o bem da criança ou de que a violência física dói mais em quem bate do que na vítima não deve encontrar eco em um país que se orgulha de sua Constituição cidadã. O castigo físico nada mais é do que uma prática de dominação do outro, deixando-o preso no medo, no silenciamento. Revela o jogo do autoritarismo, a idéia de que os filhos são propriedade dos pais e que estes poderiam fazer com suas crianças o que quisessem.

Percebe-se que a controvérsia está no entendimento do que é considerado violento por parte dos pais. A permissão do castigo moderado possibilita a indefinição deste conceito, restando o entendimento de que só o extremo é proibido, só o excesso. Seria necessário que houvesse a hospitalização ou o óbito para definir o castigo físico como um ato como abusivo?

Na perspectiva do ordenamento jurídico, abordaremos o artigo 1638 do Código Civil de 2002 (BRASIL, 2005), que trata da perda do poder familiar, por parte dos pais, em face da prática do castigo imoderado;

Art. 1638. Perderá por ato judicial o poder familiar o pai ou mãe que: I- **castigar imoderadamente** o filho; II- deixar o filho em abandono; III- praticar atos contrários à moral e aos bons costumes. (BRASIL, 2005, p. 132. Grifo nosso).

O foco fundamental da discussão é o artigo acima, que dispõe que os pais perderão o poder familiar caso castiguem imoderadamente seus filhos, e, a *contrario sensu*, o permissivo legal aos pais, no exercício do direito/dever de educar, de

castigarem seus filhos, desde que de forma moderada. Silva (2002, p. 160) define como castigo imoderado o “castigo físico ou corporal, que é infligido à pessoa, de maneira cruel ou incontida, tomando, assim, não o caráter de um corretivo, que é da índole da punição, mas, [...] do desmedido da ação punitiva”. Entretanto, o Direito positivado não apresenta entendimento para o que seja moderação no ato de castigar, nem a tênue medida entre moderação e imoderação nem a intensidade, as circunstâncias, os instrumentos, a frequência, a correlação com as respectivas idades, entre outros referenciais para a compreensão do conceito. Esses parâmetros são “indefinidos”, apoiados nos princípios do Livre Convencimento e no Princípio da Discricionariedade, além do juízo de valor do julgador para aplicar a sanção no caso concreto<sup>1</sup>. Para o Código Civil de 2002 (BRASIL, 2005), porém, o castigo moderado é tratado de forma residual: todo castigo que não se encaixar na definição de imoderado tem o permissivo legal.

Ao conceber que os pais podem castigar moderadamente seus filhos, o Código Civil anda na contramão dos direitos e dos princípios que sustentam as próprias leis referentes à criança e ao adolescente, já consolidados e reconhecidos pelos operadores do Direito.

Entretanto, a sociedade civil, juntamente com órgãos que visam a proteção à criança e ao adolescente, transformou sua indignação contra essa permissão do castigo imoderado em Projeto de Lei nº 2654 de 2003, solicitando a retirada desse dispositivo do ordenamento jurídico brasileiro.

O LACRI, laboratório da Universidade de São Paulo envolvido neste projeto, afirma que:

Não obstante os avanços decorrentes da Constituição e do Estatuto, no sentido de garantir o direito da criança e do adolescente ao respeito, à dignidade, à integridade psíquica e moral, bem como colocá-los a salvo de qualquer tratamento desumano ou violento, constata-se que tais avanços não têm sido capazes de romper com uma cultura que admite o uso da violência contra a criança e o adolescente (a chamada “mania de bater”), sob a alegação de quaisquer propósitos, ainda que pedagógicos. (LABORATÓRIO DE ESTUDOS DA CRIANÇA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2007, p.32).

O Projeto de Lei N. 2654 citado, visa estabelecer o chamamento ao Estado e à sociedade civil no sentido de sensibilização de todos os setores, especialmente

---

<sup>1</sup> Ver Princípios do Direito Processual Civil e Filosofia do Direito

dos responsáveis pela criança e dos professores, sobre a ilicitude da violência contra a criança e o adolescente. Pretende também divulgar e incentivar ações educativas à toda população em favor do respeito e da dignidade das crianças e adolescentes, bem como a promoção de reformas nos currículos escolares, introduzindo debates e reflexões sobre o reconhecimento desses direitos. A redatora do projeto afirma que a lei coíbe a violência contra adulto, porém, “a violência contra crianças tem sido admitida, disfarçada de recurso pedagógico. O castigo físico imposto a uma criança, ainda que 'moderado', é ato de violência e provoca traumas significativos" (ROSÁRIO, 2006, s.p.) Esse projeto visa, de maneira transparente, objetiva e inequívoca, a vedação e não aceitação de qualquer tipo de punição corporal à criança e ao adolescente, sejam quais forem as alegações.

Tomamos o castigo físico como uma forma de comunicação e, para compreendê-la vamos apresentar no próximo capítulo alguns aspectos centrais que Teoria da Comunicação oferece suporte para a discussão da prática do castigo físico, bem como, para a interpretação dos sentidos produzidos pelos entrevistados desta pesquisa.

### 3. TEORIA DA COMUNICAÇÃO ATRAVÉS DA PRAGMÁTICA DA COMUNICAÇÃO HUMANA

*Todo comportamento é comunicação, uma unidade isolada será chamada de mensagem [...], a uma série de mensagens trocadas entre pessoas chamaremos interação. (WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 2007, p. 46).*

Iniciaremos nossa apresentação pela ciência tradicional e a ciência chamada novo-paradigmática, apontando as duas vertentes que deram origem à Teoria da Comunicação para chegarmos à Pragmática da Comunicação Humana, eleita como nosso marco teórico.

O paradigma da ciência tradicional é reconhecido por três pressupostos básicos:

*O da simplicidade; em que é preciso separar as partes para entender o todo, o da estabilidade; crença em que o mundo é estável, e o da objetividade; em que é possível conhecer objetivamente o mundo tal como ele é na realidade. (VASCONCELLOS, 2009, p.69).*

Vasconcellos (2002) descreve o paradigma emergente da ciência contemporânea, que quebra os paradigmas tradicionais e traz um novo arcabouço teórico para campo científico ao pressupor “a complexidade; o mundo é complexo em todos os níveis, a instabilidade; o mundo está em processo de tornar-se, e a intersubjetividade; o reconhecimento de que não existe uma realidade independente do observador” (VASCONCELLOS, 2002, p.101-102).

Dois vertentes são primordiais no entendimento da família enquanto um sistema: a “Teoria Geral dos sistemas” e a “Teoria Cibernética”, hoje chamada de “Cibernética de primeira e segunda ordem”. Ludwing von Bertalanffy, biólogo austríaco, já escrevia em 1925 artigos sobre a organização dos sistemas em geral, mas só em 1968 o livro “Teoria geral dos sistemas” foi publicado no Canadá. A noção de sistema é um dos pontos centrais da sua teoria:

*um comportamento de elementos em interação ou um conjunto de componentes em estado de interação, [...] um todo integrado cujas propriedades não podem ser reduzidas às propriedades das partes, e as propriedades sistêmicas são destruídas quando o sistema é dissecado. (BERTALANFFY, 2006, p.63).*

Podemos observar que um sistema só pode ser considerado como tal se houver interação e intercâmbio entre seus elementos, uma vez que componentes independentes formam um aglomerado. Nesse sentido, uma família é uma unidade em interação, pois um membro relaciona-se com os outros e todos se relacionam entre si (BERTALANFFY, 2006).

Quanto à cibernética, sua primeira publicação foi “Cybernetics: or control”, por Norbert Winner em 1948, nos Estados Unidos (AUN, 2001). Tratava-se de um matemático que descobriu que as máquinas utilizavam um mecanismo que poderia ser aplicado a outras áreas da ciência, não apenas às ciências exatas, mas também às sociais e biológicas. Uma de suas preocupações foi “dar suporte para lidar com a complexidade dos organismos” (AUN, 2001, p.6).

A cibernética nomeou *feedback* os mecanismos existentes em sistemas que se auto-regulam. Transpondo-os para os sistemas familiares, concluiu-se que eles têm tendência de manter e preservar a dinâmica estável, opondo-se a mudanças através de *feedbacks* positivos e negativos (NICHOLS; SCHWARTZ, 2007):

Para sobreviver e se adaptar ao mundo que os cerca, todos os sistemas de comunicação - inclusive as famílias - precisam de um equilíbrio saudável de feedback positivo e negativo. [...] Comunicações falhas ou pouco claras resultam em um feedback inadequado ou incompleto, de modo que o sistema não consegue se auto-corrigir (mudar suas regras) e, conseqüentemente, reage à mudança de modo exagerado ou insuficiente. (NICHOLS; SCHWARTZ, 2007, p.103).

Todo sistema tem propriedades que o caracterizam. Contribuições vindas da Cibernética e da Teoria Geral dos Sistemas dizem que um sistema atende a alguns pressupostos:

- circularidade ou causalidade circular: os componentes interferem uns nos outros em uma lógica circular, de modo que A afeta B e B afeta A, bidirecionalmente. O conceito de circularidade veio da cibernética;
- totalidade: um sistema deve ser entendido em sua interdependência e em sua interação, o que faz com que seja maior do que a simples soma das partes: o “*comportamento do todo é mais complexo do que a soma do comportamento das partes*” (BERTALANFFY, 2006, p.24);
- *equifinalidade*: o mesmo estado final pode ser alcançado partindo-se de diferentes condições iniciais e por diferentes maneiras. Bertalanffy (2006)

apresenta o exemplo da formação do ouriço do mar, que pode ser completo partindo-se de um ovo completo, de metade de um ovo ou da fusão de dois ovos inteiros;

- caixa preta: há partes do sistema às quais não se tem acesso ou informação sobre o processamento;
- homeostase: há um processo de manutenção da estabilidade e equilíbrio interno;
- retroação: um produto de um sistema pode sair e retorna ao mesmo sistema como entrada (BERTALANFFY, 2006);
- sistema abertos: “aqueles que mantêm a si mesmos em contínua troca de matéria com o ambiente, são abertos à informação nova” (BERTALANFFY, 2006, p. 65). Sistemas fechados: “aqueles em que não há intercâmbio de matéria com o ambiente, quando nenhuma matéria entra ou sai dele” (BERTALANFFY, 2006, p.65). As máquinas seriam sistemas fechados e os seres vivos, abertos (BERTALANFFY, 2006). Se a família é composta por seres vivos, logo, é um sistema aberto, que se auto- regula e se controla conforme regras internas e externas, estabilizando-se através dessas regras e tentando manter a homeostase (VASCONCELLOS, 2007).

Nosso recorte teórico é a Teoria da Comunicação, com os seus pressupostos relativos à interação humana tratada como um sistema. Para tanto, buscamos subsídios na “Pragmática da comunicação humana”, obra de autoria de Watzlawick, Beavin e Jackson (1967). Os três autores, juntamente com Virgínia Satir, Jay Haley, Weakland, Paul Watzlawick, Sluzki e outros, faziam parte do grupo de pesquisadores de Palo Alto, na Califórnia, Estados Unidos (VASCONCELLOS, 2007). Esse grupo era assim chamado devido ao “Institute Mental Research” (MRI), localizado na cidade de Palo Alto e criado por Don Jackson, no final da década de 1950, tendo como um de seus objetivos continuar a pesquisa de Gregory Bateson que tinha como proposta o estudo do papel dos paradoxos na comunicação. Parte da pesquisa buscava compreender a comunicação em famílias com membros esquizofrênicos (VASCONCELLOS, 2007). Quando o financiamento da pesquisa não foi renovado, o grupo dissolveu-se, ocasião em que Don Jackson chamou o coordenador Bateson para integrar o MRI. O convite não foi aceito por Bateson, justificando que “não se identificava como terapeuta de família” (VASCONCELLOS,

2007, p.488), mas um interessado em compreender a comunicação sob o aspecto da pragmática - vale lembrar que o Instituto era um centro de terapia de familiar posteriormente tornado referência na área.

A comunicação entre as pessoas pode ser vista por três aspectos. O primeiro é a sintaxe, que estuda a transmissão das informações (ALARCÃO, 2000), feita através de códigos, ruído, capacidade, redundância. O segundo aspecto é a semântica, que se atém ao sentido e ao significado da mensagem (ALARCÃO, 2000), pressupondo que o símbolo pode ser decifrado por meio de convenção. O terceiro aspecto, que nos interessa sobremaneira, é a pragmática, que se ocupa dos efeitos da comunicação no comportamento humano (WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 2007).

No estudo da organização da interação humana, a proposta é examinar “a padronização das comunicações correntes repetitivas, isto é, a estrutura dos processos de comunicação” (WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 2007, p.108). Pretendemos apresentar alguns conceitos importantes, começando pelo conceito de padrão. Em todo sistema familiar há um padrão de funcionamento, um modelo em que as regras de funcionamento das relações se repetem, são redundantes. “Um padrão pode ser entendido como representativo da repetição ou redundância de eventos, podendo ocorrer repetitivamente alguns eventos e podendo não ocorrer outros” (WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 2007, p.107). O padrão estará presente sempre que houver um significado dentro do sistema. Fazendo uma analogia, podemos dizer que ele equivale a um programa de computador, indicador de como o mesmo se comporta frente a determinados comandos. No caso da família, o padrão de interação entre seus membros aponta como se dá a comunicação naquele sistema, por isso é elemento vital. Bateson (*apud* COELHO, 2001) afirma que, ao nos referirmos ao padrão que liga as partes de um todo, podemos pensar como “uma dança de partes que interagem e só secundariamente restringida por vários tipos de limites físicos e por aqueles limites que os organismos caracteristicamente impõem” (COELHO, 2001, p. 40).

Na fala dos pais entrevistados para esta pesquisa sobre as práticas educativas, podemos encontrar narrativas que exemplificam o conceito de padrão de funcionamento das famílias, vejamos.

A gente chama, conversa, explica o peso de uma mentira, a consequência de uma mentira, e **toda vez** que elas desobedecem, furando as regras, alguma coisa de ruim acontece. Geralmente é seguido de uma perda, uma perda pra elas é perda do que é importante para elas. [...] pregamos muito pra elas, as coisas que mais odiamos que na bíblia traz é desobediência, birra e mentira. (Mariáh, 36 anos, 3º.grau completo. Grifo nosso)<sup>2</sup>.

O padrão de funcionamento desta família é obediência a esses três valores: verdade, obediência, não fazer birra. Sempre que eles são desrespeitados, haverá uma sanção às filhas. Esse aspecto torna-se um padrão porque atende ao critério de redundância: sempre que a regra não for cumprida, haverá uma perda. Essa repetição torna-se peculiar daquele sistema, introjetada de tal maneira que, por vezes, passa despercebida pelos membros da família. Vasconcellos (2007) faz uma analogia das interações familiares não tão padronizadas com o jogo de xadrez, em que, através das repetições das relações, os jogadores se tornam sensíveis às redundâncias e respondem “de acordo com as regras de interações implícitas das quais não são comumente conscientes” (VASCONCELLOS, 2007, p. 493).

Um segundo conceito é a interação como um sistema.

um sistema consiste numa interação e isto significa que um processo seqüencial de ação e reação tem de ocorrer antes de podermos descrever qualquer estado do sistema ou qualquer mudança de estado. (LENNARD; BENSTEIN apud WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 2007, p. 109).

As sequências da comunicação entre os membros comunicantes não ocorrem aleatoriamente nem desordenadamente, elas fazem parte de um processo vinculado ao curso temporal. Ao interagirem, as pessoas formam um sistema interligado e conectado entre si, dentro de um espaço sequencial e temporal, assim como um sistema. No exemplo que trazemos a seguir, a comunicação se dá no contexto familiar, na relação entre mãe e filhas:

Quando as meninas deslizam nas regras eu falo: tá dando defeito. Quando começa a dar defeito eu começo a contagem; um, dois... no um já tem dado resultado. (Mariáh, 36 anos, 3º.grau completo).

Há interação entre o subsistema mãe/filhas, as ações são sequenciais: primeiro há o aviso de que o que estão fazendo é entendido como um defeito, depois se inicia a contagem, seguida do castigo se a regra não for seguida.

---

<sup>2</sup> Depoimentos colhidos durante a pesquisa, realizada entre fev.2009 e jun. de 2010.

O próximo conceito é o de sistema,

um conjunto de objetos com as relações entre os objetos e entre os atributos, em que os objetos são os componentes ou partes do sistema, os atributos são as propriedades dos objetos e as relações dão coesão ao sistema todo. (HALL; FAGEN *apud* WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 2007, p. 109).

Pensando na família como um sistema em interação, podemos definir as pessoas como sendo os objetos que compõem o sistema, dotadas de características próprias (comportamentos comunicativos), e chamamos de relações aquilo que interliga uma pessoa à outra e todas entre si, em movimento circular, dentro do sistema.

Um sistema comporta ser dividido em um ou vários subsistemas. Os objetos ou as pessoas que pertencem a um subsistema podem ser considerados parte do meio de outro subsistema. Com isso, queremos mostrar que “o meio é o conjunto de todos os objetos em cujos atributos uma mudança afeta o sistema e também daqueles objetos cujos atributos são mudados pelo comportamento do sistema” (HALL; FAGEN *apud* WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 2007, p. 110).

Um sistema pode ser considerado aberto ou fechado. O sistema familiar é aberto, por possibilitar trocas com seu meio. Já os sistemas fechados não executam trocas, como na física e na química, onde se pode analisar “um recipiente isolado e estanque” (WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 2007, p.111), isolando a parte do todo e o todo da parte sem nenhuma repercussão no sistema.

Trataremos a seguir de algumas propriedades dos sistemas abertos, que se aplicam às interações.

A globalidade é uma propriedade que revela a interligação das partes com o todo e do todo com as partes, de modo que qualquer alteração em uma das partes afeta todas as outras e o sistema total. O sistema apresenta-se, então, em coesão de forma inseparável. A não-somatividade presente na globalidade implica o sistema como não cumulativo, uma vez que não propõe articular as partes em um somatório que resulte em um produto final, como em uma operação matemática.

A retroalimentação, por sua vez, significa o *feedback* positivo e negativo de um sistema frente às novas informações. A retroalimentação negativa visa manter a estabilidade das relações, buscando levar o sistema ao estado de equilíbrio anterior à nova informação, sem ameaças vindas da nova informação. Já a retroalimentação

positiva gera uma instabilidade no sistema, pois possibilita a mudança do mesmo (WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 2007).

A entrevistada Maristela é mãe de um casal de filhos de seis e nove anos, e traz falas que nos levam a inferir que a entrada da pesquisadora no contexto familiar pode ter gerado instabilidade no conjunto de crenças sobre as práticas educativas.

Então... eu acho que eu to tentando acertar, mas sempre quando a gente tá tentando acertar vai ter um erro, no olhar do ponto de vista do outro. E assim... se alguém tiver vendo meu erro, por favor, me pontue, porque quando a gente tá imerso naquela situação, a gente não percebe onde tá errando. (Maristela, 31 anos, 3º. grau completo).

Após a entrevista, o sistema pode passar por alguma retroalimentação negativa, à medida que conversar com uma pesquisadora/psicóloga sobre a maneira como aquela família educa seus filhos pode trazer instabilidade ao sistema como um todo.

Já a equifinalidade aponta que os mesmos resultados de determinada alteração podem se originar de diferentes pontos, atingindo um “estado independente do tempo, das condições iniciais e determinado apenas pelos parâmetros do sistema” (WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 2007, p. 115). No nosso caso específico, pretendemos trabalhar especialmente os efeitos comportamentais da comunicação nas relações entre pais e filhos. Partimos da afirmação de Coutinho (2001) de que toda comunicação/comportamento está inserido em determinado contexto, complementando-a com o que diz Alarcão (2000) - “não se isola a relação, mas estuda-a no ambiente em que ela se desenvolve, no contexto em que se produz” (ALARCÃO, 2000, p. 65). O contexto refere-se ao conjunto de fatores que fazem parte de uma realidade, como situação física, econômica, intelectual, em determinado limite de espaço e tempo (COUTINHO, 2001).

A observação do contexto (quando, onde, com quem, que compromisso das partes comunicantes, sob quais circunstâncias) onde a relação acontece é de grande relevância na análise da comunicação (SATIR, 1993). A desobediência de uma criança deve ser analisada, portanto, dentro do contexto. Vejamos o que sugere Vasconcellos (2009): se um pai entende que seu filho é desobediente, vale pensar em que contexto o filho está agindo dessa forma. Se está desobediente, está na relação com quem e como essa pessoa pode mudar essa situação? O exemplo

aponta para a variação do comportamento de acordo com a relação e o contexto, como afirmou Satir (1993). Além desses fatores, cabe ao receptor “avaliar todas as maneiras pelas quais o emissor transmite suas mensagens” (SATIR, 1993, p. 121) e seu sistema de interpretação.

Paul Watzlawick (2007) e Virgínia Satir (1993) trabalharam a comunicação a partir do pressuposto de que toda comunicação é uma interação humana, pois só acontece na relação com o outro. Não desconsideramos que o homem possui vários níveis: existencial, social, biológico, psicológico. Todos são primordiais para a existência humana, e a comunicação na interação com o outro garante sua inserção enquanto ser humano (COUTINHO, 2001).

A comunicação é a forma pela qual os membros de uma família interagem. A capacidade adaptativa, a rigidez ou a flexibilidade do sistema familiar, entre outros fatores, denunciam possíveis dificuldades na natureza da comunicação, podendo gerar uma comunicação com o uso da força física. O castigo físico infligido pelos pais em seus filhos, como prática educativa, leva a pensá-lo como um tipo de comunicação intrafamiliar. Indagamo-nos se, no contexto familiar onde não ocorre a comunicação verbal nem a metacomunicação de forma clara entre pais e filhos, poderia surgir em seu lugar o castigo físico?

As famílias cujos pais foram entrevistados têm um contexto próximo. Todos pertencem à camada média, moradores de uma cidade metropolitana, com terceiro grau (completo ou incompleto), de família nuclear, em sua primeira união, a maioria dos pais e das mães trabalham fora do espaço doméstico, adotam a religião católica (somente uma entrevistada é evangélica), com filhos que estudam em escolas particulares. Buscamos mais uma vez articular os dados do campo de pesquisa com nosso marco teórico

Uma das mães entrevistadas aponta o momento em que cessa a comunicação verbal e surge a comunicação corporal, quando relata sua dificuldade com sua filha de dez anos para que ela coma a refeição no almoço:

É! Conversando, explicando que a comida é boa, que tem que comer, mas tem uma hora que você.. você não tem mais argumento... você não tem mais nada. Não é todo dia que tem chinelada não. Vou falando... vou falando... vou falando... aí chega uma hora que você não aguenta nem falar muito não. Aí vem a chinelada. (Mirela, 34 anos, 3º.grau incompleto).

Segundo Alarcão (2000), “todo comportamento, incluindo o silêncio, constitui uma comunicação, mesmo quando não é desejado ou consciente” (ALARCÃO, 2000, p.64). Em nossas entrevistas, Maristela aborda sua prática de silenciar ou falar excessivamente em seus momentos de *stress* e diz que sua família percebe sua comunicação.

Quando eu tô no meu silêncio profundo ou tô falando demais, fica todo mundo calado e cada um vai pra o seu quarto dormir! (Maristela, 31 anos, 3º.grau completo).

Se pensarmos em uma família onde o pai dá uma ordem e o filho não obedece, até mesmo como uma forma de buscar a própria autonomia, podemos imaginar que o sistema familiar pode estar relutante em mudar as regras familiares. Para a entrevistada Mirela, mãe de uma menina de dez anos e de dois meninos gêmeos de cinco anos, é um procedimento comum manter as mesmas regras de quando as crianças eram menores, apesar de elas terem crescido.

Quando os dois brigam de bater um no outro, desde pequenos, o que eu faço eles fazerem, que eles detestam, é: brigou, bateu, pede desculpa, abraça e beija seu irmão. Então eles não gostam de fazer isso, na frente dos outros então, é o fim. Ai eles procuram não discutir nem brigar, porque quando bate um no outro eu faço eles se abraçarem e se beijarem. (Mirela, 34 anos, 3º. grau incompleto).

Watzlawick, Beavin e Jackson (2007) criaram a “Pragmática da comunicação humana” e através de suas observações postularam cinco axiomas.

O primeiro deles é sobre a impossibilidade de não comunicar. Não existe comportamento humano que deixe de comunicar, seja através do silêncio, do gesto, da atividade, da inatividade. Qualquer forma de comportamento é uma transmissão de mensagem. Satir (1993) concorda com esse axioma de Watzlawick, Beavin, Jackson (2007) quando afirma que “nós, na condição de seres humanos, não seríamos capazes de sobreviver sem a comunicação” (SATIR, 1993, p. 108). Importante explicitar nesse axioma a metacomunicação, “a mensagem sobre uma mensagem” (SATIR, 1993, p. 122): “metacomunicação é um comentário sobre o conteúdo literal bem como sobre a natureza do relacionamento entre as pessoas envolvidas” (SATIR, 1993, p. 122). A metacomunicação informa a atitude do emissor em relação à mensagem transmitida, a si mesmo e ao receptor. O emissor informa quais são suas atitudes, seus sentimentos e suas intenções para com o receptor.

Satir (1993) ressalta que os seres humanos podem se metacomunicar de forma não verbal, através de uma variedade de comportamentos: sorriso, caretas ou cara de desânimo, por exemplo. Podem também se metacomunicar verbalmente, através de explicações verbais sobre as mensagens transmitidas, tornando mais claro aquilo que comunicamos e buscando evitar mal-entendidos. As mensagens não verbais precisam de maior atenção do receptor/emissor, porque costumam ser menos claras e podem incorrer no risco de ruído na comunicação. Assim como é impossível não se comunicar, é impossível não metacomunicar (SATIR, 1993). Satir (1993) comumente utiliza os termos “verbal” e “não verbal” com o mesmo significado de “analógica” e “digital”.

Uma das mães entrevistadas, relatando a relação entre ela e a filha de nove anos, demonstra o uso da comunicação analógica e digital.

Aí ela não escuta você pedindo por favor, um minutinho, ela vai... né... entendeu... ali, te testando até te tirar do sério e você dar um grito com ela. [...] Aí eu saio de perto, ela vai falando, vai falando, aí no dia que a minha paciência tá bem curta, aí eu dou um grito. Aí eu falo, “mas que saco hein...”. (Maristela, 31 anos, 3º.grau completo).

O segundo axioma a ser levantando diz respeito a conteúdo e níveis de relação da comunicação. Em toda comunicação, subentende-se um compromisso, definindo a relação. Bateson (BATESON *apud* WATZALWICK; BEAVIN; JACKSON, 2007) denominou de “relato” os dados da comunicação, e de “ordem” a maneira como ela deve ser entendida. A comunicação pode se dar no nível do conteúdo do que se está comunicando e no nível da relação entre os comunicantes, formas interdependentes. Nos desentendimentos que podem ocorrer nesses dois níveis estão implícitos disputas, poder, *status*, que devem ser explicitados e metacomunicados. Watzlawick, Beavin e Jackson (2007, p. 47), ao tratarem desses dois níveis de comunicação, afirmam que “comunicação não só transmite informação, mas, ao mesmo tempo, impõe comportamento”.

Maristela, uma das entrevistadas, apresenta comunicação entre ela e a filha de nove anos que nos leva a observar o conteúdo da relação e o nível da relação entre ambas.

Ela continua enfrentando ainda, ela não cala a boca não, você tá achando o quê, tudo seu é ficar reclamando? Ela argumenta mesmo e questiona e vai ali, ó, em cima pra te enfrentar mesmo. [...] Eu falo com ela assim: “sai de perto de mim agora, não tô suportando nem te olhar. Você é muito sem educação, você não respeita”. (Maristela, 31 anos, 3º.grau completo).

Na perspectiva da mãe, a relação da filha com ela é de enfrentamento. A atitude de perguntar e questionar é vista como uma disputa de poder. Parece que, independente do conteúdo que a filha traga na comunicação, há uma predisposição para que seja visto sob a ótica da provocação.

O terceiro axioma fala da pontuação da sequência de eventos e está diretamente relacionado à interação, à troca de mensagens entre os comunicantes. A pontuação dá o tom da organização dos acontecimentos comportamentais e a discordância na comunicação pode gerar dificuldades na relação. Uma série de comunicações pode ser vista como sequência de fatos ininterruptos, em uma relação de troca. Tal organização sequencial é o padrão comumente usado na relação como uma cadeia de causa e efeito. O emissor diz “eu faço isso porque você faz aquilo”, o receptor responde: “eu faço aquilo porque você faz isso”.

Sobre o quarto axioma, referente à comunicação analógica e digital, pode-se dizer que toda comunicação na qual não se usa a fala é analógica: expressões corporais (faciais, gestuais e posturais), sequência, inflexão da voz, ritmo e cadência das palavras, além de “qualquer outra manifestação não verbal de que o organismo seja capaz, assim como pistas comunicacionais infalivelmente presentes em qualquer contexto em que a interação ocorra” (WATZALAWICK; BEAVIN; JACKSON 2007, p. 57). Já a comunicação digital é de maior complexidade, abstração e versatilidade, possível através da fala. Em ambas, podem acontecer erros na tradução, porque um comunicante pressupõe que o outro possui os mesmos dados ou tem as mesmas funções analógicas. Esses “erros” na comunicação são também chamados de ruídos.

O quinto axioma é a interação simétrica e a complementar, que dependem da reciprocidade entre as partes comunicantes e baseadas nas igualdades e nas diferenças. Nas posições simétricas, uma parte tende a refletir o comportamento do outro, minimizando as diferenças. Já na complementar, há a maximização das diferenças e uma hierarquização de posições, como se as pessoas se ajustassem em suas diferenças: se uma delas é mais racional, a outra é mais emocional, se uma é fraca, a outra é forte, complementando-se em suas desigualdades e não havendo a intenção de se colocar em confronto ou de disputa (NICHOLS, SCHWARTZ, 2007). No entanto, se a interação simétrica cai no exagero e na rigidez, haverá uma escalada simétrica, em que a tendência é de cada um sobrepor o outro. Se acontece na complementaridade, há o enrijecimento da relação, “caminhar-se-á para a

anulação e desconfirmação do outro, por parte do elemento que se encontra na posição superior” (RELVAS, 2000, p.64).

De modo generalizado podemos dizer que a família brasileira nuclear, urbana e contemporânea, composta pelo casal e pelos filhos comuns, predominantemente funciona de forma complementar. O homem é considerado aquele que dá garantia do sustento da família, embora a mulher também trabalhe fora. Mesmo quando as decisões são tomadas em consenso, há um que domina mais em uma área e outro mais em outra, como por exemplo: a mulher na área da casa e o marido nas finanças da família. Muitos casamentos articulam interações simétricas e complementares sem conflitos, sem deixar que haja rigidez (CORDIOLI, 1998).

Das seis entrevistas feitas com pais de camada média, sendo cinco mães e um pai, compondo cinco famílias distintas, percebemos que todas se organizavam de maneira a ter o homem na liderança, sendo dele a origem do principal rendimento financeiro da família, quanto às mulheres que trabalham os seus rendimentos são utilizados como complemento para os gastos da família.

Para que a comunicação aconteça, é necessário que haja um compromisso de ambas as partes. Ao se descomprometer na comunicação, a pessoa pode tentar não comunicar, utilizando alguns recursos como: aceitar ou rejeitar, sinalizar pelo silêncio que não deseja travar um diálogo ou desqualificar a comunicação, usando declarações contraditórias, mudança brusca de assunto, frases incompletas, tangencializações, interpretações errôneas ou literais de figura de linguagem, maneirismo de fala. Outra alternativa é usar o sintoma como uma comunicação, uma mensagem não verbal (WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 2007).

Satir (1993) afirma que a comunicação tem como característica a bilateralidade, tendo sempre dois lados ou pólos, o do(s) emissor(es) e o do(os) receptor(es), sendo a comunicação uma interação humana. Concorda com Watzlawick, Beavin e Jackson (2007) em seus axiomas e articula-os em seus ensinamentos sobre o atendimento às famílias, alertando os terapeutas que se propõem a trabalhar com família que é fundamental clareza na comunicação. Para Satir (1993), a terapia presta-se a preencher as lacunas entre emissor e receptor, “ajudar a documentar a relação entre padrões de comunicação e comportamento sintomático” (SATIR, 1993, p.107). Com essas citações, podemos concluir que falar é falar-se, e que, ao nos comunicar, colocamo-nos expostos ao outro, no sentido de

deixarmos transparecer quem somos, o que pensamos, o que sentimos e o que desejamos.

Concluimos que Satir (1983) e Watzlawick (2007), ao falarem da família como um sistema aberto, entendem que a interação entre os membros da família é uma construção social resultante da interrelação entre trocas intra-sistemas e extra-sistema familiar, com o meio. Tratando a comunicação humana como recurso comunicacional entre humanos, Satir (1983) afirma que há duas formas de emissor e receptor se comunicarem. Ressaltamos que não existe esta relação ideal, mas que podemos produzir uma comunicação clara se tivermos consciência da obscuridade na nossa forma de comunicar.

As pessoas devem se comunicar com clareza se pretendem ser capazes de dar informações aos outros. Precisamos permitir que os outros saibam o que se passa em nosso íntimo. O que aprendemos ou supomos saber, o que esperamos dos outros, como interpretamos o que os outros fazem, o que nos agrada e nos desagrada, quais são nossas próprias intenções, de que maneira os outros se nos aparecem. (SATIR, 1983, p 108).

Passemos aos paradoxos que existem em toda comunicação, entendendo um paradoxo como “uma contradição que resulta de uma dedução correta a partir de premissas coerentes” (WATZLAWICK, 2007, p.169). Existem três tipos de paradoxos: os de natureza da sintaxe, os da semântica e o da pragmática. É no terceiro que se encontra nosso maior interesse.

Há dois tipos de paradoxos pragmáticos: as injunções paradoxais e as previsões paradoxais. As injunções paradoxais trazem implícita uma ordem, uma exigência, uma imposição. No contexto relacional, determinada instrução é dada e deve ser executada, mas para que o comando seja obedecido, paradoxalmente precisa ser desobedecido. Aí se encontra a dupla vinculação: a pessoa só obedece desobedecendo. Uma ordem contradiz outra e ambas partem do mesmo comando, levando o receptor a uma grande confusão. Uma das mães entrevistadas, ao diferenciar o que seria um ato violento de um pai com um filho, define uma ação comportamental como se pertencesse à esfera do sentimento gerado após o ato. Ou seja, poderíamos entender que, se um espancamento não gerasse remorso no pai, seria não violento.

O limiar é outro quando é violência mesmo. [...] a agressividade, ela é mais intensa, é menos remorso, tem que ser daquele jeito mesmo, as coisas são mais rígidas, é... às vezes as pessoas não sabem, não sabem expressar afeto. (Mariana, 31 anos, 3º. grau completo).

O segundo tipo de paradoxo pragmático são as previsões paradoxais, chamadas assim porque o evento que acontecerá é anunciado antecipadamente. Há, portanto, uma previsão contida em uma afirmativa de que algo acontecerá e uma segunda relacionada à primeira, mas as duas, contidas na mesma afirmativa, são excludentes entre si (WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 2007). Entre os dados dos entrevistados, uma mãe diz que seu primogênito batia no irmão por ciúmes dela, e ela batia nele para que ele parasse de bater no irmão. Quanto mais o mais velho apanhava, mais se confirmava a previsão de que a mãe gostava mesmo do irmão mais novo.

Eu já bati muito no Fernando, agora eu não vejo como uma boa estratégia. Primeiro porque tudo que eu fazia com ele, ele fazia com o Caleb, então se eu batesse nele ele ia lá e batia no irmão, era uma coisa que não tava dando certo. Eu não tô fazendo isso mais porque eu comecei a perceber que na hora da raiva eu bato e depois eu fico com a consciência pesada e ele nem aprendeu nada. (Mariana, 31 anos, 3º.grau completo).

Para Satir (1983), toda comunicação que contenha obscuridade, encobrimento, falta de clareza é classificada como disfuncional. A comunicação funcional, por sua vez, é aquela que desempenha sua função com transparência. O terapeuta tem como responsabilidade clarificar para a família o padrão comunicacional em que ela funciona. A teoria comunicacional é classificada de cibernética de primeira ordem, que considera o terapeuta como fora do sistema, por isso a postura de Satir é corrigir os desvios da comunicação familiar.

As obscuridades a que a autora se refere podem ser em diferentes níveis. A primeira é no uso das palavras, que podem ter várias denotações (classe a que pertence) e conotações (representação da palavra para cada pessoa). A linguagem é um processo bastante complexo, e as palavras são símbolos que exigem o exercício de abstração: “um símbolo não é o mesmo que a coisa, [...] quanto mais abstração mais obscuro seu significado, [...] muitas palavras não dão conta de definirem experiências” (SATIR, 1993, p. 110). Tão complexo é o uso das palavras que um emissor pode usar uma palavra com determinado significado e representar algo oposto para o receptor. Pelo nível de abstração que as palavras carregam, é grande o risco de emissor e receptor cometerem generalizações, carregando suposições de que as pessoas partilham os mesmos pensamentos, percepções, sentimentos, que sabem o que cada um carrega em seu íntimo. Se imperar a

disfuncionalidade dos dois lados, o receptor pode reagir através da concordância ou da rejeição, mas sem clarificar e sem receber retroalimentação. Já se houver uma comunicação funcional e a mensagem tiver firmeza, qualidade, clareza, pode haver solicitação de realimentação e correspondência na sua solicitação. Satir (1993) salienta para o fato de que todos nós nos comunicamos com generalizações, mas o perigo está no exagero. As generalizações prestam-se a organizar as idéias, agrupar conteúdos, assim como uma teoria, mas o emissor/receptor disfuncional não percebe que utiliza generalizações ou mensagens desfalcadas em determinados pontos. Isso não quer dizer que toda mensagem incompleta é disfuncional: os códigos são um exemplo de mensagem incompleta e funcional.

Outra característica na interação comunicacional é a congruência e a incongruência das mensagens, termos usados por Satir (1993) para definir a lógica pura entre diferentes níveis de comunicação. Congruente “é aquela em que duas ou mais mensagens são emitidas ao longo de diferentes níveis, sem que, no entanto, nenhuma dela contradiga seriamente a outra” (SATIR, 1983, p.129). Incongruente, por sua vez, é “aquela em que as duas ou mais mensagens emitidas ao longo de diferentes níveis contradizem uma à outra” (SATIR, 1983, p. 129). Podemos observar que a autora usa o adjetivo seriamente para denotar que é esperado e tolerado certo grau de incongruência, posição que vem ratificar o que ela afirma sobre a imperfeição normal e não idealizada de toda comunicação dita funcional.

Nos dados das entrevistas, encontramos uma incongruência na comunicação da mãe com os filhos. Mirela é mãe de uma menina e de dois meninos gêmeos e determinou que, durante a semana, os filhos não podiam jogar vídeo-game, regra da qual eram liberados quando a mãe assim decidia.

Quando acontece alguma coisa que me tira do sério, eu libero eles para jogar vídeo game.. que não pode, mas eles vão ficar entretidos lá, vão ficar quietos lá e não vão ficar falando, nem me querendo para alguma coisa... eu quero ficar no meu canto pra lá, sem muita conversa. Depois vou lá e falo com eles, vocês jogaram vídeo-game hoje que não é dia porque eu estava meio estressada com os meus problemas, mas isso não vai acontecer direto não. (Mirela, 34 anos, 3º. grau incompleto).

Há também o aspecto de que toda comunicação carrega uma solicitação e um comando, uma indução embutida, nem sempre explícitas, mas que aguarda uma resposta, como toda mensagem. No caso das não explícitas, o receptor tem que fazer uso da metacomunicação ou da dedução, recorrendo ao contexto da

mensagem. Se mesmo assim não compreender a mensagem enviada, pode apontar a discrepância. Frente às mensagens em diferentes níveis com um grau acima do suportável de incongruência, o receptor deve usar alguns recursos na tentativa de decifrá-las, como se aproximar do emissor e observar os sinais de comunicação. Satir (1993) não aponta o que seriam incongruências moderadas, graves, severas, insuportáveis, inadequadas, etc., deixando a avaliação a critério do terapeuta. Toda família tem um padrão de comunicação que vai ser definido através das repetições em determinado espaço do tempo. Satir (1993) orienta que o terapeuta atente à sua forma de comunicar e que sirva de exemplo para as famílias.

A comunicação chamada de duplo vínculo é presente nas interações humanas, assim como nas relações intrafamiliares entre pais e filhos. Para que ocorra, a comunicação de tipo duplo vínculo é preciso que haja relação intensa entre os comunicantes e grau elevado de sobrevivência entre uma ou mais pessoas envolvidas. A mensagem é frequentemente estruturada desta forma: a) o emissor afirma algo, b) o mesmo emissor afirma algo contraditório ao que havia afirmado na primeira mensagem, c) as mensagens se contradizem, instaurando um conflito no receptor. Como atender aos dois comandos, se eles são excludentes? Para uma criança enquanto sujeito em formação, tal comunicação pode ser paralisante e gerar confusão em sua percepção da realidade. Uma das mães entrevistadas, com filhas entre três e seis anos, fala de uma passagem quando sua filha tinha dois anos.

E eu vou te corrigir porque eu te amo e não posso deixar você crescer desse jeito, dessa forma. Aí tadinha, eu deitei ela no meu colo, ela baixou a calcinha, e eu dei um tapa na bundinha dela. Ela chorou, chorou, aquele choro sentido... e logo depois ela sentou e me abraçou e nós duas ficamos ali sentadas, até ela parar de chorar, ela acabou de chorar, aí eu falei que a amava, expliquei de novo porque eu tinha feito aquilo, que era para correção porque eu a amava. (Mariáh, 36 anos, 3º grau completo).

Se acompanharmos a estrutura da comunicação de duplo vínculo, podemos perceber que: a) a mãe enquanto emissora transmite a mensagem de que ama a filha, b) faz a criança se preparar para receber um tapa de quem diz amá-la. c) Se quem ama cuida e trata com carinho, como apreender que apanhou por ser amada? Temos, então, duas premissas contrárias entre si.

Watzlawick, Beavin, Jackson (2007) não propôs, no momento de sua teoria, desenvolver a correlação entre a relação parental e a conjugal, mas Satir (1993) se preocupou não só com os reflexos da interação dos cônjuges como também com a

auto-estima dos pais e dos filhos, e em como os filhos poderiam ser usados indevidamente como porta-vozes de um ou de outro cônjuge, o que poderia levar à criança a não saber diferenciar as reações dos pais referentes a ela e as direcionadas ao outro cônjuge, além de levar a acreditar que ela realmente é o que os pais dizem, mesmo que na realidade não seja (SATIR, 1983).

Como podemos observar, Satir (1993) baseia-se em sua experiência clínica e nas teorias comunicacionais para fazer uma leitura do que é uma família e direcionar seus atendimentos terapêuticos. Com isso, faz postulações usadas até hoje por terapeutas sistêmicos de primeira e de segunda ordem: (1) introduz a idéia de que os pais podem divergir em suas opiniões e se irritarem com seus filhos; (2) ajuda a criança a se expressar com clareza aos seus pais e ajuda os pais a desvelarem as perguntas das crianças; (3) apóia a autoridade parental e reconhece que as crianças estão se tornando aptas a fazerem escolhas em suas vidas; (4) observa as regras familiares e pontua sobre elas; (5) mostra como as dificuldades na relação conjugal aumentam as dificuldades no exercício das funções parentais; (6) ajuda os pais a prestarem mais atenção em si e menos nos filhos. Suas intervenções tomam a direção de sempre clarear a comunicação, visando tirar as camuflagens em que possa se apoiar (SATIR, 1993).

Watzlawick, Beavin e Jackson (2007) apontam que a reflexão que deve ser feita é sobre a natureza humana, o homem em relação consigo e sua própria existência, que não se restringe à sua relação com seus pares nem com o social.

À luz da Teoria da Comunicação, podemos levantar a hipótese de que o castigo físico infligido pelos pais em seus filhos é resultante de um padrão da comunicação do sistema familiar, onde tanto emissor quanto receptor são co-responsáveis pelos ruídos. Porém, quando nos referimos a criança de dois a seis anos, devemos pensar no processo da aquisição da comunicação verbal e lembrar que nem sempre é possível decodificar as mensagens emitidas e pedir explicações sobre as recebidas, uma vez que elas vivem o processo de socialização primária, quando as regras estão sendo aprendidas gradualmente. E, como vimos no decorrer do capítulo, um sistema familiar está em constante troca com o meio, o que leva a pensar que, assim que as crianças assimilam algumas regras, as mesmas podem mudar. Se considerarmos o contexto, a criança pode assimilar uma comunicação que, se ocorrer em outro contexto, pode até ser contrária à primeira.

Dados das seis entrevistas realizadas nesta pesquisa apontam que os pais, em suas práticas educativas, fazem uso do castigo físico sempre que a comunicação, especialmente a verbal, falha. Percebemos que, muitas vezes o nível do conteúdo é claro, porém o nível da relação predispõe os pais à irritabilidade, gerando a agressão física sobre a criança. Onde falta a fala, surge o tapa. Os pais usam comumente explicações como “eu conversei, ensinei, mas ele não atende, aí dei um tapinha”. O tapinha, portanto, teria sido o recurso derradeiro, depois de outras tentativas. Perguntamos-nos: essa conversa não seria uma nova modalidade de imposição da mesma ordem não atendida? A conversa a que se referem seria uma conversa dialógica, onde há escuta de ambas as partes? Não seria uma exarcebação da interação complementar, onde do lado hierarquicamente inferior estaria o filho submisso e do outro os pais dominadores? Se levarmos em conta que a criança desenvolve sua autonomia também pelo exercício da oposição às regras impostas e que, dependendo da idade, ainda não têm recursos para se comunicar com clareza sobre seus desejos, intenções, construindo seus aprendizados através do confronto, talvez fosse possível encontrar outras formas de comunicação e metacomunicação sem uso do castigo físico. E se os pais se perguntassem: como eu estou me comunicando com meus filhos, como eles estão reagindo à minha comunicação?

Com a breve apresentação de alguns pontos destacados da Teoria da Comunicação, podemos afirmar que a comunicação humana é complexa, construindo contornos e sentidos na medida em que a interação com o outro acontece. Exige-se dos comunicantes muita clareza e, mesmo assim, sabemos que as falhas na comunicação sempre ocorrem. Porém, existe a metacomunicação que é uma comunicação da comunicação, conjunto de sinais presentes em toda interação comunicacional, o que possibilita esclarecer, confirmar, rejeitar, indagar, discordar, desfazer confusão, tirar dúvidas sobre o que emissor e receptor estão intencionando comunicar.

No próximo capítulo, trataremos da discussão metodológica e da análise das entrevistas, travando um diálogo entre o material da coleta de dados e a “Teoria da Pragmática da Comunicação Humana”, em especial no que se refere à impossibilidade de não se comportar, ou seja, de não se comunicar.

## 4. DISCUSSÃO METODOLÓGICA

*Reafirmar conceitos, reler textos, visitar autores são movimentos teóricos necessários durante a pesquisa de campo e que fornecem os instrumentos para operar com seus desafios. A tarefa do pesquisador é sempre marcada pela inquietação. (Sônia Kramer).*

### 4.1. As escolhas metodológicas

A pesquisa de campo foi realizada no marco da pesquisa qualitativa, através do estudo de caso buscando compreender as práticas educativas e o uso do castigo físico por pais de famílias contemporâneas pertencentes à camada média urbana, com filhos de dois a seis anos de idade. Todos os pais entrevistados têm pelo menos um filho(a) nesta faixa etária, trabalhamos alargando esta delimitação etária por considerarmos que ao falarem dos outros filhos com menos de dois anos e mais de seis anos, os pais também relatavam circunstâncias de práticas educativas. Utilizamos entrevistas semi-estruturadas (o roteiro da entrevista encontra-se nos apêndices desta pesquisa), evitando perguntas fechadas para permitir ao entrevistado tecer livremente suas associações, lembranças e considerações (MACHADO, 2002).

Os entrevistados, mães e pais, foram selecionados por indicação de uma rede de pesquisadores, educadores e profissionais de saúde da cidade de Betim, previamente informados sobre os critérios para tal escolha. No primeiro contato foi explicado aos pais os objetivos da pesquisa e foram agendados local, data e hora para a realização da entrevista. Pai e mãe foram entrevistados separadamente.

Foram entrevistados um pai e cinco mães, com pelo menos um filho (a) em idade que variam entre dois a seis anos, independentemente do atual estado civil dos mesmos, sendo que todos deveriam residir em Betim, Minas Gerais. Os entrevistados deveriam ter entre 25 e 50 anos e serem pertencentes à camada média. Foram utilizados como indicadores de pertencimento a renda mensal familiar (renda mensal de onze a 23 salários mínimos – à época, em novembro de 2008, calculado em R\$ 415,00), a formação universitária completa ou incompleta de ambos os pais e o fato de as crianças estudarem em escolas da rede privada.

As entrevistas foram tratadas segundo a perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2004) e Franco (2005), que enfatiza os sentidos das comunicações e as condições de produção e recepção das narrativas. Este tipo de análise atém-se à mensagem contida nos dados. Um texto, uma palavra ou qualquer outro tipo denotam significados, carregados de valores afetivos, cognitivos e sociais dinâmicos, portanto mutáveis (FRANCO, 2005). Através dos dados das entrevistas, procuramos conhecer aquilo que se encobre pelas palavras - se para a linguística o interesse é o estudo da língua, para a análise do conteúdo é a descoberta de outras realidades usando as mensagens como canal de acesso (BARDIN, 2004).

#### **4.2. A construção do campo**

A idéia inicial era entrevistar três pais e três mães de uma mesma família, compondo seis entrevistados. Entretanto, isso só ocorreu com uma família, perfazendo, então, seis entrevistados de cinco famílias. Houve impossibilidade de entrevistar cinco pais, dois por motivo de viagem e três por não se disporem a participar da pesquisa. Os sujeitos entrevistados formam famílias conjugais nucleares. As entrevistas foram realizadas em duas etapas: a primeira entre novembro de 2008 e abril de 2009, com três entrevistas, e a segunda entre maio e junho de 2010, com mais três entrevistas. O local escolhido pelos entrevistados foi sua residência ou o consultório particular da pesquisadora. Houve muita dificuldade na seleção dos entrevistados, tendo sido feitos muitos contatos. Quando a pesquisadora apresentava a temática da pesquisa, poucos confirmavam o agendamento, alegando falta de tempo. A colaboração da diretora de uma escola infantil particular foi de grande relevância para a seleção dos entrevistados.

### 4.3. Apresentação dos entrevistados

Antes de apresentarmos a análise do conteúdo das entrevistas realizadas, informamos no quadro abaixo dados de identificação das famílias<sup>3</sup>:

	MÃE	PAI	FILHO (A)	FILHO (A)	FILHO (A)
FAMÍLIA A	MARIANA 31 ANOS	PAULO 33 ANOS	FERNANDO 5 ANOS	CALEB 1 ANO 3 MESES	
FAMÍLIA B	MÁRCIA 34 ANOS	PÉRICLES 40 ANOS	FRED 3 ANOS	FLÁVIA 1 ANO 10 MESES	
FAMÍLIA C	MIRELA 34 ANOS	EVERALDO 42 ANOS	FABYOLA 10 ANOS	CRISTIANO 5 ANOS	CRISTIAN 5 ANOS
FAMÍLIA D	MARIÁH 36 ANOS	PÉRCIO 39 ANOS	CRISTINA 6 ANOS	CLARA 3 ANOS	
FAMÍLIA E	MARISTELA 31 ANOS	PAULUS 35 ANOS	FLORENCE 9 ANOS	CAIM 6 ANOS	

Quadro 1. Identificação das famílias

Fonte: dados da pesquisa

Só na família B foram entrevistados o pai e a mãe, em momentos diferentes. No dia da entrevista com a mãe, o pai estava no trabalho. No dia da entrevista com o pai, a mãe ficou em outro aposento com os dois filhos. A entrevista com as mães das famílias A e C foi realizada no consultório particular da pesquisadora, e as restantes aconteceram na casa dos entrevistados.

#### 4.3.1. Família A

- Mãe: Mariana, terceiro grau completo, psicóloga. Pai: Paulo (não foi entrevistado), terceiro grau completo, executivo. Filho primogênito: Fernando. Filho caçula: Caleb.

Na entrevista, Mariana mostrou-se bastante disponível e fez referência a várias pessoas, revelando que tem contatos sociais amplos e que sua família de origem tem participação cotidiana na vida dos filhos. No dia a dia, está mais presente na rotina dos filhos, o que justifica dizendo que seu marido tem uma carga horária de trabalho maior, chegando em casa só a noite.

<sup>3</sup> Os nomes citados nesta pesquisa são fictícios.

Para ela, educar filhos hoje em dia é uma tarefa difícil, um exercício diário e constante de erros e acertos. Educar é participar da formação da criança, colocando regras em casa e uma rotina que transmita segurança e tranquilidade, mas a entrevistada observa que o cumprimento das regras varia de acordo com o filho. Fernando, o mais velho, assimila as regras com facilidade e é até exigente no seu cumprimento, tendo dificuldade em mudar as normas colocadas quando necessário. Já o caçula quebra-as constantemente.

Para o ato de educar, Mariana considera importante que os pais coloquem regras e limites e que o modo de fazer os filhos atenderem o que é colocado pelos pais depende de sua idade, do que está sendo desrespeitado, e da forma como estão se recusando a fazer o determinado. No caso do Fernando, de cinco anos, depois de explicado o que não pode ser feito e ele insistir, haverá uma sanção, como ficar sem algo que gosta ou ir para o quarto de castigo. Ela conta que já fez muito uso do bater, mas atualmente não vê como uma boa estratégia, pois tudo que fazem com o Fernando, ele repete com o irmão caçula, o Caleb. Algumas vezes, Mariana relata ter batido nas crianças quando chegava do trabalho cansada, irritada, impaciente.

Grito com ele brigo com ele, grito, brigo, pego o Fernando, ponho dentro do quarto, fecho a porta do quarto, quando às vezes bato nele, acho que é estresse mesmo. (Mariana, 31 anos, 3º grau).

Já houve uma situação em que deixou marcas roxas no braço de Fernando.

Eu peguei no braço dele forte assim, ficou até roxo [...]. tempos depois, tempo assim, uns minutos depois eu vi a marca. Aí eu fiquei naquele remorso, meu Deus do céu, deixei marcas no menino, mas aí eu não podia voltar atrás. (Mariana, 31 anos, 3º grau).

O pai, Paulo, segundo Mariana é mais de gritar e é atendido de imediato por Fernando. O outro filho não o atende, sendo necessário retirá-lo do local onde está fazendo o que não deve, o que nem sempre funciona.

O Paulo grita muito com eles, grita... até que bater raramente, Paulo bate, mas eu acho que ele grita mais que bater. Porque o Paulo falou o Fernando escuta na mesma hora. (Mariana, 31 anos, escolaridade 3º grau).

Embora afirme que não utiliza mais o bater, diz perceber que, quando bate em Fernando e manda-o para o quarto, ele fica com muita raiva, chuta a porta e chama-a insistentemente no quarto para conversar, conversa que, segundo Mariana, não chega a lugar nenhum, uma vez que ele permanece na posição de estar correto e ela não consegue fazê-lo enxergar seu erro. Por fim, ela encerra a conversação pondo final no assunto e deixando-o no castigo. Há algumas situações em que a mãe acha necessário convocar o pai para resolver questões dos filhos, e os três conversam juntos.

Quando é um caso assim [...] eu tenho que ativar o pai dele. Aí eu converso. Hoje nós vamos conversar todo mundo junto. (Mariana, 31 anos, escolaridade 3º. grau).

Mariana narra um episódio em que Fernando apanhou muito dela e do pai. Estavam todos dentro do carro esperando Paulo chegar. Fernando estava deitado em seu colo e a avisou que ia cuspir na cara dela, o que fez antes que ela pudesse dizer qualquer coisa. Mariana bateu em Fernando e Paulo também o fez ao chegar ao carro, explicando depois o que significava cuspir em uma pessoa e dando uma ordem para que todos passassem a isolá-lo, “gelá-lo”.

No caso do filho caçula, o método utilizado é dizer não quando algo não pode ser feito, mandá-lo parar e, se o comportamento persistir, o que geralmente acontece, tirá-lo do local, distraí-lo com outra coisa ou colocá-lo no chiqueirinho e explicar o motivo. Geralmente, ele chora até se acalmar e depois é tirado do castigo.

A entrevistada afirma que os princípios de honestidade, de verdade e respeito são princípios que ela aprendeu com seu pai. Recorda-se também que tanto em sua família quanto na de seu marido existia o preconceito racial, que hoje, com seus filhos, conseguiram superar.

Mariana relata que, quando vê um pai ou uma mãe batendo no filho em lugar público, sua atitude era de condenação, até ter uma experiência com Fernando em que arrastou o filho de dentro de uma loja. Hoje, diz buscar entender o que está acontecendo, mas não toma nenhuma atitude.

Aconteceu isso comigo dentro de uma loja, [...] eu saí arrastando o Fernando [...], saí arrastando mesmo, e pus dentro do carro, forte mesmo [...]. (Mariana, 31 anos, escolaridade 3º grau).

Ela acredita que violência corporal é diferente do que faz com seus meninos, um ato com mais intensidade, sem a presença do remorso, quando as pessoas não sabem expressar o afeto, embora tenha se questionado se o que faz com seus filhos é violência. Aponta as diferenças entre as famílias de camada média e camada pobre: na classe média, as coisas são resolvidas dentro da casa, dentro da escola, não em público - às vezes de forma violenta, mas escondida.

O limiar é outro quando é violência mesmo. [...] a agressividade, ela é mais intensa, menos remorso, tem que ser daquele jeito mesmo, as coisas são mais rígidas, às vezes as pessoas não sabem, não sabem expressar afeto. (Mariana, 31 anos, escolaridade 3º grau).

#### **4.3.2. Família B**

- Mãe: Márcia, terceiro grau completo, *designer* de interiores. Pai: Péricles (também foi entrevistado), terceiro grau completo, comerciante e pecuarista. Filhos: Fred e Flávia.

Na família B, tanto pai quanto mãe foram entrevistados. O casal tem dois filhos: um menino de três anos que frequenta uma escola particular e uma menina de um ano e dez meses que ainda não vai à escola. A mãe trabalha como profissional liberal em casa, e após o nascimento dos filhos diminuiu muito seu ritmo de trabalho. Para ela, a tarefa de educar não é nada fácil, e hoje em dia os pais estão sem referências.

Eu acho uma tarefa muito difícil, porque realmente hoje em dia você não sabe como educar. Porque se você bate você está errada, se você repreende você está errada, e se você deixa livre... como se diz, ter as rédeas do filho. Aí chegar um ponto que você não consegue educar, ter aquele respeito, né? Aquela colaboração que você precisa ter em relação ao seu filho. Então a gente fica um pouco perdida neste sentido, como educar. (Márcia, 34 anos, escolaridade 3º. grau).

Educar, para Márcia, é ensinar os filhos a respeitarem os mais velhos, a irmã, os vizinhos, as pessoas da convivência, e ajudá-los a caminhar sozinhos, respeitando sempre as outras opiniões, sem passar em cima dos outros, senão “o mundo o engole”. Limite é também algo importante na educação de filhos em sua opinião: hoje se educa para o mundo e não para os pais, e compete aos pais estarem disponíveis para dar suporte e conversar.

Quando os limites não são atendidos, Márcia utiliza o “banco da disciplina” como forma de colocar os filhos para pensar sobre o que estão fazendo de errado. O assento fica em um local de onde eles não podem sair e onde não gostam de ficar. Além desse recurso, quando as crianças desobedecem ou ela se sente muito irritada, a mãe ainda tenta conversar e, se não resolver, afasta-se para tentar se controlar e não bater por irritação, o que contrariaria suas próprias regras, sem, contudo, deixar de atendê-los em necessidades rotineiras, como alimentação, sono, uso do banheiro, entre outras. Justifica seu distanciamento dizendo aos filhos que está chateada, no que, a compreendem indo brincar em outro espaço da casa.

Pontua que a educação de antes não era como a de hoje: os pais falavam e os filhos tinham que obedecer. Hoje, avalia a educação que recebeu como muito rígida e se diz atenta a mudanças, vendo-se em alguns momentos mais flexível, às vezes até cedendo, dentro de um limite.

Ao ver um pai ou uma mãe batendo em uma criança em lugar público, tende a não interferir, pois acredita que educação é decisão de cada um.

[...] eu acho que cada um cria o filho da forma que acha que deve criar [...] eu acho um absurdo, mas eu procuro não interferir não. (Márcia, 34 anos, 3º grau).

Quando indagada sobre o que a leva a perder o controle, diz que isso ocorre quando Fernando tem crises de pirraças, chora, grita, tenta mordê-la. Nesses casos, ela segura-o firme, dizendo alto que ele não pode fazer aquilo e pondo-o no banco da disciplina. Ele tenta descer, ela o coloca de volta, encara-o e ele se acalma. Eventualmente, usa também a palmada para ele se assustar e levá-la a sério.

Quando eu peço pra não fazer uma coisa, pra não pegar uma coisa, ele insiste em pegar, eu peço de novo, não pára, aí eu dou um tapa na mão pra dar aquele susto e ele realmente vê que eu estou falando sério, que não é pra pegar. [...] Ele assusta e larga prá lá. Quando dói, chora. Aí eu falo “eu bati porque eu pedi você cinco vezes pra não pegar, não mexer, e você continuou mexendo”. Aí ele pára de chorar e pronto, ele e ela. (Márcia, 34 anos, 3º grau).

Ela entende que a educação fundamental para os filhos é a de dentro de casa, e que a educação vinda da escola é só um complemento.

A entrevista com o pai desta família também foi realizada, em dia distinto ao da entrevista de Márcia, que ficou durante todo o tempo em outro aposento assistindo um filme com as crianças. Péricles acredita que a educação de hoje é feita de dois momentos: uma parte dentro de casa e outra fora, que precisa ser lapidada em casa. A parcela de casa são os princípios passados pelos pais, que sabem o que é melhor para as crianças e devem esclarecê-las desde pequenas sobre o que é certo e errado, para que possam ter um comportamento adequado na sociedade. Cuspir no chão é um exemplo dado pelo entrevistado como um comportamento inadequado e que causaria má impressão. Ele é incisivo com a criança perguntando a ela se acha que cuspir no chão é correto, Péricles pensa que a criança pode criar um medo ou trauma e se convencer que o comportamento repreendido é proibido. Diz que a correção tem que ser por meio de palavras e através dos exemplos dos pais, pois eles são o espelho para os filhos e devem passar o procedimento correto. O pai define como princípios que quer passar aos filhos: valor do trabalho, higiene, respeito, linha adequada de convivência com as pessoas, comunhão do casal na educação do filho. Péricles considera-se um pai presente e participativo e acha que a fase de criança dos filhos passa rápido.

Quanto à educação recebida, percebe clara diferença na forma de corrigir de seus pais. Sua mãe gritava, batia com chinelo e com correia, beliscava, colocava de castigo, privando-o dos passeios. Já o pai nunca lhe bateu e falava manso, dando “chamadas” sem gritar, o que surtia, para ele, mais efeito que as chineladas da mãe. Muito embora justifique que, com quatro filhos homens em casa, sua mãe “*tinha que bater mesmo, tinha que corrigir*”, o entrevistado considera que as surras da mãe não doíam e que as chamadas do pai machucavam mais. Acrescenta que quer seguir o exemplo do pai e admira a estratégia que ele usava para educar os filhos.

[...] se ele tivesse fazendo uma coisa e você tivesse olhando ele fazer, ele não pedia você pra ajudar, você tinha que sentir que ele precisava de ajuda, então você ia fazendo, parecia que ele tava fazendo aquilo pra te mostrar que tinha que ser daquela forma [...], se ele não tivesse aguentando, ele não te pedia, mas ele fazia tipo dando exemplo pra você seguir, você tinha que ser útil, ali, àquela hora, [...] tinha que valer. (Péricles, 35 anos, 3º grau).

Quando perguntado sobre o que faria se visse uma criança apanhando em lugar público, respondeu que não interviria, pois pensa que cada um sabe como educar. Ao falar sobre colocar limites, reconhece que às vezes acaba cedendo em

algo que não deveria junto aos filhos, mas avalia que são coisas tão insignificantes que pensa não ter nenhum problema. Quanto ao seu modo de corrigir, diz que “não bate de machucar”, apenas eventuais chineladas sem força, com o intuito de assustar a criança e fazê-la parar com o comportamento incorreto. No entanto, reconhece que isso não está assustando mais. Sua outra opção de castigo é privar as crianças de algo que elas queriam ou falar em tom severo, enquanto sua esposa opta pela “cadeirinha da disciplina”.

Já aconteceu de eu dar uma chinelada nele, mas não é chinelada com força, tipo assim... Nada pra machucar, mas eu não costumo fazer isso não, eu me controlo, bater assim de machucar, isso não [...] a gente tem consciência que não pode e também que não é uma maneira certa, só mesmo aquele respeito ali na hora [...], só mesmo pra assustar, e foram raras as vezes que aconteceu, [...] tanto que ele nem assusta mais. (Péricles, 35 anos, 3º grau).

A forma de reprimenda mais frequente da qual Péricles lança mão é a conversa, como seu pai fazia. Acredita que, se deu certo com ele, deve dar com seus filhos também.

Quando se refere à escola, diz que a mesma fica encarregada da parte intelectual, e os pais pela educação de valores e princípios, e que ambas se completam e são importantes na composição da educação.

Para terminar, Péricles coloca como preocupação em relação à educação dos filhos: a violência, as drogas, as coisas a que os jovens estão expostos hoje em dia, acreditando que, por isso, é ainda mais importante que o filho tenha uma base sólida em casa, para saber fazer escolhas. Caberia aos pais dar essa base, serem espelhos para que as crianças saibam discernir entre o certo e o errado e se tornem pessoas de princípios e responsáveis. Os pais tentam transmitir os princípios que receberam, sem saber ao certo se é da maneira correta, mas como funcionou com eles e esperam que funcione com seus filhos também.

#### **4.3.3. Família C**

- Mãe: Mirela, terceiro grau incompleto, dona de casa. Pai: Everaldo, terceiro grau completo, empresário. Filha: Fabyola. Filhos gêmeos: Cristian e Cristiano.

A entrevista aconteceu no consultório da pesquisadora, no período em que os meninos estavam na escola. Mirela diz que não trabalha fora, pois tem como prioridade acompanhar o crescimento de seus filhos. Acredita que o papel dos pais ao educar seus filhos seja passar valores como honestidade, respeito e organização. Logo no início da entrevista, coloca que a tarefa de educar hoje em dia é muito mais difícil do que em sua infância, e que busca sempre na mãe orientações quando tem dúvidas quanto a esse papel, pedindo também a Deus que a ilumine em suas decisões. Fala, em tom de brincadeira, que seria bom que as crianças saíssem da maternidade com um manual.

Porque assim, bater é mais complicado ainda. Por de castigo, aí o menino fica revoltado, o menino responde. Tem hora que... que a gente não sabe o que fazer. É difícil, muito difícil. (Mirela, 34 anos, 3º. grau incompleto).

Quando precisa corrigir os filhos, chama a atenção e explica que devem parar de fazer o que estão fazendo, pois não é bom para eles. Porém, se não é atendida, estabelece um castigo, privando-os de vídeo-game, televisão e computador. Uma estratégia que diz funcionar com os três é fazer com que eles se beijem e abracem quando estão brigando e peçam desculpas um ao outro, o que detestam, especialmente na frente de terceiros. A mãe diz ser mais fácil lidar com os gêmeos do que com a menina, que acha muito parecida com ela quando pequena.

Uma forma de tentar controlar as traquinagens dos filhos é explicar como devem se comportar em ambientes fora de casa. Antes de saírem, ela coloca como espera que eles se comportem. Caso não seja atendida, avisa-os para parar e, se persistirem, avisa que irão conversar quando chegarem em casa – essa “conversa” consiste em colocá-los de castigo, um na cadeira e outro no sofá, para que pensem em seu comportamento.

Mirela reconhece que enfrentar os pais, contrariando o mando deles, era muito comum em seu comportamento, diz ter apanhado muito do pai por conta desta atitude e vê isso no comportamento da filha também.

A Fabyola é mais terrível, ela é assim.. enfrenta mais. Aí às vezes quando tinha que dar uma chinelada nela, ou um tapinha na mão, porque castigo não funcionava, ela desobedecia do mesmo jeito, aí eu dava uma chinelada na bunda. Assim, resolvia, ela chorava... parecia que tava matando... alguém na rua podia pensar que eu estava espancando a menina, mas não, era só uma chinelada, só isso, só de pegar o chinelo ela vinha chorando. (Mirela, 34 anos, 3º. grau incompleto).

Um dos momentos mais estressantes na casa de Mirela é a hora do almoço. Ela faz o prato dos três filhos igualmente, tanto em quantidades quanto em variedades, mas a menina tem mais dificuldade para comer, chegando a esconder a comida pra pensarem que ela já terminou. Isso faz com que ela tenha que ficar sentada até acabar o almoço.

Se ela levantar, ou ela leva uma chinelada ou vai para o castigo. Aí depende do meu estado de estresse. Porque todo santo dia é a mesma coisa! (Mirela, 34 anos, 3º. grau incompleto).

Ao justificar porque os meninos com cinco anos não apanham e a menina com dez anos ainda leva chinelada, afirma que a própria filha indaga isso, e sua resposta gira em torno de mostrar que os meninos são obedientes e ela não.

Quando indagada sobre como costuma agir quando está cansada ou estressada frente às solicitações dos filhos, diz usar a estratégia de ir para seu quarto, relaxar ou tomar um banho prolongado e deixar os filhos usarem o vídeo-game ou o computador, coisas que são proibidas, de forma que eles fiquem distraídos e ela possa ficar mais sossegada. Mais tarde, alerta as crianças de que as mesmas puderam fazer uso dos eletrônicos devido ao seu estresse e que eles não estariam liberados sempre. Quando o pai das crianças chega, ela costuma ir para o quarto enquanto ele brinca com os filhos, já que tenta assistir televisão e não consegue. Mirela diz que o marido usa a fala, nunca o bater. Diz para os filhos tudo o que ele lhes dá e que espera que retribuam.

Entre o casal, a educação dos filhos é mais responsabilidade da mãe, que fica o dia inteiro por conta deles. O pai cobra dela o motivo dos dois filhos estarem com cárie, e da filha estar em recuperação na escola, entre outros problemas.

Quando perguntada o que faria se visse uma criança apanhando publicamente, relata que já viveu uma situação similar. No supermercado uma criança de três anos estava sendo sujigada pela mãe e chorava sentada no carrinho. Mirela aproximou-se da mãe e pediu para ela parar, ouvindo como resposta que a situação não era de sua conta. Ela afastou-se, muito envergonhada. Lembra-se que, antes, também agiria desse jeito, acreditando que ninguém teria que se intrometer na criação de seus filhos e achou que fez errado ao interferir. Outra situação que diz vivenciar é a de escutar as crianças da vizinha gritando como se estivessem apanhando, mas pensa que não tem nada que possa fazer. Sente-se tocada quando

vê na televisão casos de violência física, chegando a chorar por ver crianças sofrerem nas mãos dos adultos, mas acha que não há que ela possa fazer.

Eu sou muito emotiva e fico sentindo muito aquilo, fico com pena, falo assim.. por que, né? Dá até um friozinho assim, nó, coitado. Mas assim, não tem o que a gente fazer, né? Você vê, sofre ali, naquele momento, passou e pronto! (Mirela, 34 anos, 3º grau incompleto).

Para finalizar, Mirela diz que acredita que a educação das crianças de hoje fica a cargo da mãe e por conta das empregadas quando as mães trabalham fora, chegam cansadas e têm ainda os afazeres domésticos.

#### **4.3.4. Família D**

- Mãe: Mariah, terceiro grau completo, médica. Pai: Pércio (não foi entrevistado), terceiro grau completo, médico. Filhas: Cristina e Clara.

Para Mariah, educar compreende passar para os filhos toda a história dos pais acrescida de aprendizado, do que ela aprendeu dos pais e da vida. Acredita que faz o melhor dentro do que entende ser o melhor, transmitindo às filhas valores sobre a verdade, caráter e formação da personalidade. Pensa que educar é preparar para as adversidades da vida e auxiliar o ser humano, dando suporte e apoio.

A referência que ela e o marido tomam para educar as filhas é a Bíblia, a formação cristã, visto que os dois são evangélicos. Entende por valores cristãos sinceridade, fidelidade, verdade, justiça, tomar as dificuldades como degraus para aprendizagem. Diz que a vida está “*uma confusão*” e, por isso a educação que ela e o marido pregam é “*sem moleza*”, no sentido de exigir, castigar, permitir e aceitar.

A gente explica na linguagem delas, e não deixa uma mentira passar despercebido, fingir que não ocorreu. A gente chama, conversa, explica o peso de uma mentira, a consequência de uma mentira, e toda vez que elas desobedecem, furando as regras, alguma coisa acontece. Geralmente é seguido de uma perda, perda pra elas é perda do que é importante pra elas. (Mariah, 36 anos, 3º grau incompleto).

Dentro dos pressupostos bíblicos seguido pela família, há três coisas que eles acham inaceitáveis, “que são odiadas: mentira, desobediência e birra”. Quando

acontece por parte das meninas, Mariah diz, humoradamente, que elas estão “*dando defeito*”, e começa a contar até três para que elas cessem o comportamento indesejado. A mais velha, de seis anos, atende prontamente, por ser mais bem educada, segundo a mãe, enquanto a segunda, por ser mais nova, ainda precisa da contagem, que raramente chega ao número três. A mãe espera que logo não exista mais contagem em sua casa, mas quando ela chega ao fim, os pais usam a fala:

“Ó, o papai tá triste com você, a mamãe tá triste com você, nós não deixamos de te amar, te amamos acima qualquer coisa, pode errar o erro que fizer, a gente sempre vai tá te amando e te aceitando do jeito que você é, mas você nos deixa muito tristes com isso”. A gente conversa com ela. É, algumas vezes a gente teve que dar correção física através de um tapinha na mão. (Mariah, 36 anos, 3º. grau incompleto).

O “tapinha na mão” era utilizado quando as meninas eram menores e, na concepção da mãe, não entendiam quando os pais proibiam, entendendo o “não” como um desafio, curiosas para ver o que aconteceria se não obedecessem. Mariah acredita que o choro que advinha do tapa não era proporcional à dor gerada, mas resultado da oposição feita à realização do desejo delas.

Quando há atrito entre as irmãs, enquanto não se abraçarem, se beijarem e pedirem perdão entre si, o assunto não acaba. Retomando o tema da birra, Mariah relata um único episódio de birra da mais velha, à época com dois anos. A babá estava com menina no *shopping center* e ligou para a mãe, que estava no trabalho, relatando que ela tinha feito birra, chegando a deitar no chão, e que naquele momento já estava calma e tinha parado de chorar. Mariah foi imediatamente até o local, pediu que a babá esperasse do lado de fora do carro, corrigiu a filha, chamou a babá e fez a criança pedir desculpas a ela. A situação se desenrolou como descrito abaixo:

Entrei com ela dentro do carro, ela entrou muda, calada, sabia que ia ser corrigida. Aí eu olhei bem no olhinho dela. Porque eu não tava na hora da raiva, olhei bem e disse: Filha, você sabe que o que você fez é birra, isso daí é desobediência, e a mamãe tem que te corrigir. E eu vou te corrigir porque eu te amo e não posso deixar você crescer desse jeito, dessa forma. Tadinha, eu deitei ela no meu colo, ela baixou a calcinha, e eu dei um tapa na bundinha dela. Ela chorou, chorou, sabe aquele choro sentido? E logo depois ela sentou e me abraçou e nós duas ficamos sentadas, até ela parar de chorar, ela acabou de chorar, aí eu falei que a amava, expliquei de novo porque eu tinha feito aquilo, que era pra correção porque eu a amava. (Mariah, 36 anos, 3º grau completo).

A mãe aponta a diferença na correção da filha de seis anos e da de três. Com a mais velha, “se eu fechar a cara, ela fica sentida e já sabe que não correspondeu às expectativas, que errou”. Com a caçula, precisa alterar a voz, fechar a cara, contar até três para conseguir ser escutada pela criança, que abaixa a cabeça. Quando a filha está chorando, a atitude da mãe é sair de perto e deixar a filha desabafar, extravasar e raiva ou outro sentimento, para que ambas não acabem se estressando.

Na hipótese de assistir uma criança apanhando dos pais, Mariah fala do sentimento de humilhação que a criança pode experimentar pela correção ser feita na frente de todos e vê como improdutivo esse método. Acredita que talvez os pais estejam querendo dar uma satisfação aos outros e mostrar uma atitude, mas que a humilhação dói mais que a dor física.

Coloque-se na situação da criança, ela queria alguma coisa e ela foi contrariada, afinal a birra é uma contrariedade, né? Então eu extravaso a minha raiva, meu desabafo com a birra, eu quero chamar atenção. E você vai corrigir isso com dor física? Sem conversar, sem... então eu acho que a dor física é benéfico, a Bíblia manda corrigir com vara, apesar da gente nunca ter usado vara, a Bíblia manda corrigir com vara mesmo, mas correção com amor, com progresso, e não na hora da raiva, porque o filho tem hora que tira a gente do sério. Então nessa hora eu costumo morder meu maxilar, respirar fundo e sair de perto, porque senão eu descarrego, aí eu não tô corrigindo, eu tô é me vingando, da raiva. (Mariah, 36 anos, 3º grau completo).

Quando a fala não resolve, ela dá castigo físico, sua “mãozinha é mais serelepe que a do pai”, diz, para se referir à diferença entre ela e o marido. Mariah afirma que a voz do pai é mais autoritária, que quando ele chega em casa tem uma autoridade maior, por ser o cabeça da família. As filhas sabem que a mãe obedece ao pai, que ele tem sempre a palavra final, e é a autoridade máxima em casa. Mariah considera que educar filhos no século XXI é um desafio, “tem que lutar contra uma correnteza” para conseguir que as filhas cresçam com valores cristãos, conhecendo-os e praticando-os.

A mãe subdivide a palmada em dois tipos: educativa e não educativa. A primeira é para levar a criança a tomar consciência do erro e associar seu ato a algo ruim, tomando a atitude como correção de quem a ama, sendo, a seu ver, esta palmada produtiva. A segunda não é benéfica, pois é uma manifestação de raiva e vingança, alívio da tensão por parte dos pais. Para Mariah, se a proibição da palmada for enquadrada como ilegal, “os bons pagarão pelos maus”, embora haja

pessoas abusando e espancando, batendo para deixar marcas e sequelas nos filhos, o que ela vê como crime.

#### **4.3.5. Família E**

- Mãe: Maristela, 31 anos, terceiro grau completo, professora. Pai: Paulus (não foi entrevistado), terceiro grau completo, servidor público. Filha: Florence. Filho caçula: Caim.

Maristela acredita que educar os filhos é prepará-los para viverem em sociedade, ensinando-os a falar, a ter limites, obedecer a regras, normas, valores éticos e morais. Saberem respeitar os outros e o que é dos outros. Sobre o papel de mãe no século XXI, pensa que o fato da mulher ter saído de casa para o mercado de trabalho para completar a renda familiar trouxe prejuízos no acompanhamento dos filhos. Cobra-se muito pela sua ausência: se um dos filhos tem baixo rendimento escolar, indaga-se e diz que, caso estivesse em casa, poderia dar mais assistência e, quem sabe, evitar dificuldades dos filhos.

A mãe diz que há uma diferença clara em educar o menino e a menina, pois vê a filha como muito questionadora e contestadora, o que traz muita ansiedade e estresse. Pedes, algumas vezes, para a filha parar de falar descontroladamente, em alguns momentos grita, em outros se afasta dela. O que a incomoda no comportamento da filha é o fato de ela a questionar incessantemente e ser muito desafiadora, buscando provocá-la, algumas vezes, mais para tirá-la do sério. O relato abaixo exemplifica a relação das duas.

Vamos supor que você tá lá na cozinha e está passando uma reportagem na televisão que você tá muito interessada em escutar o assunto, aí ela chega, ela vê que você tá interessada e ela começa a falar, e ela vai falando, aí você pede: Florence, por favor, espera só um minutinho, deixa eu terminar de assistir a reportagem? Aí ela não escuta você pedindo, por favor, um minutinho, ela vai, entendeu... ali, te testando até te tirar do sério, e você grita com ela por exemplo, entendeu? Eu tenho muito a mania de sair de perto, eu não dou conta. [...] no dia que a minha paciência tá bem curta, aí eu dou um grito. Aí eu falo “mas que saco, hein!” (Maristela, 31 anos, 3o grau completo).

Segundo os cinco axiomas descritos por Watzlawick, Beavin e Jackson (2007), podemos dizer que a comunicação da mãe em relação à filha apresenta uma incongruência entre a mensagem analógica e digital. As palavras “*por favor*” visam expressar uma forma gentil de solicitar algo, mas o “*por favor*” contido na mensagem da emissora era acompanhando de mensagens analógicas de irritabilidade. Podemos expandir nossa análise para o pressuposto da circularidade, pensando que movimento a mãe faz ou deixa de fazer para que a filha busque a atenção em momentos que ela quer estar atenta a outro ponto.

O recurso que Maristela usa é dizer à filha que saia de perto, que não a está suportando, pois ela é sem educação e desrespeitosa. Assim, a filha se afasta. Maristela reafirma que, pelo fato de ter apanhado muito quando pequena, tem dificuldade de bater, pois seria “como se estivesse apanhando naquele momento”. Uma das coisas que irrita Maristela é o fato de os filhos ficarem “*picuiando*” (implicando um com o outro), ficarem de “*rancinha*” (com pequenas brigas). Ela pede para pararem com a gritaria, com as provocações, o que obedecem às vezes, para reiniciar em seguida. Sua tendência é resolver desta forma;

Eu falo: “eu já avisei, pára com isso, pára com isso”, aí vamos supor que tá o dia inteiro, chega uma hora que eu pego o chinelo, dou uma chinelada na bunda de um e de outro, aí eles sossegam, mas isso tem que ter ido ao último nível mesmo. (Maristela, 31 anos, 3º. grau completo).

Geralmente, o castigo que os filhos recebem por seu comportamento é ficar sem vídeo-game, tv a cabo, jogos virtuais, ou não compra algo que desejam, como brinquedos, sapatos, vestuário, guloseimas. A mãe também se queixa com os filhos pelo fato destes não valorizarem o que os pais fazem para eles. Maristela acredita que o castigo é efetivo quando faz os filhos pensarem sobre o motivo de terem perdido coisas que gostam. Quando o prazo da suspensão acaba, ela os chama e os faz “*refletirem*” sobre o que os levou ao castigo.

Há várias dificuldades do momento atual que fazem da tarefa de educar um desafio. Maristela cita o tempo de ausência da mãe em casa, acrescentando que as crianças estão muito precoces em suas perguntas e que os pais ficam sem ter o que responder devido ao excesso de informações da internet, da escola, das pessoas da convivência. Além disso, diz sobre o consumismo exacerbado e o fato de os colegas incentivarem os outros a quererem ter também. Outro aspecto que dificulta a

educação é as crianças de hoje tentarem burlar as regras para alcançar seus objetivos, o que requer dos pais constante vigília e colocações de limites.

Maristela queixa-se que a bagunça da casa é uma das coisas que a deixam mais irritada. Nessas situações, costuma ter duas atitudes: falar até desabafar ou ficar em silêncio profundo. Em ambos os casos, a família sai de perto dela.

Quando indagada sobre o que faria se presenciasse em um lugar público uma criança apanhando, diz que não se intrometeria porque tem medo de algum tipo de problema ou de dizerem que não é da conta dela. Diz que já presenciou uma mãe dar um castigo físico no filho dentro do carro. Teve vontade de intervir, dizendo que não é necessário corrigir daquela maneira, mas não o faz. Diz de dois níveis de sentimentos:

Vai depender muito, se for uma coisa mais branda, assim, se tá no nível da pessoa estar colocando limite, aí a pessoa vai falar assim “nossa, aquela pessoa tá com muita raiva mesmo”. Eu fico preocupada em saber o que aconteceu pra querer corrigir daquela maneira, agora, quando assim, passa de certo limite, quando tá metendo a mão, metendo a chinelada ou dando lambada por toda parte do corpo da pessoa, eu falo assim, “uai, tem que chamar é a polícia, não é possível que só a violência desse tamanho assim que vai corrigir essa pessoa”. (Maristela, 31 anos, 3º. grau completo).

Quando fala dos castigos físicos, diz que pega “*o chinelo e pá, é um na bunda do Caim e um na bunda da Florence, aí dá aquela sossegada*”. Diz que, se perguntarem a seus filhos se a mãe bate neles, assegura que a resposta será não, que só apanham quando teimam muito e ela fica brava. Sendo assim, não sabe dizer se é a favor ou contra o castigo físico, porque vê um efeito nessa chinelada, talvez pela dor, pelo medo ou pelo respeito.

Finalizando a entrevista, Maristela reafirma que a tarefa de educar é difícil e que seria importante a existência de uma escola para formar pais, pois ser jogada em uma situação sem conhecimento prévio não é fácil, e talvez os pais tenham tido experiências negativas em sua própria educação.

#### **4.4. Análise e discussão dos dados**

As três categorias para a análise do conteúdo das entrevistas definidas *a priori* são consideradas como eixo central, pois fazem a conexão entre educação,

práticas educativas e castigo físico. São elas: Significados atribuídos à educação, práticas educativas usadas, sentidos para o uso do castigo físico.

CATEGORIAS	FAMÍLIA A	FAMÍLIA B-MÃE	FAMÍLIA B-PAI
Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>-ensinar o certo e errado</li> <li>-ser exemplo pra os filhos</li> <li>- ter regras</li> <li>-ensinar princípios</li> <li>- algo difícil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-ensinar o certo e o errado</li> <li>-ter regras</li> <li>-ensinar a ouvir e respeitar</li> <li>-tarefa difícil hoje em dia</li> <li>-pais hoje ficam perdidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-mostrar o certo e o errado</li> <li>-os pais são espelho para os filhos/ensinar pelo exemplo, ensinar bons costumes</li> <li>-passar princípios</li> <li>-hoje é difícil, drogas em todo lugar</li> </ul>
CATEGORIAS	FAMÍLIA C	FAMÍLIA D	FAMÍLIA E
Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>-mostrar aquilo que é certo e errado</li> <li>- serem pessoas boas e honestas</li> <li>-serem organizados</li> <li>-mostrar o que é bom e o que é ruim</li> <li>- é mais difícil hoje do que na geração passada.</li> <li>-Falta referências</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-formar caráter e personalidade</li> <li>- auxiliar, dar apoio e suporte</li> <li>-preparar para as adversidades da vida</li> <li>-ensinar os valores bíblicos</li> <li>-passar valores cristãos: sinceridade, fidelidade, verdade e justiça</li> <li>-educar hoje é um desafio, a estrutura familiar é deturpada, difícil ter uma família convencional, padrão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-preparar para a sociedade</li> <li>-ensinar a falar</li> <li>-ensinar valores morais e éticos</li> <li>-colocar limites, regras e normas</li> <li>-ensinar respeitar o próximo</li> <li>-criar laço afetivo</li> <li>-educar hoje é difícil, as crianças estão precoces em relação à geração anterior e muito consumistas</li> <li>-estão sempre tentando burlar as regras</li> </ul>

Quadro 2. Significados atribuídos à educação

Fonte: dados da pesquisa

A educação é percebida como formadora da pessoa, sendo considerada pelos entrevistados uma tarefa difícil de se exercer hoje em dia, já que os pais da pós-modernidade encontram-se sem referências, sem controle sobre o ato de educar, perdidos entre inúmeras variáveis. A tarefa de educar as crianças tem sido compartilhada pelas famílias com as empregadas domésticas e com as babás, que ficam com as crianças grande parte do dia e têm parcelas de responsabilidade na educação, com os avós que têm dificuldades em colocar limites nos netos, escolas com sua filosofia às vezes muito severas ou muito flexíveis. Os casais têm, muitas vezes, dificuldade de chegar a um consenso quanto aos princípios que devem seguir em relação à educação dos filhos.

O ato de educar requer regras claras, que transmitam princípios e os valores. Para os pais entrevistados, educar é ensinar o certo e o errado, auxiliando a adquirir princípios de cidadania, como respeito, escuta do outro, honestidade, trabalho,

higiene, religião, obediência aos pais, às regras, aos bons costumes, convívio em sociedade, limites.

Um ponto importante que se repete na fala de três entrevistados é o fato de entenderem que uma das funções da educação é transmitir princípios básicos, ensinando aos filhos o certo e o errado, segundo os valores dos próprios pais

Eu acho assim, dentro da própria casa, dá exemplo de trabalho. [...] Então é ensinando essa coisa básica pra criança, ter uma conduta, ter uma linha mais adequada [...]. A gente tenta esclarecer as coisas, mostrar o que é certo, o que é errado. (Péricles, 40 anos, 3º. grau).

Eu acho que educar é você passar para o seu filho o que é certo e o que é errado, ele saber respeitar aquilo que você está passando, respeitar os mais velhos, respeitar o irmão, o vizinho, as pessoas com quem convive. (Márcia, 34 anos, 3º. grau).

Segundo Almeida (ALMEIDA *apud* SOUSA; RIZZINI, 2001, p. 96), a família é “mediação entre o indivíduo e a sociedade. Produtora e reprodutora de cultura e ideologias, a família influencia a sociedade e é influenciada por ela [...]”. Queremos marcar que o certo e o errado dentro das relações familiares podem variar dependendo do momento social e do contexto, além das interações entre os membros daquela família. Podemos colher no conteúdo das entrevistas que a noção de certo e errado está relacionada aos valores morais, como respeito ao outro, honestidade, trabalho, higiene, chamados pelo pai entrevistado de “*princípios básicos*”.

Então a gente faz assim, tenta esclarecer as coisas, de mostrar o que é certo e o que é errado. [...] Você tem que fazer a parte da gente, que é feita dentro de casa... e lapidando o que vem de fora.[...]. A parte que você passa os princípios básicos, que a gente tem, que acha que é o melhor pra eles, pra eles ter uma vida melhor lá na frente.[...] A gente procura dar uma educação numa forma que venha apresentar futuramente na sociedade, uma criança de jovem pra adulto, que tenha um comportamento adequado. (Péricles, 40 anos, 3º. grau).

Seguindo esta compreensão, marcamos o contexto social e econômico das famílias que pesquisamos. São de camada média. Os pais entrevistados que compõem a família nuclear alcançaram nível universitário completo. Já seus pais não, com exceção da mãe de uma das entrevistadas, nenhum outro tinha nível universitário. Talvez por essa diferença de escolaridade, de modelos de famílias e pelas referências entre o que era certo e o que era errado para os pais dos entrevistados, pode-se dizer de um conflito entre os entrevistados e seus próprios

pais. O pai entrevistado faz referência à educação que recebeu de seus pais como eficaz e, por ter dado certo com ele, pretende repetir com seus filhos.

Meu pai sempre tentava conduzir para o melhor caminho, sempre falava. Às vezes via uma coisa que não tava certa, ele falava: “você não acha que isso ta errado?” [...] Se ele tivesse fazendo uma coisa e você tivesse olhando ele fazer, ele não pedia você pra ajudar. Você tinha que sentir que ele precisava de ajuda. Então ele via você fazendo, parecia que ele tava fazendo aquilo pra te mostrar que tinha que ser útil ali, naquela hora. Tinha que valer ali. [...] Eu acho que os filhos são o espelho dos pais. Conforme você age com eles, eles retribuem. Eu penso assim. Por isso que a gente tinha o maior respeito pelo pai. (Péricles, 40 anos, 3º. grau).

É na relação com o mundo adulto que a criança vai aprendendo valores, hábitos e comportamentos do grupo social no qual está inserida (GOUVÊA, 2002).

CATEGORIAS	FAMÍLIA A	FAMÍLIA B-MÃE	FAMÍLIA B-PAI
Práticas educativas	-conversar, explicar, sanções; suspende DVDs, presente de natal, TV, passeios -põe no chiqueirinho -fica no quarto de castigo -dá uma gelada -raramente bate, só quando a falta é grave como cuspir na cara da mãe -pegar no braço com força	-primeiro conversar, falar várias vezes - explicar, mostrar que está errado -trocas; fazer isso pra ter aquilo - por sentada no banco da disciplina, tempo de acordo com a idade -retirada de afeto -sair de perto -gritar -pegar firme pelo braço -bater é contra suas regras -chinelada não -tapa na mão - se bater no irmão, tem que abraçar, beijar e pedir desculpas	-conversar com carinho e atenção - desviar a atenção da criança -falar que está errado -privar do que gosta -dialogar -chinelada sem força, não para machucar, não para doer, só para assustar
CATEGORIAS	FAMÍLIA C	FAMÍLIA D	FAMÍLIA E
Práticas educativas	-conversar -explicar -suspender vídeo-game, computador e TV -puxão de orelha, por sentado no sofá, no banco -chinelada na bunda -tapa na bunda -tapinha na mão -castigo no quarto -obrigar os irmãos a se beijarem, abraçarem e pedir desculpas	-conversar, explicar -perder o que gosta -ficar brava -falar que está triste -alterar a voz -fechar a cara -correção física; tapinha na mão -briga entre irmãos obriga a se desculparem, abraçar e beijar -tapa na bundinha -falar duro e firme	-conversar e fazer reflexão sobre o erro -proibir Sky, MSN, jogos no computador -suspender a compra de qualquer objeto (roupa, calçado, perfume) -ficar no quarto -gritar -chinelada na bunda

Quadro 3. As práticas educativas usadas  
Fontes: dados da pesquisa

Nas entrevistas, foram relacionadas como formas de castigos a privação da criança de coisas das quais elas gostam, tais como ver DVD, ir a um passeio, ganhar presente, sair do chiqueirinho, almoçar em restaurante, entre outros. Além disso, a retirada de afeto foi vista como uma privação: não ter a proximidade da mãe, ser isolado no quarto, etc. Trata-se de um castigo de ordem afetiva, emocional, com repercussões na vida da criança: “*vamos dar uma gelada nele, [...] isolando ele*” (Marina, 34 anos, 3º grau). O uso da privação é rotineiro nas famílias. Já o bater não é visto com a mesma naturalidade, mas os pais o justificam como último recurso para a criança aprender a atender ordens.

CATEGORIAS	FAMÍLIA A	FAMÍLIA B-MÃE	FAMÍLIA B-PAI
Justificativas para uso do castigo físico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando conversar não resolve</li> <li>- Após explicação, persiste a desobediência</li> <li>-stress do trabalho</li> <li>-bater na hora da raiva</li> <li>-mostrar quem tem autoridade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Quando faz de conta que não entende</li> <li>-o tom com que responde, como afronta</li> <li>-quando peço para não pegar, não fazer algo, ele insiste, peço de novo, não pára</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-quando o mais velho bate na mais nova</li> </ul>
CATEGORIAS	FAMÍLIA C	FAMÍLIA D	FAMÍLIA E
Justificativas para o uso do castigo físico	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Quando falo que não pode e ele teima</li> <li>-quando privação não funciona</li> <li>-ou privação ou chinelada, depende do stress da mãe.</li> <li>- quando a criança gera stress na mãe.</li> <li>-quando falar não resolve</li> <li>-quando a criança bate de frente</li> <li>- se a criança questiona demais.</li> <li>- questiona demais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-quando a conversa e a contagem não resolvem.</li> <li>- quando, após conversar, persiste a mentira, a birra e a desobediência. A correção tem que ser sem raiva, ou não é educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-quando eles vão testando.testando a mãe, quando levam uma chinelada eles sossegam</li> </ul>

Quadro 4. Sentidos para o uso do castigo físico

Fonte: dados da pesquisa

O castigo como prática educativa remonta há séculos e, na sociedade brasileira, é culturalmente aceito como legítimo. Tanto é que os legisladores, quando prevêm o castigo moderado, entendem que o castigo físico exercido com moderação é historicamente construído e faz parte da realidade social de qualquer classe sócio-econômica, bastando que seja um método para se alcançar a obediência dos filhos em relação aos pais.

O uso de palmadas pelos pais está naturalizado, tanto que os entrevistados dizem que não concordam quando vêm, em lugar público, um pai batendo no filho como forma de castigá-lo, mas não se sentem no direito de intervir.

Eu acho um absurdo, mas eu tento não interferir. Porque eu acho que cada um cria o seu filho da forma que acha que deve criar. E como se diz, como eu não estou dentro da casa, eu não posso saber o que realmente tá acontecendo lá dentro. (Márcia, 34 anos, 3º. grau).

Eu ia sentir mal vendo aquilo, mas eu não costumo intervir na vida dos outros não. [...] Eu acho assim, a gente tem que procurar fazer as coisas do jeito da gente, dentro do âmbito da família e da gente. O que é de fora, a gente querer corrigir filho de outra pessoa é meio complicado, porque eles têm os princípios deles e a gente tem os nossos. (Péricles, 3º. grau, 40 anos).

Como já dito acima, a naturalização na sociedade brasileira, do direito dos pais sobre os corpos de seus filhos (crianças) fazem-os ver a chinelada, a palmada ou um beliscão como atos usados quando necessário, no intuito de educar, sem classificá-los como violência. Para eles, violência física está em outro parâmetro qualitativo. Entendem que a força com que praticam esses atos é muita baixa, com um *quantum* de energia que nem mesmo dor provoca.

A palmada não é tida como o primeiro recurso. Preferem a conversa, uma explicação aos filhos sobre não poderem fazer tal coisa. Demonstram tolerância em repetir as instruções para as crianças por mais de uma vez, e usam aí o recurso da palmada, chinelada ou beliscão.

Eu tento me controlar, não bato, eu acho que se eu tiver batendo é porque eu estou irritada e eu tô indo contra as minhas regras. Então eu tento por no banco da disciplina ou eu tento isolar. Tá chorando demais, eu tento conversar, não quer escutar? Eu saio e deixo ele lá no canto. [...] Ele começa a crise de pirraça. Ele começa a chorar, a gritar, a me bater, às vezes até me morder. Aí eu pego ele firme mesmo, e falo “não pode”, ponho ele no banco da disciplina, ele quer descer, eu volto ele, aí chega um ponto de eu parar na frente dele, encarando ele até ele ver se acalma. (Márcia, 3º. grau, 34 anos).

Podemos perceber no relato acima que o bater se faz presente no momento em que se esgota a comunicação digital e os pais utilizam outro canal de comunicação, a analógica, passando ao ato em si. Onde falta a comunicação oral, surge a violência, independente do grau.

O castigo é compreendido pelos pais como um limite necessário no exercício de educar, e suas formas são variadas: bater, cortar coisas das quais a criança

gosta, ficar indiferente. Embora utilizem o recurso do diálogo, a palmada e o bater, portanto, faz-se presentes na educação. O pai entrevistado justifica:

Quando eu peço pra não fazer uma coisa, pra não pegar uma coisa, ele insiste em pegar, eu peço de novo, não para, aí eu dou um tapa na mão, uma coisa assim eu dou. E chinelada eu não dou não. Mais é um tapa na mão pra dar aquele susto e ele realmente ver que eu estou falando sério, que não é pra pegar. (Péricles, 35 anos, 3º. grau.).

Nosso recorte restringe-se ao castigo físico, por isso não faremos análise dos sentidos das práticas de privação.

Nas entrevistas, os pais associaram momentos de irritabilidade, stress, cansaço e raiva com a predisposição para baterem nos filhos. Dizem que, se tivessem mais paciência, talvez resolvessem as situações de outra forma. Apontam situações onde se sentem mais vulneráveis a responderem às desobediências dos filhos. As birras e as brigas entre as crianças são situações que os irritam sobremaneira, tirando-os do controle. Péricles (pai da família B) acrescenta que o tapa que ele aplica é tão suave que não provoca nem dor, e que o filho nem mesmo se assusta mais, tendo o ato perdido a eficácia anterior. Para esses pais, a diferença entre um tapa e violência apóia-se na moderação, na força, no grau das consequências deixadas no corpo da criança e na intenção dos pais ao bater.

Já aconteceu de eu dar uma chinelada nele, mas não é chinelada com força, tipo assim, nada pra machucar [...], mas eu não costumo fazer isso não. Eu me controlo, mas bater assim de machucar isso não, a gente tem a consciência que não pode e também não é a maneira certa. É só mesmo aquele respeito ali na hora, mas nada pra machucar, então não é pra doer, não é pra machucar [...] é só mesmo aquele susto [...], tanto que ele nem assusta mais. (Péricles, 40 anos, 3º. grau.).

Quando chegam cansados do trabalho, impacientes, irritadiços e descontam nos filhos, os pais vêem isso como inadequado, sem propósito educativo, sentindo-se culpados por atos que alcancem o corpo das crianças. Alguns usam a estratégia de se afastarem e ficarem mais reclusos do contato com os filhos, explicando a eles que estão cansados, chateados, estressados. Depois que esses sentimentos passam, retornam a proximidade. Reconhecem também seus próprios limites de suportabilidade. Podemos levantar a hipótese de que os momentos em que os pais se sentem mais vulneráveis são os momentos em que perdem a capacidade de se

comunicar de forma clara e usar da metacomunicação para expressar aos filhos suas necessidades de descanso naquele momento.

Ele virou pra mim e falou assim, eu vou te cuspir, mãe, simplesmente me cuspiu. [...] fiquei com muita raiva, bati nele, pus ele no lugar e tava com muita raiva. [...] aí quando o Paulo entrou, falei: “Paulo você acredita o que o Fernando fez?”. Aí o Paulo bateu muito nele [...] e falou “você não tem presente de Natal”. (Marina, 31 anos, 3º. grau).

Como aponta-nos Watzlawick, Beavin e Jackson (2007), toda comunicação envolve vários aspectos. Comunica-se na mensagem sobre o conteúdo e sobre a relação. No exemplo acima, os emissores trataram o conteúdo do ato de o filho cuspir no âmbito da comunicação somente no nível da relação. O que foi compreendido pelos pais foi uma comunicação de desqualificação do eu da mãe e, por isso os castigos não tiveram correspondência com o ato do filho. Envolveram questões culturais, uma vez que, no Brasil, cuspir é um comportamento que traz asco, além de valores relativos ao respeito de um filho para com sua mãe.

Em todos os dados das entrevistas, observamos que as relações entre pais e filhos se baseiam nas interações complementares, onde os pais têm o poder sobre a vida das crianças, o que devem ou não devem, o que podem e o que não podem fazer, cabendo-lhes a submissão ao castigo.

Observamos também que o axioma descrito como pontuação de sequências pode ser observado na comunicação entre pais e filhos que culminam no bater. Primeiro os pais falam, explicam sucessivamente e, se não obedecidos, a próxima atitude é bater.

Na interação do sistema familiar dos pais entrevistados, baseado em suas práticas educativas intrafamiliares e na análise de conteúdo das entrevistas realizadas, podemos pontuar a presença de todos os cinco axiomas descritos na “Pragmática da comunicação humana” e também ratificar a afirmativa de Satir (1993, p. 40): “não existem duas pessoas que pensem igual sobre todas as coisas, [...] que sintam do mesmo modo em todos os momentos [...] que queiram as mesmas coisas [...] sempre ao mesmo tempo, as pessoas funcionam a partir de tempos diferentes”.

As análises das narrativas dos entrevistados à luz de Watzlawick, Beavin, Jackson (2007) e Satir (1993) afirmam que é impossível não se comunicar e metacomunicar, e quanto mais clara for a comunicação, possivelmente menos conflitiva ela será.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Deus inspira, o homem sonha a obra nasce. (Fernando Pessoa).*

Ao longo do processo de construção desta pesquisa, tivemos como objetivo compreender as práticas de castigo físico por pais de camadas médias. As práticas educativas objetivam inserir o novo membro familiar nas regras de sociabilidade cultural e nas regras internas da família. Esse agrupamento de atitudes vai variar de acordo com inúmeras variáveis, desde aspectos pessoais, relacionais, culturais, sócio-econômicos e legais.

Entendemos que o uso da punição corporal contra a criança no contexto intrafamiliar encontra uma série de justificativas para sua existência. Há alegações religiosas, sobre a necessidade de colocar limites nos filhos, de mostrar a autoridade dos pais, além de estresses, cansaço, impaciência e irritabilidade destes e a crença de que um tapa em baixa intensidade não gera dor na criança. Muitos dizem, também, que um tapa sem raiva não é ato violento e sim educativo, e que após várias explicações dos pais a única alternativa é a palmada. Ressaltamos, ainda, o pensamento de que a correção dos filhos é da ordem do privado e a naturalização da prática como algo geracional.

Tal prática não é uma atitude que não traga conflito aos pais, que se encontram em um período de transição entre “tudo pode” e “nem tudo pode” no repertório educativo. Se a repetição dos castigos físicos acontece de geração em geração, há a presença do remorso e do arrependimento na maioria dos entrevistados que castigam seus filhos. São capazes de reconhecer os outros pais como praticantes de violência, mas não se reconhecem como violentos quando praticam o mesmo tipo de ato contra seus filhos.

Podemos constatar que de um modelo autoritário, passou-se a um modelo permissivo. [...] parece que os novos padrões firmaram-se pela negativa do padrão vigente. Indo ao outro lado da mesma moeda. É possível que da ditadura dos pais, tenhamos passado à tirania dos filhos. (WEBER, 2002, pg.197)

No campo psicológico, assim como no jurídico, o debate sobre o uso de palmadas e tapas como práticas educativas é controverso. Há autores que o apóiam como atitude imediata para cessar comportamentos indesejados (FONSECA, 2000).

Azevedo e Guerra (2005), Weber e outros (2004) são contrários ao uso do castigo físico em crianças, sustentados por pesquisas empíricas que apontam prejuízos para o desenvolvimento das mesmas e que o castigo físico é um ato de violência que humilha e submete o outro. Para Ricas e Donoso (2009), a palmada dita simples habita o mesmo espaço e existência dos espancamentos e, completa Guerra (2001), ambas fazem parte de um mesmo *continuum*.

Muitos são os argumentos em defesa da leve palmada ou de um único tapa sem intenção de causar dor. Vale observar que a referência ao *quantum* de dor é sempre feita a partir do adulto, mas podemos supor que o tapa entendido como indolor pode ser vivido pela criança como experiência de intensa dor física e psíquica. Além disso, nem sempre a criança consegue representar o castigo físico como relacionado a seu comportamento. A palmada pode se tornar um estímulo aversivo, ainda que sua repetição possa levar à extinção de um determinado comportamento.

A imitação é um poderoso processo de aprendizagem. Através do exemplo, a criança aprende a bater e repete a ação com seus brinquedos, com os irmãos mais novos, com os colegas. Assim como ela própria é submetida fisicamente, aprende a submeter o outro como forma de se afirmar socialmente, conseguir vantagens.

Tanto Fonseca (2000) quanto Teixeira (2005), interessados no debate acerca da utilização do castigo físico, salientam que o mesmo é condenável quando agride a dignidade de uma criança. Podemos indagar, então, se existe alguma forma de castigo físico que não seja uma forma de agressão à dignidade. Se um tapa leve for dado em um adulto, terá o mesmo significado de um tapa leve dado em uma criança? A dignidade de uma criança é menor do que a dignidade de um adulto? No adulto, o tapa é considerado agressão física, podendo até ser imposta sanção ao agressor. Sarti (1996) mostra que, nas famílias de camada popular, é comum encontrarmos como regra que o castigo físico seja praticado em crianças e deixe de ser praticado em adolescentes e jovens. Isto faz pensar que o mesmo só é possível quando as relações permitem submeter o outro, fisicamente e/ou moralmente.

Em nossa sociedade, exige-se dos pais que eduquem seus filhos para a formação de limites morais, éticos, ao mesmo tempo em que protegem seus filhos. Nossa proposta foi discutir as práticas educativas praticadas pelos pais da contemporaneidade na camada média. Encontramos na literatura afirmações de que o uso do castigo físico está presente em todas as camadas socioeconômicas, mas

que, nas médias e médias-altas, devido ao pacto do silêncio e à cumplicidade familiar, os dados não se tornam estatística. Observamos, então, uma carência em pesquisas com pais desta camada. Constatamos, no desenrolar da pesquisa, dificuldade dos pais em ceder as entrevistas, e creditamos sua pouca disponibilidade ao fato de ser o campo da educação dos filhos um espaço privado, e a maneira como educam suas crianças ser entendida como exclusiva dos pais.

Deve-se considerar, contudo, que crianças entre dois e seis anos estão no processo de socialização primária, e os que já frequentam escola infantil também estão em processo secundário. Nesse período, vamos fazendo descobertas sobre como relacionarmos, sobre como decifrar o que esperam de nós, comportamentos das pessoas com os outros e conosco e como a interação humana acontece. Se as crianças encontram em seu repertório comportamentos através do bater, aprenderão o mesmo como uma das formas de resolução de conflitos.

A criança tem direito a sobreviver mas é pouco, deve ser acrescida a dimensão afetiva. A criança tem direito a **viver**, a desfrutar de uma rede afetiva na qual possa crescer plenamente, brincar, contar com a paciência, a tolerância e a compreensão dos adultos sempre que estiver em dificuldade. A criança tem o direito a chorar. Nem sempre a criança tem condição de verbalizar seus sentimentos, suas angústias, seus medos. A criança pequena utiliza modos corporais de expressão, como gritar, o debater-se, o emudecer, etc... (WEBER, 2009 p. 51).

Conforme Vigotski (1998), para compreender um fenômeno social, é necessário contextualizá-lo historicamente, levando em conta que ele é composto de movimentos dialéticos complexos, que criam tensões marcadas por oposições, concordâncias, simetrias e assimetrias. Nessa perspectiva, o sujeito, ao se apropriar de sua realidade, o faz de maneira singular e única, atribuindo sentidos próprios a aspectos significativos, criando e recriando sua realidade cotidianamente, construindo um movimento social e histórico e se constituindo com ele, pensando as contradições de uma realidade em constante transformação. Enquanto Vigotski (1998) fala do contexto histórico de um fenômeno social, Satir (1993) fala do contexto comunicacional, que nos remete a conhecer o tempo cronológico e psicológico em que a comunicação acontece, o local, as pessoas envolvidas, as circunstâncias e a natureza do compromisso que há entre os comunicantes.

Os sentidos construídos pelos pais para a prática e uso do castigo físico como recurso educativo volta-se ao entendimento de que a palmada, sendo leve, não

chega a provocar dor, ou que é melhor que a dor aconteça em casa para que não aconteça pela vida. Em algumas circunstâncias, reconhece-se que o tapa só existiu por estresse e impaciência dos pais. A obediência é uma regra de ouro, que os pais não aceitam que não seja atendida. A mãe ainda é a responsável direta pela rotina e educação dos filhos, e também responsabilizada por alguma falta na educação.

Os pais entrevistados reconhecem quando outros pais usam castigo físico como forma de correção e criticam essa prática, mas não interferem por acreditarem que cada um tem o direito de educar seus filhos, o que vem corroborar com pesquisas que apontam que as crianças são concebidas como propriedades dos pais. Outro dado importante é que o castigo físico é usado como algo natural e que é a intensidade da força que vai definir se o ato é violência ou não. Os pais de camada média entrevistados repreendem formas violentas como surras, espancamentos, agressões físicas que deixam marcas, fraturas, ferimentos, mas não o fazem quando a agressão por eles praticada é leve - *“palmadinhas, tapa que nem dói, o choro como conseqüência não era de dor e sim de contrariedade”*.

Podemos apontar que a comunicação de pais e filhos é permeada por dificuldades como falta de clareza, incongruências, dupla vinculação, padrões relacionais próprios de cada família, em que as linguagem digital e analógica nem sempre tem o mesmo sentido. Os pais alegam que o castigo é evitado como prática educativa - a primeira opção é explicar, conversar, e quando esses recursos não dão resultados, usa-se o castigo físico. Porém, quando usam o termo “conversar”, não estão se referindo a uma escuta de dois pólos, mas a instruções dadas em uma relação de poder autoritário, onde um manda e outro obedece. Observamos, assim, que onde falta a comunicação digital, a analógica vem como preencher a falha - onde falta a palavra, surge o ato violento, sendo o castigo físico também uma obscuridade na comunicação.

Apontamos como desdobramentos desta pesquisa a possibilidade de ampliar a comunicação para os dois pólos comunicantes, como afirma Satir (1993). Através da observação participante, poderiam ser colhidos dados dos pais e dos filhos, abrangendo crianças entre sete e onze anos, nas quais se espera que o desenvolvimento cognitivo e os recursos verbais possam contribuir para a coleta de dados. Porém, imaginamos que essa seja uma proposta que possa encontrar dificuldades em conseguir o aceite dos sujeitos de pesquisa.

Esperamos ter contribuído para confirmar dados da literatura e levantar alguns outros para o estudo sobre o castigo físico como prática educativa, lembrando que qualquer tipo de castigo agride os direitos das crianças enquanto sujeitos de direitos reconhecidos pelo Estado Brasileiro.

## REFERÊNCIAS

- ABRÁPIA. **Associação Brasileira Multiprofissional de proteção à Infância e Adolescência**. Disponível em <<<http://www.cadetu.com.br/abrapia.org.br>. Acesso em 6 jan.2009.
- ALARCÃO, Madalena. **(Des) Equilíbrios familiares: uma visão sistêmica**. Coimbra: Quarteto, 2000.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- AUN, Juliana Gontijo, COELHO, Sônia Vieira, VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Atendimento sistêmico de famílias e redes sociais**. Belo Horizonte, 2007, Cap.7, p.487-519.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (Orgs.). **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu, 2000.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ed. Lisboa: Ed.70, 2004.
- BEM, Laura Alonso; WAGNER, Adriana. Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível econômico. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.11, n.1, p.67-71, jan./abr. 2006.
- BERTALANFFY, Ludwig von. **Teoria geral dos sistemas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 360 p.
- BERTHOUD, Cristiana Mercadante Esper; BERGAMI, Nancy Bendita Berruezo. Família paulista. In: CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira; BERTHOUD, Cristiana Mercadante Esper (Orgs.). **Família e ciclo vital: nossa realidade em pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p.31-44.
- BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. Famílias brasileiras do século XX: os valores e as práticas da educação da criança. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto. v.5, n. 3, p.33-49, 1997.
- BRASIL. **Código Civil**. São Paulo: Saraiva, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 2005.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Edição Federal, 2005.

BRASIL. Projeto de Lei 2654/2003 de 2 dez. 2003. Dispõe sobre a alteração da Lei 8069, de 13/07/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, e da Lei 10406, de 10/01/2002, o Novo Código. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em 6 jun. 2010.

BRASIL. Projeto de Lei 7672/2010 de jul. 2010. Dispõe sobre a alteração do Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em 2 ago. 2010.

BRUSCHINI, Cristina. Teoria crítica da família. IN: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de A.zevedo (Org.). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005, Cap. 1, p.49-80.

CARMO, Carolina Jacomini do; HARADA, Maria de Jesus C. S. Violência física como prática educativa. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. São Paulo, v.14, n.6, nov/dez, 2006. Disponível em: <<http://www.eerp.usp.br/rlae>>. Acesso em: 2 mai. 2009.

CECCONELLO, Alessandra Marques; DE ANTONI, Clarissa; KOLLER, Sílvia Helena. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.8, n. Esp., p.45-54, 2003.

CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira. Família Paulista. In: CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira, BERTHOUD, Cristiana Mercadante Esper. Família e Ciclo vital: nossa realidade em pesquisa. 2 ed. São Paulo: Casapsi, 2009, Cap. 2, p.147-178.

COELHO, Sônia Vieira. Além de dois: representações de gênero na comunicação do casal. In: INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA. **Atendimento sistêmico à família**. Belo Horizonte: IEC PUC Minas, 2001.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORDIOLI, Aristides Volpato (Org.) **Psicoterapias: abordagens atuais**. 2ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

COSTA, Jurandir Freire. Adultos e crianças. In: COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1999. p.153-214.

COSTA, Jurandir Freire. Da família colonial à família colonizada. IN: COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999. p.79-152.

COSTA, Jurandir Freire. Higiene das famílias. In: COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1999. p.49-78.

COUTINHO, Maria Beatriz. **Teorias e técnicas em terapia familiar sistêmica**. Belo Horizonte: Crescent, 2001. (Notas de aula).

DAY, Vivian Peres *et al.* Violência doméstica e suas diferentes manifestações. **Revista de Psiquiatria**, Porto Alegre, n. 25 (sup. 1), p.9-21, abr. 2003.

DELFINO, Vanessa; BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes; VENTURINI, Fabíola Perri; SAGIM, Mirian Botelho. A percepção de famílias de classe média popular sobre punição nas práticas educativas. **Família Saúde Desenvolvimento**, Curitiba, v.7, n. 2, p. 129-136, mai/ago. 2005.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. 678 p.

DESLANDES, Suely Ferreira *et al* (Org.). **Livro das famílias: conversando sobre a vida e sobre os filhos**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/Sociedade Brasileira de Pediatria, 2005.

DIAS, Maria Berenice. Direito das famílias. In: DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das famílias**. São Paulo: Revista dos tribunais, 2006. p. 23-36.

DINIZ, Laura; COURA, *et al.* Justiça foi feita. **Revista Veja**. São Paulo, edição 2158, anos 43, n. 13, 31 de mar. 2010. Disponível em: <<http://www.acervoveja.digitalpages.com.br.html> Acesso em abr. 2010.

DONOSO, Miguir Terezinha Vieccelli. **Representações sociais das famílias sobre violência física na infância como forma de educação**. 2006. 125f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

FALCETO, Olga Garcia. Terapia de família. In: CORDIOLI, Aristides Volpato. **Psicoterapias abordagens atuais**. Porto Alegre: Artmed, 1998. P.171-184.

FONSECA, Antônio Cezar Lima da. **A ação de destituição do pátrio poder**. Revista Igualdade, Curitiba, n.29, vol.8, out-dez.2000.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2ª ed: Liber Livro Editora, 2005.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (Org.) **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, Cap.1, p.13-29.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. Bater nos filhos: uma forma de educá-los? In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Mania de Bater**. São Paulo: Iglu, 2001. p.19 - 31.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. São Paulo: Cortez, 2005.

HEYWOOD, Colin. As transformações nas concepções de infância. In: HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-62.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1CD.

KEHL, Maria Rita. Em defesa da família tentacular. In: GROENINGA, Giselle Câmara; PEREIRA, Rodrigo Cunha. **Direito de família e psicanálise: rumo a uma nova epistemologia**. Rio de Janeiro: Imago, 2003. p.163-176.

JACKSON, D. Don. Interacción familiar, homeostasis familiar y psicoterapia conjunta. In: BATESON, Gregory. **Interacción familiar**. Buenos Aires: Buenos Aires, 1982.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. A repersonalização das relações de família. **Jus Navigandi**, Teresina, a. 8, n. 307, 10 de maio de 2004. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=5201>>. Acesso em 13 abr. 2007.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. **Direito de família e o novo código civil**. Belo Horizonte: Del Rey, 2000.

LONGO, Cristiano da Silveira. **A punição corporal doméstica de crianças e adolescentes**. 2002. 225 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

MACHADO, Marília Novais da Mata. **Entrevista de pesquisa: a interação pesquisador/ entrevistado**. Belo Horizonte: Com Arte, 2002. 152p.

MALDONADO, Maria Tereza. Formas facilitadoras de comunicação e seus efeitos. In: MALDONADO, Maria Tereza. **Comunicação entre pais e filhos**. São Paulo: Saraiva, 1994. p. 81-160.

MARTINS, Camilla Soccio; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho. Reintegração da criança e do adolescente vitimizados na percepção dos pais. **Revista Brasileira Enfermagem**, Brasília, v.56, n.6, p. 651-654, nov./dez. 2003.

MARTINS, Mary Anne Fontenele; BUCHER, Júlia Sursis Nobre Ferro. Marcas e cicatrizes: quando a educação autoritária ultrapassa os limites? **Revista Symposium**. Recife, ano 7, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2003.

MARTINS, Mary Anne Fontenele; BUCHER-MALUSCHKE, Júlia Sursis Nobre Ferro. Bater para educar ou maltratar? Contribuições ao estudo da violência intrafamiliar. In: COSTA, Liana Fortunato; ALMEIDA, Tânia Mara Campos de. **Violência no cotidiano do risco à proteção**. Brasília: Universa, 2005. p.59-74.

MINUCHIN, Patrícia; MINUCHIN, Salvador. **Trabalhando com famílias pobres**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 230p.

NARVAZ, Martha; KOLLER, Sílvia Helena. Por uma pedagogia não-violenta: a questão do castigo físico como forma de disciplinamento. **Revista Teoria e Prática de Educação**, Maringá, v.7, n.1, p.27-34, jan./abr., 2004.

NEWELL, Peter. O imperativo dos direitos humanos de acabar com todo o castigo corporal imposto às crianças. In: HART, Stuar N.; DURRANT, Joan E.; NEWELL, Peter e outros. **O caminho para uma disciplina construtiva: eliminando castigos corporais**. Brasília: UNESCO, 2008.

OLIVEIRA, Thaís Thomé Seni S.; CALDANA, Regina Helena Lima. Educar é punir? Concepções e práticas educativas de pais agressores. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, a. 9, n. 3, p.679-694, 2º. sem. 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os direitos da criança. 2010. Disponível em: <[http://www.onu-brasil.org.br/doc\\_crianca.php](http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php)>. Acesso em 01 abr. 2010.

OSÓRIO, L. C. **Casais e famílias: uma visão contemporânea**. Porto Alegre: Artmed; 2002.

PEREIRA, Tânia da Silva *et al.* **O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de normalização: normas da ABNT para apresentação de projetos de pesquisa**. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://www.pucminas.br/biblioteca/>>. Acesso em: 25 marc de 2010.

RELVAS, Ana Paula. **O ciclo vital da família**. Porto: Afrontamento, 2000.

RICAS, J.; DONOSO, Miguir Terezinha Vieccelli A violência na infância como uma questão cultural. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 151-154, jan/mar. 2006.

RICOTTA, Luiza. O pacto do silêncio: porque há o segredo? In: RICOTTA, Luiza. **Quem grita perde a razão**. São Paulo: Ágora, 2002. p.35-41.

ROMAGNOLI, Roberta. **Clínica contemporânea de família**. PUCMINAS, 2004, notas de aula.

ROSA, Edinete Maria. **Radiografia de um processo social: um estudo sobre o discurso jurídico a respeito da violência contra crianças**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p.168.

ROSÁRIO, Maria do. **Parecer sobre Projeto de Lei 2654/2003**. Disponível em <<http://www.conjur.com.br>>. Acesso em jul. 2010.

ROSSET, Solange Maria. **Pais e filhos, uma relação delicada**. Curitiba: Sol, 2003.

SARTI, Cintia Andersen. **A Família como Espelho. Um estudo sobre a moral dos pobres**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SATIR, Virginia M. **Terapia do grupo familiar: um guia para teoria e técnica**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1993.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário jurídico**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2002.

SIMIONATO-TOZO, Stella Maria Poletti; BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. O cotidiano e as relações familiares em duas gerações. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.8, n. 14-15, p.137-150, fev./ago.1998.

SIQUEIRA, Priscila. **Violência Infantil**. São Paulo: Loyola Multimídia, Vídeo Didático, v.22, 1998, 1 fita de vídeo (21min.), son., color.

SKINNER, Burrhus F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SONEGO, Cristiane; MUNHOZ, Divanir Eulália Naréssi. Violência familiar contra crianças e adolescentes: conceitos, expressões e características. **Emancipação**, Ponta Grossa, v.7, n.1, p.215-241, 2007. Disponível em: <<http://www.uepg.br/emanciacao/pdfs/revista%207/cristiane-artigo-11.pdf>>. Acesso em 4 fev. 2010.

SOUSA, Sônia M. Gomes; RIZZINI, Irene (Coord). **Desenhos de família: criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2001.

SZYMANSKI, Heloiza. Ser criança: um momento do ser humano. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália Faller (Org.) **Família: redes, laços e poíticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005. p.53-60.

TARTUCE, Flávio. Novos princípios do Direito de Família brasileiro. **Jus Navigandi**, Teresina, a. 10, n. 1069, 5 jun. 2006. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=8468>> Acesso em: 13 abr. 2007.

TEPEDINO, Gustavo. **Temas de direito civil**. 3. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. 583p.

WEBER, Lídia Natália Dobrianskyj TUCUNDUVA, Cláudia;. Práticas educativas parentais: fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento dos filhos. In: WEBER,

Lídia Natália Dobrianskyj (Org.). **Família e desenvolvimento**. Curitiba: Juruá, 2008, p.80-101.

UNICEF. **Situação da infância brasileira 2006**. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/Pags\\_020\\_039\\_Violencia2.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/Pags_020_039_Violencia2.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2008.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **LACRI**. Disponível em: <<http://www.usp.ip.lacri.br>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. A teoria da comunicação humana. In: AUN, Juliana Gontijo; COELHO, Sônia Vieira; VASCONCELLOS, Maria José E. **Atendimento sistêmico de famílias e redes sociais**. Belo Horizonte, 2007. p.487-519.

VASCONCELOS, Alexsandra Cassol de; SOUZA, Marjane Bernardy. As noções de educação e disciplina em pais que agridem seus filhos. **Psico**, Porto Alegre, v.37, n.1, p.15-22, jan./abr. 2006.

VENTURINI, Fabíola Perri; BAZON, Marina Rezende; BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. Família e violência na ótica de crianças e adolescentes vitimizados. **Estudos Pesquisa Psicologia**, Rio de Janeiro, v.4, n.1. Disponível em: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180842812004000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812004000100003&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1808-4281>. Acesso em 01 jul. 2010.

VIGOTSKI, Lev S.; COLE, Michael et al. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191p. (Psicologia e pedagogia).

WAGNER, Adriana; PREDEBON, Juliana, FALCKE, Denise. Transgeracionalidade e educação: como se perpetua a família? In: WAGNER, Adriana (Org). **Como se perpetua a família?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p.93-105.

WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet Helmick; JACKSON, Don D. **Pragmática da comunicação humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação**. São Paulo: Cultrix, 2004.

WEBER, Lídia Natália D. *et al.* **O uso de palmadas e surras como prática educativa**. Estudos de Psicologia, Curitiba, v.9, n.2, p.227-237, 2004.

WEBER, Lídia Natália Dobrianskyj *et al.* Famílias que maltratam: uma tentativa de socialização pela violência. **Psico-USF**, São Paulo. v. 7, n. 2, p. 163-173, jul-dez. 2002

WEBER, Lídia Natália Dobrianskyj; VIEZZER, Ana Paula; BRANDENBURG, Olívia Justen. O uso de palmadas e surras como prática educativa. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.9, n. 2, p. 227-237, maio/ago. 2004.

WEBER, Lídia Natália Dobrianskyj TUCUNDUVA, Cláudia;. Práticas educativas parentais: fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento dos filhos. In: WEBER, Lídia Natália Dobrianskyj (Org.). **Família e desenvolvimento**. Curitiba: Juruá, 2008, p.80-101.

## **APÊNDICE A. Termo de consentimento livre e esclarecido**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Pró-reitoria de pesquisa e de Pós-graduação

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Nº Registro CEP:** CAAE- 05898.0.000.213-08

**Título do Projeto:**

**Castigo físico:** os sentidos construídos no contexto das famílias das camadas médias.

Prezado Senhor (a),

Este Termo de Consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

#### **1 ) Introdução**

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa que estudará o "Castigo físico: uma prática parental na contemporaneidade" Você foi selecionado por que tem filhos entre 2 a 6 anos, de camada média, residente em Betim e utiliza o castigo físico no contexto intrafamiliar. Na pesquisa e sua participação não é obrigatória. O objetivo do projeto é compreender os sentidos que o castigo físico têm para os pais.

#### **2 ) Procedimentos do Estudo**

Para participar deste estudo solicito a sua especial colaboração em responder uma entrevista sobre os recursos que utiliza para educar seus filhos. A entrevista será gravada e será mantido sigilo sobre o que você disser.

#### **3) Riscos e desconfortos**

Os desconfortos e riscos que você poderá sentir estão relacionados ao sentimento de desinteresse em relação ao tema ou mal estar com algum assunto abordado. Nesse sentido, a gravação das entrevistas poderá ser interrompida se você sentir necessidade ou até mesmo encerrar a sua participação. Se você sentir algum desconforto emocional causado pelo conteúdo da pesquisa, e se o desejar, poderá se encaminhado(a) para atendimento psicológico na Clínica de Psicologia do Instituto de Psicologia da PUC Minas - Unidade Betim.

#### **4) Benefícios**

Espera-se que, como resultado deste estudo, você possa ampliar o seu conhecimento sobre práticas educativas infantis. Assim como os resultados desse estudo poderão contribuir para outros contextos envolvendo pais/ filhos e práticas educativas, na medida em que, apresenta uma metodologia de pesquisa que pode ser aplicada e (re) inventada em outros contextos e espaços.

#### **5) Custos/Reembolso**

Você não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento pelo mesmo.

## 6) Caráter Confidencial dos Registros

A sua identidade será mantida em sigilo. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Os registros gravados ficarão sob a responsabilidade do pesquisador e serão utilizadas apenas para as finalidades da pesquisa, sendo destruídas, tanto as gravações quanto as transcrições das entrevistas, após a utilização no estudo.

## 7) Participação

Sua participação neste estudo é muito importante e voluntária. Você tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício ou cuidados a que tenha direito nesta instituição. Em caso de você decidir retirar-se do estudo, favor notificar ao pesquisador sua decisão. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou e-mail [cep.proppg@pucminas.br](mailto:cep.proppg@pucminas.br). A pesquisadora responsável pelo estudo poderá fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone:

Nome da pesquisadora: Vera Lúcia Simões Lopes Mota  
Endereço: Horizonte Belo, 672. Bairro Filadélfia  
Betim - Minas Gerais - CEP 32650 140  
Telefone: (031) 3531 3089 ou (031) 3594 6979  
e-mail: [motaveralucia@hotmail.com](mailto:motaveralucia@hotmail.com)

## 8) Declaração de Consentimento

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmo também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

---

**Nome do participante (em letra de forma)**

---

**Assinatura do participante**

---

**Data**

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

---

**Vera Lúcia Simões Lopes Mota**  
**(pesquisadora)**

---

**Data**

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante e/ou seu representante autorizado. Acredito que o participante e/ou seu representante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

---

Vera Lúcia Simões Lopes Mota

Data

Av. Dom Gaspar, 500- Fones: 2319- 4229 e 2319 4230 – Fax: 2319 4229

CEP 30535.610- Belo Horizonte- Minas Gerais- Brasil

e-mail: [proppg@pucminas.br](mailto:proppg@pucminas.br) e [pesquisa@pucminas.br](mailto:pesquisa@pucminas.br)

**APENDICE B. Roteiro de entrevista semi-estruturada****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Nome fictício:

Idade:

Sexo:

Naturalidade:

Nacionalidade:

Raça/Etnia:

Religião:

Escolaridade:

Profissão:

Estado civil:

Número de filhos:

Idade dos filhos:

Sexo dos filhos:

masculino  feminino

Filho( s) estudantes em :

escola pública  escola privada

Renda familiar/mensal:

de 6 salários mínimos a 8 salários mínimos – de 2.490,000 a R\$ 3.320,00

de 8 salários mínimos a 10 salários mínimos- de 3.320,000 a R\$ 4.150,00

de 10 salários mínimos a 12 salários mínimos- de 4.150,000 a R\$ 4.980,00

de 12 salários mínimos a 15 salários mínimos - de 4.980,000 a R\$ 6.225,00

de 15 salários mínimos a 20 salários mínimos- de R\$ 6.225,00 a R\$ 8.300,00

acima de 20 salários mínimos- acima de R\$ 8.300,00

O imóvel residencial é:

( ) próprio ( ) locado

É o primeiro casamento? Não? Quantas vezes já foi casado(a) anteriormente. Tem filhos de relacionamentos anteriores ao atual, quantos, sexo, idade, relacionamento com estes filhos? Relacionamento dos filhos com o atual parceiro).

Casamento – não necessariamente formal.

#### ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Gostaria que conversássemos sobre a educação das crianças.

Na sua casa quais as regras: o que as crianças podem ou não podem fazer?

Quando as crianças fazem -----que não poderiam fazer, qual a sua atitude?

Você tem filhos do sexo masculino e feminino. Você percebe alguma diferença no modo de educar meninos e meninas?

Você tem um filho do sexo masculino. Imagine como seria ser pai/mãe de uma menina.

Você tem uma filha do sexo feminino. Imagine como seria ser pai/mãe de um menino.

Há algum comportamento do seu filho (a) que o irrita ou deixa você com raiva? Qual? O que você faz quando fica irritado (ou com raiva) de com o seu filho/sua filha?

Imagine que você viveu um grande aborrecimento no seu trabalho e chega em casa bastante estressado, o que você costuma fazer nestas situações com seus filhos, com sua esposa (o)?

Você e sua esposa, ou você e seu marido, ou você e o pai do seu filho, ou você e mãe do seu filho mostram-se coerentes diante do seu filho, ou vocês discordam. O que um permite ou outro proíbe e vice-versa? Vocês ficam de acordo com os castigos ou vocês discordam?

Você se lembra da sua infância? Como os seus pais agiam com você quando você tinha a idade do seu filho? Havia diferenças entre seu pai e sua mãe? O que você acha que faz igual com os seus filhos, o que você acha que faz diferente?

Se você presenciar uma cena, na rua, no casa do vizinho em que um adulto bate em uma criança, qual seria a sua atitude? Ou se você ouvir uma criança gritando? Ou se uma criança contar a você que foi agredida?

Você conhece o ECA ? Qual a sua opinião sobre ele?

O que você acha que aconteceria se a proibição da palmada fosse lei?