



# PUC RIO

FLAVIA SOLLERO DE CAMPOS

TAREFA DE MÃE, TAREFA DE FILHO:  
VALORES E EXPECTATIVAS DE MÃES DE CLASSE MÉDIA ALTA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Departamento de Psicologia

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, agosto de 1979

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO

Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea  
CEP 22453-900 Rio de Janeiro RJ Brasil  
<http://www.puc-rio.br>

**N.Cham.** 150 C198t TESE UC  
**Autor** Campos, Flavia Sollero de  
**Título** Tarefa de mãe, tarefa de filho



Ex.2 PUC-Rio - PUCB

00024723

14953

FLAVIA SOLLERO DE CAMPOS

TAREFA DE MÃE, TAREFA DE FILHO :  
VALORES E EXPECTATIVAS DE MÃES DE CLASSE MÉDIA ALTA

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC/RJ como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia Clínica.

Orientador: Aroldo Soares de Souza  
Rodrigues

Departamento de Psicologia  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, 8 de agosto de 1979

Ue-15065-3

1170



bed

24723

150  
 C 198 f  
 RESE UC  
 522

Para

Nilce e Camilo,

Cesar e Daniel,

presenças essenciais em minha vida

## AGRADECIMENTOS

- ao Prof. Aroldo Rodrigues, orientador da dissertação , pelo apoio e confiança depositados em meu trabalho.
- à Psicóloga Maria Ruth Sousa Dantas de Araújo, pela incansável colaboração.
- à CAPES, pela ajuda financeira recebida durante o curso.

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo pesquisar valores e expectativas de mulheres em relação à educação de seus filhos. A população constituiu-se de mães de crianças de quatro a seis anos de idade, pertencentes à classe média alta com lares estáveis. Foram realizadas entrevistas cujo roteiro colocava situações do dia-a-dia vividas pelas mães no contato com os filhos, e sobre as quais se estimulavam suas reflexões. As entrevistas foram gravadas e posteriormente codificadas, para uma análise do material coletado.

Os resultados encontrados demonstraram que as mães têm como valores centrais o desenvolvimento da autonomia e da socialidade dos filhos, a partir de sua insegurança em relação ao futuro. Procuram manter um relacionamento igualitário com os filhos; por outro lado, irritam-se com suas manifestações de agressividade e rebeldia. As mães entrevistadas dão, também, igual importância à transmissão de normas de conduta adequada (valores éticos) e à educação formal na socialização.

Por sua vez, mostraram-se inseguras quanto ao desempenho de sua função. Apesar de considerarem fundamental sua participação no mercado de trabalho, dela abdicaram total ou parcialmente. Em nível latente, permanece a diferenciação dos papéis conjugais que coloca na mulher a responsabilidade maior pela educação dos filhos.

## ABSTRACT

This paper investigated the relationship between values of married women concerning the education of their offsprings . The sample was set according to (1) married women with 4-6 years old children; (2) belonging to high middle class; (3) with stable households. Focused interviews were held following a research design conceived to confrontate the day-to-day house-hold situations experienced by the mother in contact with their children, at the same time stimulating their own thoughts about this issue. The interviews were coded and subsequently codified for the proper content analysis.

Results point out that mothers admit as main central value the development of autonomy and sociability of their children, as they conceive the future as problematic. They try to develop and maintain an egalitarian relationship with their children; on the other hand, they are annoyed with rebellious or aggressive reactions of the children, reserving for these offenses more serious punishment (light spanking or isolation).

As far as the mothers themselves are concerned, they are unsure of their own role as mothers and by way of consequence, inner conflicts are quite evident. Besides - and in spite of the fact that they consider essential their own contribution to the labour market - they made an option to renuntiate to it, either partially or totally. In a latent and subdued way, the segregation of the roles of each parent concerning the education of their children is still present, with the main responsibilities on the mother.

## SUMÁRIO

1. O PROBLEMA .....	1
1.1 - Perspectiva histórica .....	1
1.2 - Diferentes concepções da criança .....	21
1.3 - Origem do estudo .....	31
1.4 - Objetivo .....	35
2. REVISÃO DA LITERATURA .....	36
2.1 - A criança de 4 a 6 anos .....	36
2.2 - Valores e expectativas de pais de classe média .....	38
3. METODOLOGIA .....	51
3.1 - O grupo estudado .....	51
3.2 - Roteiro da entrevista .....	52
3.3 - A entrevista .....	53
4. RESULTADOS .....	54
5. DISCUSSÃO .....	68
6. CONCLUSÕES .....	81
7. ANEXOS .....	83
Anexo 1 - Discriminação dos itens .....	83
Anexo 2 - Conteúdo conceitual dos cabeçalhos de algumas categorias .....	86
Anexo 3 - Dados sobre a família .....	90
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	92

## 1. O PROBLEMA

### 1.1. Perspectiva histórica

Atualmente existe uma intensa preocupação em torno da criança. Tal interesse pode ser observado através da expansão da Psicologia do Desenvolvimento. Manifesta-se na presença de psicólogos, pedagogos e outros profissionais em escolas, creches, atuando diretamente com crianças normais e deficientes. Estende-se em trabalhos junto aos pais, através de cursos e grupos de discussão sobre seus filhos e os orienta até mesmo antes do nascimento dos filhos, através de grupos de gestantes.

Os profissionais que trabalham com crianças escrevem livros sobre cuidados com bebês e crianças, artigos em revistas e jornais, dão entrevistas em órgãos de comunicação de massa, procurando orientar os pais da maneira mais abrangente possível. Por outro lado, criam-se brinquedos específicos para cada etapa do desenvolvimento infantil, roupas e até móveis.

A difusão e a expansão desse interesse pela infância não somente sob o ponto de vista da sobrevivência física como também de seu adequado desenvolvimento psicológico são enfatizadas até nas iniciativas em nível governamental como, por exemplo, os planos de proteção materno-infantil, para as camadas economicamente menos favorecidas da população.

Do ponto de vista histórico, o atual interesse pela criança pode ser visto como o estágio mais recente de um longo processo de articulação da vida privada, diferenciada do tipo de vida coletiva predominante na época. ARIES (1973) mostra como a

infância só foi "descoberta" a partir do século XVII, como o advento da família burguesa. Até essa época, a transição para a participação nas atividades sociais dos adultos era brusca; a partir do momento em que a criança adquiria capacidade de cuidar de si, sem a ajuda da mãe ou da babá, começava a participar das atividades sociais e econômicas dos adultos. A escola medieval não separava as crianças em faixas etárias e muito menos se preocupava em estabelecer qualquer seriação na aprendizagem.

"O movimento da vida coletiva levava num mesmo fluxo as idades e as condições, sem deixar a ninguém o tempo para a solidão e a intimidade. Nessas existências demasiado densas, demasiado coletivas, não havia lugar para um setor privado".  
(p. 462)

As crianças ocidentais não eram, em geral, consideradas como uma classe especial de seres humanos e nem tratadas de maneira particular. A duração da infância estava reduzida a seu período mais frágil, quando era fundamental o auxílio dos adultos para sua sobrevivência. Após esse curto período, ela se tornava subitamente um "adulto jovem" - sem passar pelas etapas da juventude, que são atualmente etapas consideradas essenciais, pelo menos nas sociedades ocidentais.

"No entanto, um sentimento superficial da criança - ao qual chamei de "mignota ge" - estava reservado aos primeiros anos, quando a criança era uma coisinha divertida. Divertiam-se com ela como com um animal, um macaquinho impudico. Se ela morresse, como acontecia frequentemente, alguns podiam se entristecer, mas a re-

gra geral era de que não se desse muita atenção, outra logo a substituiria. Ela não saía de uma espécie de anonimato" .  
(p. 2)

Sobrevivendo a esta fase, frequentemente ela não vivia com sua família. Para o autor, essa família se compunha do casal e dos filhos que permaneciam com ele. Além disso, a família antiga não exercia uma função afetiva, tal como a compreendemos atualmente. Não que o amor não existisse; mas o afeto entre os membros da família não era necessário à sua existência nem a seu equilíbrio. Sua função era a sobrevivência comum, a ajuda mútua, a conservação dos bens.

Era a comunidade mais ampla, composta de vizinhos, amigos, senhores e servidores, crianças e velhos, mulheres e homens, que asseguravam as trocas afetivas e a comunicação social, neste ambiente, a família conjugal não exercia um papel dominante:

"Os historiadores franceses chamam atualmente de "sociabilidade" esta propensão das comunidades tradicionais aos encontros, às freqüentações, às festas". (p. 25)

ARIÈS mostra que, a partir de um certo período (final do século XVII), ocorre uma mudança notável, que pode ser detectada pela emergência simultânea de dois fenômenos: o surgimento da escola e a modificação na missão da família. O sentimento da família e a intensa preocupação com a escolarização das crianças são um mesmo fenômeno, e bastante recente.

A escola começa a substituir a aprendizagem como meio

de educação. Isto é, a criança começa a ser separada dos adultos, mantida numa espécie de "quarentena" que tem seu clímax com a instituição do internato.

"Começa, então, um longo processo de reclusão das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas), que não mais deixará de se ampliar até nossos dias, e que se chama escolarização". (p. 27)

Tal processo, que não atinge somente as crianças, situa o surgimento do fenômeno da "moralização" dos homens pelos reformadores da Igreja e do Estado. A escola, instrumento privilegiado dessa estratégia, passa a ter como principal objetivo a educação moral, a fim de tornar as crianças piedosas, sérias e trabalhadoras, quando antes haviam sido apenas aventureiras depravadas, "...de transformá-las em serviçais e trabalhadoras e, assim, prover o país com uma força-trabalho adequada".

Simultaneamente, e por razões que não cabe desenvolver neste trabalho, ocorre uma transformação na família, necessária à implementação da escola: esta se torna um lugar de afeição necessária, começa a se organizar em torno da criança, a lhe dar tal importância que ela sai de seu anonimato.

"...(que) não se pode perdê-la e substituí-la sem grande pesar, (que) não se pode também repetí-la frequentemente, e que é conveniente limitar seu número para melhor se ocupar dela. Nada espantoso que esta revolução escolar e sentimental fosse acompanhada do decorrer de um malthusianismo demográfico, de uma redução voluntária dos nascimentos, observável

desde o século XVIII".

A consequência, para ARIÈS, é a progressiva concentração da vida social em torno da família e da profissão, e o gradual desaparecimento da "sociabilidade".

Em seu livro, ARIÈS mostra o nascimento e o desenvolvimento de dois sentimentos da infância, já mencionados acima: o primeiro, bastante difundido, o "mignotage", limitava-se aos primeiros anos de vida e correspondia à idéia da uma infância curta; o segundo, que expressava a conscientização da inocência e da fragilidade da infância e, conseqüentemente, do dever dos adultos a preservarem. Este segundo tipo de sentimento permaneceu por muito tempo reservado a uma pequena minoria de legisladores, padres e moralistas.

É importante ressaltar que, até meados do século XVIII, a escola era privilégio do sexo masculino: as meninas dela estavam excluídas. Até o final do século XVII permaneciam os hábitos de precocidade e da infância curta em relação às mulheres. Além do aprendizado doméstico, as mulheres não recebiam, literalmente, nenhuma educação, mal sabendo ler e escrever. A tendência em favor da escolarização feminina surge com um atraso de aproximadamente dois séculos.

ARIÈS assinala, também, que o sentimento da infância encontrou sua maior difusão inicialmente nos mesmos meios de burgueses e nobres esclarecidos, leitores do "Emílio", de Rousseau. Por sua vez, as antigas formas de convivência sobreviveram até nossos dias nas classes populares (como mostra BOLTANSKI, em "Prime Education et Morale de Classe"), há menos tempo submeti-

das à ação da escola.

A ênfase na escolarização corresponde a duas exigências, propostas pelos moralistas do século XVII. Em primeiro lugar, corresponde a uma nova preocupação em isolar a criança do mundo "sujo" dos adultos, a fim de preservar sua inocência e prepará-la para resistir às tentações do mundo. Também corresponde à preocupação dos pais em observarem mais de perto seus filhos, se aproximarem deles, não os abandonarem, mesmo temporariamente, aos cuidados de outra família. O surgimento da escola demonstra uma aproximação entre a família e as crianças, antes separadas, entre o sentimento da família e o sentimento da infância. A família se volta para a criança. O "clima" sentimental começa a se assemelhar ao atual.

"...como se a família moderna nascesse ao mesmo tempo que a escola ou, pelo menos, que o hábito generalizado de colocar as crianças na escola". (p. 415)

Porém a sociabilidade, ainda bastante difundida, opõe-se a esta transformação na família, por impedir a intimidade: como proteger a criança, se ela vivia mais nas ruas do que em casa, se a própria casa era um espaço aberto para o exterior? Assim, desde o século XVIII, a família começa a se distanciar da comunidade, a criar uma área privatizada. Neste sentido, a invenção do corredor é fundamental: este mantém cada cômodo isolado por uma porta, não sendo necessário atravessá-lo para chegar a outro. Começa a haver uma especialização dos vários cômodos, respondendo a uma nova necessidade de isolamento e privacidade. No entanto, esta família ainda não é a família moderna, pois conser

va uma grande margem de sociabilidade, que é maior nas camadas populares. A evolução da família medieval à moderna, que se isola do mundo, limita-se durante muito tempo aos nobres e aos burgueses.

Para ARIËS, não podemos compreender a evolução de nossos costumes se negligenciarmos este notável crescimento do sentimento da família:

"A história de nossos costumes se reduz em parte a esse longo esforço em se separar dos outros, em se manter afastado de uma sociedade cuja pressão não é mais suportada. A casa perdeu seu caráter de local público que tinha no século XVII, em benefício do "cercle" ou do bar, por sua vez, se tornaram menos frequentados. A vida profissional e a vida familiar asfixiaram esta outra atividade que, pelo contrário, invadia anteriormente a vida toda, a das relações sociais". (p. 461)

FOUCAULT (1977) também mostra a crescente privatização da família de um ponto de vista que não exclui o de ARIËS; antes, o completa.

Na "História da Sexualidade", ele assinala este processo a partir da distinção entre o "dispositivo de aliança" e o "dispositivo da sexualidade":

"Pode-se admitir, sem dúvida, que as relações de sexo tenham dado lugar, em toda sociedade, a um dispositivo de aliança : sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens. Este dispositivo de aliança, com os mecanismos de

construção que o garantem, com o saber muitas vezes complexo que requer, perdeu importância à medida que os processos econômicos e as estruturas políticas passaram a não mais encontrar nele um instrumento adequado ou um suporte suficiente. As sociedades ocidentais modernas inventaram e instalaram, sobretudo a partir do século XVIII, um novo dispositivo que se superpõe ao primeiro e que, sem o pôr de lado, contribuiu para reduzir sua importância. É o dispositivo de sexualidade: como o de aliança, este se articula aos parceiros sexuais; mas de um modo inteiramente diferente. Poder-se-ia opô-los termo a termo. O dispositivo de aliança se estrutura em torno de um sistema de regras que define o permitido e o proibido, o prescrito e o ilícito; o dispositivo de sexualidade funciona de acordo com técnicas polimorfas e conjunturais de poder... Para o primeiro, o que é pertinente é o vínculo entre parceiros com status definido; para o segundo, são as sensações do corpo, a qualidade dos prazeres, a natureza das impressões, por tênues ou imperceptíveis que sejam. Enfim, se o dispositivo de aliança se articula fortemente com a economia devido ao papel que pode desempenhar na transmissão ou na circulação das riquezas, o dispositivo de sexualidade se liga à economia através de articulações numerosas e sutis, sendo o corpo a principal - corpo que produz e consome. ( p. 100-1)

E por que a importância assumida pela sexualidade como

técnica de poder?

"De um lado, faz parte das disciplinas do corpo: adestramento, intensificação e distribuição das forças, ajustamento e economia das energias. Do outro lado, o sexo pertence à regulação das populações, por todos os efeitos globais que induz... O sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie". (p. 136-7)

A instalação do dispositivo de sexualidade se faz a partir de três práticas: a penitência, a direção espiritual e o exame de consciência. Tais práticas, centradas na preocupação com o corpo, com a sensação, com o prazer, controlam e regulam a população através da pedagogia e, num segundo momento, pela reorganização da família e intensificação de seus laços (valorização da relação marido-mulher e pais-filhos).

Assim como ARIÈS mostra que foram os burgueses que primeiro modificaram sua visão da criança e da família, FOUCAULT assinala que foi nessa camada da população que se iniciam a medicalização, a escolarização (pedagogia), a centralização da família sobre ela própria e seus descendentes:

"...desde o fim do século XVIII até o fim do século XIX, não era o filho do povo, o futuro operário a quem se deveria ensinar as disciplinas do corpo; era o colegial, a criança cercada de serviçais, de preceptores e de governantas, o que corria o risco de comprometer menos uma força física do que capacidades intelectuais que tinha o dever moral e a obrigação de conservar, para sua família e sua

classe, uma descendência sadia". ( p. 114)

A psicanálise se insere no ponto de tensão entre os dois dispositivos: as "interferências" da sexualidade com a aliança. O dispositivo de sexualidade que solidificou a família intensificando sua vida interna, ao entrar em choque com a aliança, gera problemas que precisam ser resolvidos ("o pecado de juventude", "as doenças dos nervos", as "fraudes contra a procriação").

A psicanálise, ao questionar as relações familiares por sua análise da sexualidade, era objeto de muita desconfiança.

"Mas, eis que a psicanálise, que parecia, em suas modalidades técnicas, colocar a confissão da sexualidade fora da soberania familiar, reencontrava, no próprio seio dessa sexualidade, como princípio de sua formação e chave de sua inteligibilidade, a lei da aliança, os jogos mesclados dos esposais e do parentesco, o incesto. A garantia de que lá, no fundo da sexualidade de cada um, ia-se encontrar a relação pais-filhos permitia, no momento em que tudo parecia indicar o processo inverso, manter a fixação do dispositivo de sexualidade sobre o sistema de aliança. Não havia risco de que a sexualidade aparecesse, por natureza, estranha à lei: ela só se constituía pela lei... Daí, após tantas reticências, o imenso consumo de análise nas sociedades em que o dispositivo de aliança e o sistema da família tinham necessidade

de reforço". (p. 106)

Para FOUCAULT, a psicanálise exerce a função de eliminar os efeitos por demais rigorosos do dispositivo de sexualidade, naqueles que a ela podiam recorrer.

Surge, aqui, um dado novo: a psicanálise e, digamos assim, sua "função social", que é também avaliada por BERGER (1965) e DONZELOT (1971) de diferentes maneiras, mas sempre mostrando o movimento de privatização-medicalização-escolarização -psicologização.

Para DONZELOT, um dos pontos nevrálgicos da junção família-sociedade consiste em saber como tornar compatíveis a autonomia familiar e a socialização. Diferentemente de ARIÈS, que faz uma "história das mentalidades" que procura analisar as transformações nos sentimentos, nos costumes e no dia-a-dia das sociedades e que porisso não relaciona tais transformações às circunstâncias sociais, econômicas e políticas mais amplas nestas sociedades, DONZELOT procura fazer

"uma história da superfície social através da identificação das linhas de transformação... do mecanismo da família nas suas relações com a atual organização social". (p. 12)

O conjunto de procedimentos de transformação da família é também aquele que ajusta aquelas formas de integração moderna que dão às sociedades ocidentais seu caráter de controle e de disciplina. Assim, a famosa "crise" da família é uma etiqueta que prejudica a compreensão do que realmente se passa. Para o autor, não existe tal "crise"; ou melhor, ela não existe contra

a ordem social atual, e sim é exatamente condição de possibilidade de surgimento desta mesma ordem social.

Se, anteriormente, a família estava cercada pelos médicos e pelos padres, atualmente reinam os "psi", sufixo que DONZELOT utiliza para identificar psicólogos, psicanalistas, conselheiros conjugais, orientadores educacionais e até as revistas de grande circulação (que divulgam conselhos aos pais). Para ele, a emergência da família moderna e a expansão dos organismos "psi" são um único processo, que visa adequar a família às novas exigências da sociedade industrial: é preciso tornar compatíveis "a autonomia da família e a socialização". Nesta atualização da família, DONZELOT discrimina duas linhas de transformação: a intensificação da vida familiar e a desestabilização da família.

"O voltar-se tático da família sobre si mesma e a difusão das novas normas operam uma intensificação da vida da família. Concentrada em si mesma, mais atenta do que antes aos menores detalhes da educação das crianças, a família se torna consumidora ávida de tudo que possa ajudá-la a "se realizar". Vivia Hissel, uma psicanalista e, além disso, romancista, consagrou à descrição desta frenética ativação da vida familiar um livro intitulado "O tempo dos pais", e que ela teria também podido chamar "O tempo dos psi". Ela expõe aí o processo de responsabilização psico-pedagógica dos pais desde a última guerra, principalmente nas camadas médias, onde a criança é, segundo sua denominação, uma espécie de lugar privilegiado. Os antigos pais tinham, é claro, ambições para seus filhos, mas

suas motivações eram bastante primárias, suas especulações muito francas. Eles ofereciam uma educação a seus filhos para os verem se elevarem na escala social e, se fosse necessário, para serem decentemente sustentados por eles, quando chegasse o dia. Conservavam preciosamente o controle sobre suas filhas para ordenarem suas alianças e controlarem o futuro de seu patrimônio. Para os novos pais, que têm direito à aposentadoria e à aposentadoria suplementar, as coisas são menos simples... Não se tem mais o direito, como nos tempos obscuros de fracassar com os filhos. A Escola dos Pais vigia, o serviço de orientação, e as revistas de grande tiragem. Uma nova ciência nasceu no otimismo psicológico do pós-guerra... O "pai" está intimado permanentemente a lutar contra um inimigo que não é senão ele mesmo. "É proibido inquietar a criança", lhe diziam os psicólogos. Não o deixe dormir, diziam os professores. Ele está ansioso, por isso trabalha mal, observava o pediatra. O pai abaixava a cabeça: se a criança está ansiosa, a culpa é sua. Ela não está motivada, descobriram os sociólogos. Não está motivado, o pai se desnorteava: ele tinha fracassado... Proibido mimá-lo. Proibido traumatizá-lo. Proibido projetar no filho os seus sonhos não realizados. Proibido renunciar... Sabe-se como as revistas de grande circulação... utilizam esta característica sabiamente contraditória para alternarem revelações apavorantes sobre os perigos tanto do desaparecimento da iniciativa da família

quanto da função inibidora de seus excessos.

Uma segunda linha de transformação, aparentemente contraditória, vai no sentido de uma desestabilização da família. São, no entanto, os mesmos ingredientes que atuam: a atenção à infância, a preocupação com a qualidade da vida sexual e afetiva. Mas os efeitos que eles produzem desempenham, deste lado, um papel contra as limitações estreitas da vida da família, contra a imobilidade jurídica dos laços contraídos... O deslocamento do interesse da família do exterior para o interior, sua contração sobre a afinação das modalidades internas de ajustamento da relação pais-filhos e homem-mulher, tudo isso, a família não o fazia à toa. Tratava-se de reencontrar, nesse terreno privado, um poder específico da família, uma pregnância sobre seus membros, uma capacidade de qualificação de seus filhos... Atitude compensatória, tática, inevitavelmente geradora de um sobre-investimento. Ora, a normalização relacional, a operacionalização da psicanálise iria mais no sentido de uma "impotência" da família. A psicanálise não "revela", não "teoriza" uma relação de conivência a priori entre a família e a sociedade, uma harmonia pré-estabelecida, uma relação de encadeamento natural do tipo microcosmo-macrocosmo. A diferença de regime de poder entre a família e a sociedade é grande demais para que todas as tentativas de codificação precisa do comportamento familiar não fracassem finalmente. A força da psicanálise é justa

mente entrar neste desnível para mostrar como a família pode ser responsável pela má socialização desse ou daquele de seus membros. Praticamente, ela não a incrimina senão ocasionalmente. Teoricamente, ela a reconhece como instância capital, mas sob uma forma que implica na sua desvitalização, na anulação de sua vontade de ser um protagonista social autônomo. Ela ratifica e valoriza as disposições clássicas da família, o papel do pai, da mãe, mas reduzindo ao estado de esqueleto seu antigo agenciamento estratégico, que não vale mais senão como constelação de imagens, superfície de indução das relações, simulacro funcional". (p.202-4)

O "tempo dos psi." também é tema de BERGER, que focaliza a crescente importância da psicanálise e de idéias e atividades dela derivadas na moderna sociedade industrial. Para BERGER, a psicanálise se tornou um fenômeno cultural, uma maneira de compreender a natureza humana e uma ordenação da experiência baseada nessa compreensão. Considera, também, que esta influência se exerce em três áreas básicas da vida diária: a sexualidade, o casamento e a educação de crianças.

O sucesso da psicanálise só pode ser compreendido a partir do estudo da situação sócio-histórica específica proposta pela industrialização, que fragmenta o processo de produção e o isola da área econômica. Esta área econômica autônoma tornou-se progressivamente separada das instituições políticas e da família. A segregação entre esta área econômica e a família está diretamente relacionada ao surgimento de um fenômeno social bastante novo: a esfera do privado. A dicotomia entre o público e o

privado, que é um dos princípios básicos da ordenação da vida cotidiana, afeta a própria constituição da identidade; surge, aqui, a "crise de identidade" como fenômeno social, expressão desta divisão entre um self público e um self privado. Como o self público, porque articulado à ocupação profissional e portanto ameaçado pelas várias circunstâncias de uma carreira, não fornece uma base sólida para a identidade, esta tenderia a se localizar no privado. Porém, este domínio não tem mecanismos de controle social que o tornem mais estável. Surge, então, a necessidade do que BERGER chama de "agências de manutenção da identidade", dentre as quais a psicanálise se situa como a principal. E por que?

"Em primeiro lugar, sugerimos que um modelo psicológico que tem como conceito crucial a noção de inconsciente pode estar relacionado a uma situação social na qual há uma tal complexidade nos papéis e nas instituições, que o indivíduo não é mais capaz de perceber sua sociedade em sua totalidade. Em outras palavras, consideramos que a opacidade do modelo psicológico reflete a opacidade da estrutura social como um todo... Como o conceito crucial do inconsciente se encaixa na situação social, o mesmo ocorre com os outros temas... O tema da sexualidade preenche as exigências da situação social na qual o self essencial está localizado no domínio privado... O tema da infância serve para estabelecer o primado da esfera privada na hierarquia das auto-definições. Este tema tem sido particularmente significativo na legitimação psicológica do familialismo, ideologia que interpreta a família como o local mais saudável

para a afirmação da identidade". (p. 39)

Os vários autores citados colocam, portanto, no mesmo eixo a transformação da família, da infância e a psicologização. DONZELLOT e BERGER relacionam o processo às circunstâncias históricas, sociais e econômicas pecu-  
liares ao desenvolvimento da moderna sociedade industrial.

Observamos, assim, que, a partir do século XX, o interesse pela educação, antes centrado em regras de higiene, disciplina, formação moral, abrange também o desenvolvimento psicológico e afetivo da criança. A saúde não mais se define apenas como bem-estar e vigor físico; acrescentam-se a estes itens a saúde mental e a importância de formá-la desde a mais tenra idade.

Também a partir desse século, surge a Socialização como campo científico. Segundo CLAUSEN (1968), o próprio termo apareceu no final da década de 30, com o lançamento quase simultâneo de livros e artigos em três disciplinas - Psicologia, Antropologia e Sociologia. Tal coincidência não é obra do acaso. Demonstra, pelo contrário, a presença de uma grande preocupação em compreender como um bebê pode se tornar uma pessoa participante da sociedade em que vive.

Para alguns autores (MEAD, 1974; DANZIGER, 1976), o interesse por esse tema pode ser compreendido historicamente como a busca de uma resposta aos problemas sociais gerados nos Estados Unidos pelo grande número de imigrantes que chegaram a este país entre as duas guerras mundiais. Para o adulto que vai para um outro país, as dificuldades na aculturação residem nos padrões de comportamento, valores e atitudes adquiridos desde a infância, inclusive a língua do país de origem. A observação de diferentes formas de educação de crianças sensibilizou os cientistas sociais para a variabilidade de tais padrões, levando inclu-

sive a políticas de ação para acelerar o processo de aculturação dos filhos de imigrantes. Haveria, nesse sentido, um objetivo político difuso no interesse pelo estudo da socialização - os primeiros estudos, que visavam correlacionar práticas educativas e traços de personalidade no adulto seriam expressão do desejo de "receitas mágicas" para modificar o desenvolvimento social da criança, e não propriamente expressão da preocupação em compreender o processo da socialização.

Nessa primeira fase, a preocupação central dos psicólogos consistia no estudo de relações entre padrões característicos do comportamento adulto e seus antecedentes na experiência infantil, sob influência da teoria psicanalítica. Podemos citar como exemplo dessa fase as pesquisas que procuravam correlacionar traços de personalidade e práticas de treinamento de hábitos de higiene, ou antecedentes familiares e dependência ou agressão.

A partir dos resultados pouco satisfatórios e contraditórios deste tipo de abordagem, começou a ser questionada sua validade. Desejava-se avaliar os efeitos da socialização sem se ter estudado seus mecanismos. A sistemática definição atual da socialização como um processo demonstra a preocupação dos teóricos em compreenderem como a socialização se dá, através de que caminhos o bebê é introduzido no meio social.

O aspecto social do processo tem sido enfatizado a partir da avaliação dos efeitos do contexto social nos mais variados campos da pesquisa psicológica. Nessa questão, é inegável a influência da Sociologia e da Antropologia por suas pesquisas comparando culturas ou segmentos de uma mesma sociedade. Atualmente tem-se dado importância cada vez maior a fatores como se-

xo, idade, raça, classe social dos sujeitos de pesquisas e dos próprios experimentadores na construção e na avaliação dos resultados.

Quanto ao estudo dirigido especificamente à socialização, existe um número significativo de pesquisas sobre variações entre sociedades e dentro de uma sociedade. LEVINE (1970), ao rever a literatura sobre variações trans-culturais, analisa mais de cem pesquisas e HOFFMAN (1970), avaliando influências de classe e étnicas, resenha cinquenta artigos sobre o tema. Porém, se já existe uma ampla documentação quanto à variação nas práticas educativas nas mais diversas sociedades, falta uma teoria que relacione indivíduo e sociedade. Como coloca BRUNER (1966) :

"Uma criança não desempenha determinado ato de determinada maneira em determinada idade porque a cultura em que ela vive mostra aquele padrão... Para uma explicação psicológica é necessária uma teoria psicológica. Como a cultura em que a criança vive afeta sua maneira de ver o mundo?" (p. 4)

Este mesmo autor propõe o início de uma resposta ao discutir como a linguagem se torna internalizada para ordenar a experiência:

"Minha especulação... é que o processo de internalização depende da interação com os outros, da necessidade de desenvolver categorias e transformações correspondentes para a ação em comum."  
(BRUNER, 1968, p. 493).

A interação é aspecto fundamental na socialização. Pois

é através dela que a criança tem progressivamente acesso ao mundo social. Por outro lado, a criança não é um mero recipiente passivo da estimulação: ela reage ao ambiente, interage com ele, o modifica, desde a mais tenra idade (MOSS, 1970).

Esta questão é fundamental, na medida em que coloca o papel ativo da criança no seu processo de socialização. Pois o conceito de interação implica influências e correções mútuas. Além disso, a interação com outras pessoas e com o ambiente é a mediação fundamental entre a criança como ser biológico e a sociedade. A mãe e as outras pessoas que a cercam relacionam suas ações às dela e lhe fornecem meios de penetrar na cultura. Por outro lado, as características da própria criança levam os outros que com ela interagem a modificarem sua conduta.

A família nuclear - pai, mãe e filhos - é o mais importante agente de socialização. Na fase inicial de sua vida, os principais mediadores do mundo para a criança são os pais. Para que um bebê se desenvolva adequadamente, precisa ser cuidado, acalentado e estimulado. Precisa também de uma pessoa (geralmente a mãe) que lhe dê atenção dedicada e constante e que introduza novas estimulações de acordo com a sua capacidade.

Porém o pleno desenvolvimento da criança não depende somente dos pais. Depende da idade, do sexo e das características pessoais da criança e de fatores mais gerais como a classe social da família, os valores que norteiam sua ação, a concepção que os pais têm da criança e o grau de ajustamento do casal.

No Brasil, dispomos de poucos estudos que abordem a questão da socialização, não somente sob o ponto de vista das práticas educativas como das atitudes e valores predominantes em

relação a estas. Como detalharemos no segundo capítulo deste trabalho, o estudo de práticas educativas traz resultados significativos se unido à compreensão do esquema de valores predominante no grupo social pesquisado.

### 1.2. Diferentes concepções da criança

Procurando integrar mais os dados históricos relativos às transformações na concepção do que seja a infância, faremos um breve resumo dos pontos relevantes deste processo.

Temos, assim, a concepção medieval da criança, ou melhor, sua inexistência como ser. Ela era algo sem identidade, anônimo e facilmente substituível; não podemos nos esquecer que, nessa época, era alto o índice de mortalidade infantil e, também, de filicídio. Até os seis ou sete anos de idade, predominava o "mignotage", denominação dada por ARIÈS à fase em que a criança era um brinquedo divertido para os adultos. Exemplo disto é o diário do pediatra de Luís XIV, Héroard, relatando a infância do rei; vemos, então, com clareza, em que consistia este período, em que a criança não existia enquanto pessoa diferenciada, com sentimentos e necessidades afetivas, tal como a compreendemos atualmente.

Após esta primeira fase, da "infância curta", a criança era bruscamente introduzida no mundo dos adultos, com obrigações e deveres semelhantes, já aprendendo um ofício e, frequentemente, separada de sua família. ARIÈS relata casos de batalhas vencidas por "capitães" de 14 anos de idade...

Esta idéia da infância foi aos poucos sendo substituída pelas preocupações dos moralistas e dos religiosos, para quem a criança não era um brinquedo dos adultos, e sim um ser que deveria estar afastado do convívio promíscuo com pessoas desrespeitadas e depravadas. A criança passa, então, a ser considerada como "uma frágil criatura de Deus", que necessitava tanto ser protegida quanto modificada.

Estaria próxima das idéias dos moralistas a concepção lockeana de educação infantil. Para LOCKE, a mente da criança seria uma "tábula rasa" que poderia receber todo tipo de aprendizagem. O objetivo da educação seria o desenvolvimento da auto-disciplina e do auto-controle. Para atingir este objetivo, os pais deveriam começar a educar as crianças a se auto-negarem desde pequenas.

Para NEWSON e NEWSON (1974), esta educação moral das crianças durante os séculos dezoito e dezenove estava nitidamente relacionada mais à expectativa da morte do que com a esperança de uma vida equilibrada e integrada. A expectativa do céu ou do inferno era a grande fonte de motivação para as tentativas dos religiosos "formarem as mentes" das crianças. Vale citar um texto de WESLEY, escrito em 1872:

"This, therefore, I cannot but earnestly repeat; - Break their wills betimes ; begin this great work before they can run alone, before they can speak plain, or perhaps speak at all... break the will , if you would not damn the child...Therefore, (1) Let a child, from a year old, be taught to fear the rod and to cry softly . In order to do this, (2) Let him have

nothing he cries for; absolutely nothing , great or small; else you undo your own work. (3) At all events, from that age, make him do as he is bid, if you whip him ten times running to effect it. Let none persuade you it is cruelty to do this; it is cruelty not to do it. Break his will now, and his soul will live, and he will probably bless you to all eternity".

Estes autores sugerem também que a influência das crenças religiosas, juntamente com os fatos históricos da mortalidade infantil, sobre a educação de crianças é bastante clara. Numa sociedade em que a morte é uma ocorrência comum, em que há uma crença num Deus extremamente autoritário com poderes ilimitados, a consequência lógica é preparar as crianças para a vida e para a morte, para assegurar sua salvação espiritual (pelo menos) . Além disso, a possibilidade da morte em baixa idade não deixa tempo para uma abordagem gentil, paciente e permissiva à educação infantil ; qualquer situação é uma oportunidade de salvar a criança do inferno, pois, na realidade, não se sabe por quanto tempo ela viverá.

O movimento higienista que começou no final do século XIX e teve seu clímax na Europa nos anos vinte e trinta de nosso século (coincidindo, portanto, com a criação da Socialização como campo científico) ainda apresenta influências bastante nítidas do moralismo religioso anterior. Novamente, vários autores mostram a importância de se analisar a questão baseado num contexto mais amplo; no caso, o fato de que, para os pais de classe média, surge um novo poder: o poder médico, igualmente autoritá-

rio.

"A moralidade do racionalismo assético substitui o da regeneração moral" (p.60)

A taxa de mortalidade infantil ainda era alta, mas havia a esperança de que, se fossem obedecidos os preceitos médicos, os bebês poderiam sobreviver com maior facilidade. Nesse sentido, a medicina tinha algo mais tangível a dar aos pais do que a religião: a sobrevivência concreta de seus filhos. Começa, então, o afastamento dos grupos de referência tradicionais como, por exemplo, a família extensa, e uma aproximação dos novos métodos de educação de crianças. Estes não somente instruíam sobre cuidados de higiene e profilaxia, como também davam conselhos de ordem moral ou de higiene mental. Citando trechos de vários autores ingleses mencionados por NEWSON e NEWSON:

"The establishment of perfect regularity of habits, initiated by "feeding and sleeping by the clock", is the ultimate foundation of all-round obedience. Granted good organic foundations, truth and honour can be built into the edifice as it grows". (Truby King, 1937)

"There is a sensible way of treating children. Treat them as though they were young adults. Dress them, bathe them, with care and circumspection. Let your behaviour always be objective and kindly firm. Never hug or kiss them, never let them sit in your lap. If you must, kiss them once on the forehead when they say good night... Give them a pat on the head if they have made an extraordinarily good job... In a week's time you will

find how easy it is to be perfectly objective with your child and at the same time kindly. You will be utterly ashamed of the mawkish, sentimental way you have been handling it. (WATSON, 1928)

Nessa época a psicanálise estava ampliando sua difusão. Além disso, as teorias higienistas provocavam excessiva tensão e muito mal-estar entre as mães. São publicados, então, o livro de Margaret Ribble "Os direitos das crianças", os trabalhos de Spitz e Bowlby, e, pouco depois, o livro de Benjamin Spock.

A expansão da psicanálise pode ser avaliada de dois pontos de vista. Em primeiro lugar, modifica-se o tom dos conselhos: de autoritários, tornam-se amigáveis, mais descontraídos, informais. O exemplo mais clássico desta nova abordagem é o livro do Dr. Spock; também é importante Winnicott. Não se diz mais às mães o que pode acontecer se elas desobedecerem às regras, mas sim o que poderia talvez resultar de alguma atitude inadequada. Em segundo lugar, o próprio conteúdo dos conselhos se modifica: torna-se mais "permissivo", tanto para os pais quanto para as crianças. Além disso, o que importa não são as regras em si, e sim o espírito, a maneira pela qual são adotadas. Na realidade, surge uma nova regra: seja flexível. O objetivo fundamental consiste em permitir que os pais se divirtam, gostem de seu papel. Nas palavras de WOLFENSTEIN (1974):

"O divertir-se se tornou não somente permissível como exigido; a mãe moderna já é uma criatura cujos sentimentos de inadequação são comparáveis apenas a seus incansáveis esforços... e a moralidade

do divertir-se agora lhe assegura que sua auto-avaliação não pode mais estar inteiramente baseada no fato de que ela está fazendo as coisas certas e necessárias, e sim se ela está envolvida em nuances de sentimentos que não estão sob um controle voluntário".

Para WOLFENSTEIN, o surgimento da "moralidade do divertir-se" pode ser observada nas idéias sobre educação de crianças nos últimos anos. A concepção que se tinha dos impulsos infantis como sendo algo incontrolável e pernicioso se modifica: os impulsos infantis, principalmente eróticos e agressivos, são "naturais" e compreensíveis. A ludicidade também se transforma num valor fundamental, para os pais e os filhos.

"No entanto, a ocorrência e particularmente a difusão de certas idéias psicológicas em certos períodos estão provavelmente relacionadas ao contexto cultural mais amplo. Um estudo cuidadoso das maneiras pelas quais as teorias psicológicas têm sido adaptadas para a orientação dos pais e outros objetivos pedagógicos mostraria que é feita uma clara seleção, dentro o âmbito das teorias disponíveis, alguns pontos sendo enfatizados, outros omitidos, e assim por diante".

A autora mostra como a concepção da criança passa a ser a de sua individualidade (que deve ser respeitada), dos seus impulsos (que agora são vistos com benevolência, e não mais como perigosos); nesse sentido, o jogo é de fundamental importância: ele se torna associado a atividades motoras e exploratórias saudáveis e inofensivas. Na verdade, o que ocorre é um "esvazia-

mento" dos impulsos libidinais da criança, e uma ênfase em suas atividades motoras. "Pois para o bebê que está interessado em explorar o mundo, mais do que em sugar e se masturbar, o jogo se torna seguro e saudável".

Correlata a esta concepção é a visão de que o bom e o agradável coincidem. Também, como a mãe é instada a tornar o jogo parte de qualquer atividade, o jogo assume o papel de uma nova obrigação. Há, portanto, também uma modificação da concepção da paternidade. A caracterização da paternidade em termos de alegria e diversão induz os pais a considerarem tais aspectos como prioritários, e, também, à nova ordem: você precisa se divertir com seu filho. WOLFENSTEIN faz, então, a pergunta crucial: se o jogo e a diversão assumiram um aspecto de obrigatoriedade, será que não se estaria desenvolvendo um novo tipo de defesa contra os impulsos ?

"Esta defesa consistiria na difusão, deixando de manter a gratificação como algo intenso, profundo e isolado, mas permitindo que ela permeasse suavemente todas as atividades, visando atingir, através de uma mistura, a saciação posterior. Portanto, teríamos preservado, de uma maneira despercebida e não reconhecível, a tradição do puritanismo... Ao invés da imagem do bebê que tem prazeres selvagens de auto-erotismo e a perigosa expansão de raros momentos de jogo, temos o bebê que explora seu mundo; do qual toda parcela (deste mundo) é interessante, mas nenhuma é intensamente excitante, e que pode desfrutar de um jogo inofensivo colocado em cada momento da rotina diária". (p. 175)

Em um artigo escrito alguns anos depois, WOLFENSTEIN tece maiores reflexões sobre a modificação na concepção da criança e, conseqüentemente, da paternidade, reflexões estas que são uma confirmação clara do que DONZELLOT e BERGER afirmam.

A difusão de orientações baseadas na teoria psicanalítica e, principalmente, do desenvolvimento emocional da criança, gerou duas conseqüências. A primeira, uma expectativa, por parte dos pais educados (isto é, de classe média) de que é sempre possível um manejo adequado das experiências emocionais da criança, visando tornar tais experiências "indolores". É evidente que a psicanálise fornece modelos de atuação em situações como ciúme e rivalidade entre irmãos. Porém, tornou-se difícil aceitar que estes esforços não eliminam totalmente os sentimentos da criança, por mais compreensivo e sensível que o adulto seja. Construiu-se uma ilusão de que o desenvolvimento infantil pode ser feito livre de conflitos, de maneira suave e tranquila. A crescente benevolência dos pais se baseia numa concepção "peculiarmente neutralizada" da criança. Se anteriormente havia severidade conjugada a um reconhecimento mais verdadeiro da força dos impulsos infantis, há agora uma rejeição dessa severidade acompanhada de uma negação da intensidade da vida instintiva da criança. A benevolência provoca, simultaneamente, um maior respeito pela criança, por seus desejos e suas necessidades. O respeito pela criança gera uma certa "desdiferenciação" entre ela e os adultos: procurando entender suas necessidades, (o adulto) tornam-se mais próximos dela. Neste ponto, coloca-se o "grande dilema" dos pais modernos, segundo NEWSON e NEWSON: ser amigo do filho ou ser autoridade ?

Chegamos, aqui, à segunda consequência da moderna concepção da criança, qual seja, a falsificação da relação entre adulto e criança. A negação da intensidade da vida instintiva da criança é, afinal de contas, um controle extremamente sutil, mas nem por isso menos eficaz, da evolução desejável de seu desenvolvimento. A "permissividade" é uma camada cuja opacidade permite escamotear a presença concreta do sempiterno controle, mencionado por BERGER e DONZELOT. Esta falsificação se mostra na negação, por parte dos pais, de sua posição de pessoas adultas e, portanto, necessariamente diferentes da criança, como se dissessem: "Não estou lhe impondo nada, somos amigos e estamos juntos nesta situação".

Retomando as duas linhas de transformação da família propostas por DONZELOT, vemos como se confirmam nas reflexões de WOLFENSTEIN: a intensificação da vida familiar ("concentrada em si mesma, mais atenta do que antes aos menores detalhes da educação das crianças" e "o maior conhecimento do desenvolvimento emocional da criança") e sua desestabilização ("a "impotenciação" da família" e "os adultos temendo a raiva e a rebeldia que as restrições por eles impostas provocam na criança"). Completamos este segundo ponto ressaltando a igual importância dos "psi": se os pais não mais sabem como educar seus filhos, a psicologia-canálise-etc. pode ajudar...

Acreditamos ter mostrado com bastante clareza alguns pontos da transformação na concepção do que é a criança, sua modificação através de um curto período histórico e sua ligação indissociável com um amplo conjunto de fatores sociais, econômicos e políticos.

Acreditamos que somente através da compreensão desse conjunto de circunstâncias é que poderemos efetivamente compreender os atuais valores e sentimentos que cercam a educação de crianças, o papel de mãe e de pai em algumas camadas de nossa sociedade.

A partir dessa reflexão, torna-se também compreensível a escolha de apenas uma camada social como foco da pesquisa. Pois, como os autores repetidamente mencionam, as transformações na concepção da infância atingem primordialmente e com maior intensidade as camadas mais favorecidas da população, que têm tranquilidade financeira para se dedicarem ao bem-estar e ajustamento psicológico de seus filhos; que não estão pressionados por condições de vida difíceis que tornam fundamental a sobrevivência física e a rápida entrada no mercado de trabalho por parte de seus descendentes.

É fundamental lembrarmos que a abordagem flexível, permissiva à educação de crianças não resulta somente da conjunção de uma reação contra a rigidez, de uma visão individualista e da "fun morality". Para ser viável, esta abordagem precisa estar secundada por uma baixa mortalidade infantil, um padrão de vida razoavelmente alto e uma tecnologia acessível. Como dizem NEWSON e NEWSON:

"A psicologia infantil é um luxo que somente uma pequena parcela dos pais em todo o mundo pode se permitir; as mães precisam de um descanso dos problemas mais urgentes da fome, da doença e do

abandono antes que possam dar muita atenção a questões de ajustamento e desajustamento pessoal". (p. 55)

### 1.3. Origem do estudo

Nossa pesquisa tem origem em um estudo realizado por SANTOS e LEMGRUBER (1976) sobre diferenças entre padrões de atitudes maternas quanto à educação de crianças. Nessa pesquisa as autoras entrevistam mães pertencentes a dois níveis sócio-econômicos diferentes, buscando levantar opiniões, expectativas e atitudes em relação a desenvolvimento infantil, a fim de discriminar "atitudes que poderiam ter origem em características de classe".

Efetivamente, as autoras encontram diferenças significativas em alguns itens investigados; as mães do grupo sócio-econômico superior tendem a:

- 1) reconhecer a influência do treinamento de higiene sobre o desenvolvimento infantil e a iniciá-lo mais tarde;
- 2) reconhecer e aceitar mais as manifestações de sexualidade da criança;
- 3) considerar a participação paterna como suficiente;
- 4) considerar a influência da escola de maneira mais

global e não somente quanto à aprendizagem formal;

- 5) negar a importância da influência de outras pessoas sobre a criança, apesar de não negarem sua existência.

As autoras formulam algumas hipóteses explicativas sobre as diferenças encontradas:

- 1) expectativa social - as mães do grupo sócio-econômico superior tenderiam a responder de maneira "esperada", em função da presença da psicóloga;

- 2) nível de informação - as diferenças poderiam residir também no melhor nível de informação dessas mães, o que as poderia levar a modificarem sua conduta;

- 3) valores de classe - apesar da importância da informação, "poderia surgir uma maior mobilização de aspectos emocionais em situações tais como, por exemplo, a que envolve a aceitação ou não da sexualidade infantil, que expressaria padrões ou valores de classe, que geralmente resistem a uma simples orientação informativa";

- 4) funcionalidade do comportamento - as mães desse grupo ignorariam a influência de outras pessoas sobre a criança por utilizarem a babá para os cuidados básicos da criança, tendendo, por isso, a negar a importância da atuação desta pessoa que não pertence à família.

Porém a pesquisa não nos traz uma visão mais detalhada do porquê de tais comportamentos. Isto é, não nos diz as razões que as mães têm para sua atuação.

Este ponto torna-se mais claro se analisarmos alguns

itens que não apresentaram diferenças significativas. Por exemplo, as mães de ambos os grupos reconhecem a importância da escola e do brinquedo. A diferença surge, porém, na discriminação dessa importância. Além disso, a maioria das mães de nível sócio-econômico inferior não sabem discriminar a função do brinquedo.

Os resultados de duas pesquisas fornecem dados que podem ser esclarecedores. CHAMBOREDON e PREVOT (1973), ao estudarem as modificações pedagógicas na escola atual, que visam "favorecer o livre desenvolvimento intelectual e psicológico da criança", mostram como as mães de nível sócio-econômico superior têm uma concepção mais adequada a essa "nova escola" do que as de nível sócio-econômico inferior. O movimento de difusão da educação pré-escolar pressupõe uma definição da primeira infância como "objeto pedagógico" e da mãe como pedagoga, utilizando materiais escolares em casa. Os autores afirmam que existem condições gerais que favorecem essa continuidade entre a escola maternal e a casa:

"... tempo disponível para a criança, a segurança que permite entrar em contato facilmente com a professora, a qualificação cultural... até o domínio de conhecimentos psicológicos, condição de uma boa informação e de uma boa "decifração" do conteúdo pedagógico das atividades praticadas na escola maternal".  
(CHAMBOREDON e PREVOT, op.cit., p.325)

Quanto à questão do brinquedo, os autores também assinalam que, nas classes populares, a participação em jogos infantis, por limitações de tempo e de espaço, é vivida pela mãe

mais como um momento de descontração, sem intenção pedagógica; a consciência que ela tem de sua pouca qualificação cultural é reforçada pela idéia de que é a escola a encarregada da transmissão cultural.

Outros autores, como BERNSTEIN e YOUNG (1974), ao pesquisarem diferenças nas classes sociais quanto ao uso do brinquedo, mostram que a importância do brinquedo não depende de uma propriedade intrínseca a ele, e sim do significado que a mãe lhe dá. Muitas mães de classe operária não vêem sentido educativo nos jogos das crianças, diferentemente da maioria das mães de classe superior:

"A interpretação do brinquedo por parte da mãe reflete provavelmente a maneira pela qual ela geralmente dirige os comportamentos da criança, como tende a comprovar a relação entre o escore do índice de comunicação (que fornece um índice da extensão e da qualidade das comunicações da mãe com a criança) e a concepção dos diversos usos do brinquedo".  
(p. 282)

Assim, as diferenças encontradas pelos pesquisadores citados são compreendidas a partir das condições objetivas (tempo, espaço, nível de informação) e subjetivas (a concepção que a mãe tem da escola e do brinquedo).

Na pesquisa de SANTOS e LEMGRUBER (op. cit.), os dois grupos estudados enfatizam igualmente a autonomia da criança. Poderíamos nos perguntar se os motivos que levam as mães a valorizarem a autonomia são os mesmos.

A partir destas reflexões, concluímos que seria válido

investigar os valores que informam a ação educativa das mães.

#### 1.4. Objetivo

O objetivo do presente trabalho consiste em investigar os valores e expectativas que norteiam a ação de mães de classe média residentes na cidade do Rio de Janeiro.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1. A criança de 4 a 6 anos (pré-escolar)

Existe consenso entre vários autores de que esta fase do desenvolvimento se caracteriza por uma intensa expansão das capacidades da criança e de sua consciência do meio social.

Do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem, o seu vocabulário aumenta para mais de duas mil palavras; a estrutura sintática das frases torna-se mais complexa e cada vez mais semelhante à empregada pelos adultos. O progresso na linguagem facilita o caminho para a formação de conceitos, o pensamento, o raciocínio e a solução de problemas. A mediação verbal mais apurada ajuda a estruturar as atividades cognitivas (BRUNER, 1968; McNEILL, 1975). Segundo PIAGET (1967), nessa fase a criança está no período pré-operacional, cuja maior característica é o desenvolvimento da capacidade simbólica e, no final do período, o início da aquisição das operações lógicas.

Para ERIKSON (1976) há três características fundamentais nessa fase:

"(1) a criança aprende a movimentar-se mais livre e mais violentamente e, portanto, estabelece um raio de ação e de objetivos mais vasto e, para ela, ilimitado; (2) seu sentido de linguagem aperfeiçoa-se a um ponto em que ela entende e pode indagar incessantemente sobre inúmeras coisas, escutando apenas o bastante, muitas vezes, para formar noções inteiramente errôneas; (3) a linguagem e a locomoção permitem-lhe ampliar a

sua imaginação a tantos papéis que não pode deixar de assustar-se com o que ela própria sonhou e imaginou".

(p. 115)

O autor denomina esta fase de "iniciativa versus culpa". A criança, na expansão de suas capacidades motoras e mentais, agora mais solidificadas, exagera suas possibilidades e atua muitas vezes de maneira agressiva e coercitiva, com intensos sentimentos de ciúme e rivalidade em busca de uma posição favorável junto a um dos pais. Nessa luta, o fracasso gera renúncia, culpa e ansiedade. A tarefa dos pais consiste, então, em auxiliar a criança a atingir uma posição de equilíbrio entre os dois polos.

MUSSEN, CONGER e KAGAN (1977) assinalam o "notável progresso" tanto do ponto de vista cognitivo quanto emocional. Surgem na criança características e motivos novos e os já existentes se modificam e se expressam de diferentes maneiras. Os autores citam as seguintes motivações e características:

- motivação e curiosidade sexuais
- hostilidade e agressão
- dependência e independência
- medo e ansiedade
- motivação para a realização
- identificação
- tipificação sexual
- desenvolvimento da consciência moral

No desenvolvimento destas motivações é de fundamental importância a atuação dos pais. À medida que a criança amadurece

e compreende mais o mundo social, a socialização é intensificada - é preciso que ela adquira os padrões grupais de comportamento, crenças, normas e motivos a fim de que se torne uma pessoa socialmente competente. A fase pré-escolar marca a intensificação desses esforços, apoiados na identificação, questão fundamental da socialização. A criança integra em sua personalidade as características, os motivos e padrões comportamentais dos pais que lhe servem de modelo. Por sua vez, o grau de identificação é em parte função do afeto, da competência e do poder dos pais.

## 2.2. Valores e expectativas de pais de classe média

O processo de socialização da criança não ocorre apenas no âmbito da família. A criança é socializada por todas as estruturas sociais em que está inserida: a escola, o grupo de pares, os meios de comunicação de massa, a posição ocupada por seus pais na estrutura social. Ela também é socializada por pertencer a determinada cultura em certo período de sua história e por várias influências bastante sutis que emanam das características mais gerais de seu ambiente como, por exemplo, o viver em meio rural ou urbano (BARRY, CHILD e BACON, 1959).

Não é nosso objetivo analisar os efeitos de cada instância mencionada. Entretanto, uma delas apresenta vasta literatura e se mostra como uma das variáveis independentes mais usadas no estudo da socialização - classe social - geralmente tendo como variáveis dependentes os relatos de mães sobre as práticas educativas por elas utilizadas, observações da interação mãe-criança em casa ou no laboratório, tarefas propostas pelo

experimentador à criança e em que a mãe deve auxiliá-la a resolver.

Na revisão de literatura que se segue, mencionamos por várias vezes os valores e expectativas de pais de outras classes sociais que não a classe média. Grande parte das pesquisas compara dois ou mais grupos sociais e, além disso, o contraste dos resultados permite a compreensão mais clara das diferenças entre as várias classes sociais. Mantemos, também, a nomenclatura utilizada pelos autores citados: classe média, classes populares, classes superiores, classe operária, etc.

O pressuposto teórico da relação entre classe social e socialização é de consenso entre cientistas sociais: em todas as sociedades existe algum sistema de estratificação social no qual os membros daquela sociedade são diferenciados em subgrupos ou classes que mantêm entre si uma relação de desigualdade. Também é consenso que as pessoas podem ser mais ou menos localizadas no sistema de estratificação em termos dos papéis que desempenham. Assim, é possível inferir a posição de classe da maioria dos indivíduos a partir do estudo de tais papéis sociais. Há, no entanto, discordância entre os diversos autores quanto à origem da estratificação, suas funções, os critérios de divisão em classes sociais, o significado da palavra "classe", o número de classes e a rigidez do sistema de estratificação. (STAVENHAGEM, 1967; SEWELL, 1960; BOURDIEU, 1975). Apesar dessas divergências, é fato que nunca foi estudada nenhuma sociedade em que não exista um sistema de estratificação.

Outro ponto de consenso consiste na afirmação de que a posição da família da criança no sistema de estratificação deter

mina em grande parte as influências sociais na aprendizagem a que ela está sujeita e também afeta seu acesso a certas oportunidades definidas socialmente como desejáveis (BOURDIEU, op. cit.; BERNSTEIN, 1974). SEWELL (op. cit.) considera que já existe uma ampla evidência de que esta afirmação é verdadeira mesmo em sociedades em que a estrutura de estratificação não é muito rígida ou em que a diferença entre as classes sociais não é extrema.

As discordâncias apontadas acima são fonte de grandes problemas metodológicos nas pesquisas sobre socialização e classe social. Os autores utilizam vários termos: classe social, status sócio-econômico, classes médias, estratos médios, classes populares, classe operária, classe baixa, muitas vezes não discriminando os pontos de diferenciação.

As fontes de informação também variam bastante. Os dados podem ser obtidos em escolas, através dos sujeitos da pesquisa, através de entrevistas, questionários ou observação direta.

Porém o problema mais sério consiste na análise dos dados enfatizando as tendências centrais no comportamento de classe, sem dar suficiente importância à variabilidade dentro de cada grupo. Surgem então visões estereotipadas da classe social. A conceituação das classes sociais como grupos discretos e estanques leva a generalizações indevidas e até preconceituosas (BROWN, 1965), já que são minimizadas as semelhanças entre as classes sociais pesquisadas. Esta questão é importante, pois as pessoas, apesar de pertencerem a diferentes segmentos da sociedade, também vivem sob um mesmo sistema social. É igualmente

relevante estudar as semelhanças e as diferenças entre as classes sociais, no sentido de verificar as dimensões comuns à sociedade e suas diferenciações.

Assim, se existe concordância teórica quanto à validade de estudos relacionando classe social e formas de socialização, há também graves problemas na utilização da classe social, principalmente quando se comparam pesquisas.

Outra fonte de problemas consiste nos resultados contraditórios dos estudos que procuram relacionar classe social e práticas educativas. Segundo ZIGLER e CHILD (1968), há duas possíveis explicações para esse fato, além das dificuldades citadas acima quanto à utilização da classe social: técnicas de pesquisa inadequadas e dados coletados em diferentes épocas.

Em primeiro lugar, mencionam a inadequação das técnicas de pesquisa (basicamente, entrevistas com mães) como indicadores de práticas educativas reais, por estarem muito contaminadas pelo fator "expectativa social". YARROW, CAMPBELL e BURTON (1970), ao compararem relatos de mães e observação direta da interação mãe-filho, mostram como estes relatos não são confiáveis e, além disso, são também sujeitos a distorções sistemáticas. Entretanto, tais distorções não são totalmente aleatórias: tendem a serem dirigidas por estereótipos culturais. ROBBINS (1963) observa que as distorções estão coerentes com as recomendações da literatura americana sobre educação infantil.

A variável "tempo" é outra possível explicação para as contradições nas pesquisas que se baseiam em entrevistas com mães. Os conselhos dados aos pais modificam-se através do tempo,

como mostram WOLFENSTEIN (1953), BRONFRENBRENNER (1957) e NEWSON e NEWSON (1970). O segundo autor, ao analisar alguns estudos citados por ZIGLER e CHILD (op. cit.), conclui que há um alto grau de correspondência entre os relatos de mães e os conselhos dos "experts" predominantes à época das pesquisas principalmente nos pais de classe média.

A partir da constatação da pouca confiabilidade dos relatos maternos, começou-se a enfatizar os experimentos de laboratório nas pesquisas sobre socialização. Esta modificação envolve três grandes inovações:

1) os papéis do "observador" e do "sujeito da observação" estão rigidamente separados, nunca sendo desempenhados pela mesma pessoa. A mãe fica unicamente no papel de sujeito.

2) ao invés de simplesmente observar a interação mãe-filho, em casa, propõem-se a ambas tarefas minuciosamente preparadas e registradas no laboratório.

3) também são utilizadas outras manipulações. Variam, por exemplo, sexo e idade da criança, classe social da mãe ou a natureza da tarefa.

Porém, como mostra DANZIGER (1976), pesquisas desse tipo, se têm a vantagem do controle experimental, envolvem um grau de manipulação moralmente duvidoso:

"O dilema do psicólogo social reside precisamente nisso - ou ele se permite ser enganado pela tendência natural das pessoas a esconderem a verdade, ou ele deve enganar seus sujeitos fazendo-os cederem".  
(p. 151)

Além dessa questão mais ampla, o mesmo autor assinala outra, específica das pesquisas sobre socialização:

"É instrutivo observar a diferença fundamental entre o objetivo de experimentos que envolvem pais e filhos, e experimentos convencionais de psicologia social sobre comportamento individual em pequenos grupos. No segundo caso, a escolha dos sujeitos experimentais geralmente se limita àquelles que não têm história pré-experimental de associação de um ao outro; isso permite que o experimentador atribua as mudanças no comportamento à influência da manipulação experimental. Nos experimentos com pais e filhos, pelo contrário, o problema consiste em eliminar o efeito especial da situação experimental tanto quanto possível a fim de que seu padrão típico, historicamente determinado de interação possa emergir". (p. 156)

Torna-se claro que ambos os tipos de pesquisa apresentam dificuldades específicas e limitações que precisam ser consideradas na sua elaboração. Não se trata de descartar um ou outro tipo, e sim de utilizá-los adequadamente.

Esta observação é extremamente importante, no sentido de não desvalorizarmos os relatos maternos como sendo "inadequados" e "tendenciosos". Pelo contrário, podem ser índices úteis para a avaliação de como informações veiculadas estão re-interpretadas pelas mães, e que consequências estas têm sobre sua atuação. Por que as mães dão importância a determinados pontos das informações e não a outros? O que pensam sobre estas informações, e qual o seu impacto sobre elas próprias e seus filhos? Por que determinadas mães consideram importantes ou desimportantes tais informações?

Quanto à questão da distorção dos relatos maternos em função de recomendações de "experts", KOHN (1963) apresenta algumas reflexões interessantes. Procurando integrar os resultados de suas pesquisas, o autor concor-

da com BRONFRENBRENNER (op. cit.) ao assinalar que, a partir de 1940, têm havido mudanças específicas nas práticas educativas das mães americanas, geralmente interpretadas no sentido de uma maior "permissividade" no relacionamento entre pais e filhos.

BRONFRENBRENNER afirma que os pais de classe média modificaram sua prática por serem mais sensíveis a mudanças naquilo que os "experts" dizem ser o certo e o adequado. Os pais de classe operária, sendo menos instruídos e, portanto menos sensíveis aos meios de comunicação de massa, só os acompanharam um pouco mais tarde.

Para KOHN, não é suficiente a explicação baseada no maior grau de instrução. Sabe-se que as pessoas geralmente buscam a confirmação de suas crenças, tendendo a ignorar o que as contradiga. Além disso, os pais de classe média não somente lêem mais os conselhos dos "experts" como também conversam mais com amigos, consultam pediatras, enfim, buscam uma ampla gama de informações e conselhos por considerarem a educação dos filhos como mais difícil e problemática.

Tais diferenças, segundo este autor, baseiam-se nas condições de vida nas diferentes classes sociais. Os pais pertencentes à classe média têm melhor nível educacional; seu trabalho exige maior grau de auto-direcionamento; pela maior mobilidade social e geográfica, são menos ligados à família extensa, o que também os afasta da ajuda e da orientação dos parentes mais velhos quanto à educação dos filhos.

Por sua vez, os "experts" que escrevem livros e artigos sobre educação de crianças pertencem igualmente à classe média, partilhando, portanto, dos mesmos valores dos pais que pretendem atingir. Assim,

"... os pais procuram os "experts", novas formas de informação relevante, não visando novos valores, e sim técnicas mais

úteis... E, dentro de nosso pouco conhecimento atual sobre as relações meios-fins na educação das crianças, ... não é que os pais mais instruídos sigam cegamente os "experts", mas sim que os experts forneceram o que os pais buscavam".

Há relativamente poucos estudos sobre a relação entre classe social e valores dos pais. DUVALL (1946), ao comparar ideologias de mães em várias subculturas dos Estados Unidos, descobre dois tipos básicos de concepções: a "tradicional" e a "desenvolvimentista". A autora caracteriza os valores maternos de classe baixa como "tradicionais": as mães desejam que seus filhos sejam limpos e asseados, que obedeçam aos adultos, os respeitem e lhes agradem. Contrastando com essa ênfase no comportamento explícito das crianças (sendo os papéis da mãe e da criança separados de maneira bastante rígida), os valores maternos da classe média são mais "desenvolvimentistas"; as mães desejam que seus filhos amem e confiem nos pais, sejam felizes, saudáveis, saibam dividir e compartilhar e se sintam bem com eles mesmos.

Uma pesquisa de KOHN (1959) tende a confirmar a dicotomia tradicional-desenvolvimentista. Os pais de classe baixa tendem a valorizar o respeito, a obediência a normas, a ordem. Os pais de classe média enfatizam a curiosidade, a felicidade, a consideração pelos outros e, mais importante, o auto-controle. O motivo dominante dos valores dos pais de classe média consiste em que a criança desenvolva seus próprios padrões de conduta; a criança precisa aprender a agir segundo os ditames de seus princípios. Frente à decisão de punir ou não a criança, estes

pais buscam os motivos e sentimentos da criança. O ser sensível aos pensamentos e sentimentos da criança é valor básico nesses pais.

BOLTANSKI (1969) confirma várias afirmações dos autores citados acima ao estudar a difusão de normas de puericultura na população francesa. As normas de higiene no cuidado com as crianças difundiram-se principalmente nas classes médias. A população de baixa renda mantém, em muitos pontos, as regras de puericultura do início do século incorporando gradualmente as regras mais modernas. O autor também assinala as diferenças nas duas classes sociais quanto aos valores que cercam a criança:

"Para os membros das classes médias e sobretudo das classes superiores, a criança é tida comumente como um ser responsável, já dotado de uma "natureza", de um caráter bem determinado... Na maior parte dos casos, insistem na proximidade psicológica entre a criança e o adulto, na sua responsabilidade, individualidade e necessidade de autonomia... Nas classes populares há pouca preocupação com o "psiquismo" infantil; não se faz tanto alarde em torno das crianças; tem-se menos o "sentimento da infância" que, como observa ARIÈS, não se confunde com a afeição pela criança... A criança, principalmente a de pouca idade, ainda não conquistou o seu ser".

(p. 327)

Tais diferenças mais amplas, que se expressam na valorização de pontos diversos na socialização da criança, apresentam consequências em nível particular. Podemos usar o exemplo

da realização escolar para ilustrar a questão.

As crianças pertencentes à classe média geralmente apresentam melhor desempenho acadêmico do que as menos favorecidas economicamente. Para MUSSEN, CONGER e KAGAN (op. cit.).

"... estas diferenças se devem, em parte, a fatores tais como oportunidades culturais e educacionais mais amplas, bem como menos problemas nutricionais e de saúde. Porém, há alguns fatores mais sutis que também operam no sentido de limitar as aspirações educacionais e os feitos da "classe operária" e de jovens desprivilegiados, os quais incluem costumes e valores mais amplos relacionados à classe social, além das influências individuais de pais e de companheiros". (p. 415)

A esse respeito, sabe-se que os pais de classe média tendem mais a acentuar a importância do sucesso na escola, a reforçar o seu efeito socializador e a enfatizar os valores motivados para a realização (ROSEN e d'ANDRADE, 1959).

Para ROSEN (1956), as crianças de classe média têm a independência enfatizada desde o início da infância, maiores expectativas quanto ao desempenho acadêmico e acreditam mais na possibilidade de sucesso. Têm mais facilidade, também, em adiar gratificações e considerar os eventos presentes com objetivos futuros. Alguns autores explicam esses fatos relacionando-os às condições de vida das crianças de classe média (como não estão pressionadas por condições difíceis de sobrevivência, encaram o futuro com maior tranquilidade), ao reforço direto dos pais (que vêem na escolarização um meio de manter seu status social) e à

própria atividade dos pais (estão mais envolvidos em trabalhos intelectuais - médicos, arquitetos, advogados, etc. - e fornecem um modelo de identificação intelectual aos filhos).

Assim, a compreensão do melhor desempenho acadêmico das crianças de classe média envolve uma série de fatores: condições de vida, tipo de profissão dos pais, real possibilidade de ascensão social, expectativas e valores dos pais.

Atualmente as pesquisas sobre socialização e classe social já apresentam evidências de diferenças nas seguintes dimensões de comportamento: qualidade das relações familiares, padrões de afeição e autoridade, concepções de paternidade, expectativas dos pais em relação às crianças, estilos expressivos e reações ao stress (ZIGLER e CHILD), op. cit.). É interessante observar que tais diferenças expressam padrões gerais de interação, e não propriamente práticas educativas tomadas isoladamente.

Outra questão importante consiste nas pesquisas sobre diferenças na socialização de meninos e meninas. Baseamo-nos na extensa revisão feita por MACCOBY e JACKLIN (1974) que abrange aproximadamente duas mil pesquisas sobre os vários aspectos do desenvolvimento infantil publicadas entre 1966 e 1972.

As autoras observam uma "notável uniformidade" na socialização de meninos e meninas. Mas ressaltam que alguns dados ainda estão incompletos e a maioria das pesquisas se baseia na informação das mães. Quanto a isso, consideram que pode ser a atuação do pai que diferencie mais os sexos. Apesar das ressalvas, mostram que ainda não existem evidências de diferenças sexuais significativas nas seguintes dimensões: interação geral com a criança, quantidade de interação verbal, calor parental ,

restrição (nos anos pré-escolares), reações à dependência da criança, reações à agressão da criança (apesar dos meninos serem mais agressivos, as mães enfatizam para ambos os sexos a cooperação e outras formas de reação), respostas parentais à sexualidade infantil e pressão para a realização (nos anos pré-escolares).

Porém, surgem algumas surpresas. Nos meninos, a pressão para a socialização é maior ; são desencorajados a realizarem atividades mais adequadas socialmente para as meninas. Para estas, tais comportamentos são definidos de maneira menos clara e, portanto, elas são menos pressionadas. Citando um exemplo das autoras, os pais aceitam mais facilmente que as meninas pintem em seu rosto um bigode do que os meninos usem "baton" em suas brincadeiras. Os meninos recebem mais punições, mas parece que também mais elogios e encorajamentos. Parece que os adultos consideram os meninos mais interessantes do que as meninas. Há duas explicações possíveis para esse fato:

"... talvez os meninos sejam mais valorizados; ou talvez sua maior força e agressividade torne mais importante que eles sejam adequadamente socializados. Seja qual for a explicação, as diferentes quantidades de pressão para a socialização que meninos e meninas recebem certamente têm consequências para o desenvolvimento de suas personalidades". (p

Resumindo as pesquisas, há evidências de que os pais de classe média têm um relacionamento mais igualitário e flexível com os filhos, sendo também mais acessíveis e expressando mais claramente seu afeto (MAAS, 1951; SEARS, MACCOBY e LEVIN, 1957). As mães de classe média consideram mais importante a felici

cidade e a satisfação da criança. Utilizam mais frequentemente a disciplina "psicológica" (apelos à razão, retirada de afeto, desaprovação), o que contribui tanto para o desenvolvimento moral da criança quanto para uma maior necessidade de aceitação por parte dos adultos (HOFFMAN, 1963). Enfatizam os controles internos de conduta e dão mais importância à intenção da criança, e a seus sentimentos. Estão interessadas no treinamento da independência, da autonomia e da motivação para a realização. Recorrem mais à opinião de entendidos em educação de crianças e a consideram mais problemática.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. O grupo estudado

Foram entrevistadas 20 mulheres pertencentes à classe média da cidade do Rio de Janeiro, de 26 a 35 anos de idade, mães de pelo menos uma criança de 4 a 6 anos e com lares constituídos.

Na delimitação da classe social, utilizamos três critérios: zona residencial, renda familiar e nível educacional. Conforme esquema proposto por GOUVEIA (1969), as mulheres foram enquadradas na classe média alta (nível 3).

A delimitação do grupo estudado em termos de classe média decorre da constatação da existência de poucos estudos sobre o tema no Brasil. Em função disso, consideramos que seria adequado estudar mais detalhadamente apenas um segmento da população e que, inclusive, constitui a maior parte da clientela dos psicólogos desta cidade.

A delimitação da faixa etária da criança obedeceu a dois critérios: garantir a experiência materna no manejo de situações diversificadas (tais como alimentação, choro, hábitos de higiene, estimulação da linguagem), e manter alguma uniformidade no tipo de situações vivenciadas, pela características dessa fase do desenvolvimento infantil segundo a Psicologia do Desenvolvimento.

Procuramos também manter equilibrado o número de meninos e meninas, no sentido de avaliar possíveis diferenças na socialização.

Na pesquisa de SANTOS e LEMGRUBER (op. cit.), as mães

não trabalhavam fora. No presente trabalho, entrevistamos 12 mães nessa condição e 8 que trabalham fora. Para isso, baseamos-nos na pesquisa de MIRANDA (1975) que mostra que as mulheres casadas de classe mais alta têm uma probabilidade de participar da força de trabalho quase quatro vezes maior do que as mulheres de classe baixa e duas vezes maior do que as mulheres de classe média.

O acesso às mães ocorreu através de indicações e pessoas indicadas pelas próprias entrevistadas. Não conhecíamos pessoalmente nenhuma das mulheres. O contato era estabelecido através desse conhecimento comum; a partir daí, telefonávamos para a mãe, dando-lhe um mínimo de informações e marcando um horário para realizar a entrevista.

Nos Quadros 1 e 2 fornecemos dados básicos sobre as mães.

### 3.2. O roteiro da entrevista

Numa primeira fase, realizamos 8 entrevistas livres com mães que obedeciam aos critérios da amostra e com o objetivo de levantar temas comuns ao assunto.

Observamos, então, que as mães frequentemente recorriam a exemplos concretos de situações com os filhos. Pareceu-nos que era mais fácil para elas falarem a partir de tais situações.

A partir dessa constatação, consideramos que seria mais adequado utilizar o roteiro proposto por SANTOS e LEMGRUBER. Este roteiro, que se baseava em "publicações de diferentes orienta

ções teóricas no campo da Psicologia do Desenvolvimento", apresentava perguntas sobre algumas situações vividas pelas mães no contato com os filhos. Ampliamos o âmbito dos itens, perguntando sistematicamente o porquê de sua atuação, pedindo exemplos de situações e estimulando suas reflexões sobre o tema.

Acrescentamos itens que versavam sobre as características da criança de 4 a 6 anos, conforme MUSSEN, CONGER e KAGAN (op. cit.) e os temas mais frequentemente mencionados nas entrevistas livres (ANEXO 1).

### 3.3. A entrevista

As entrevistas foram realizadas conforme esquema de SELTZ (1960), para entrevistas individuais focalizadas. Após breve introdução da entrevistadora e dos objetivos da pesquisa, pedia-se que a mãe falasse baseada em sua experiência pessoal.

Apesar da ordem das perguntas não ter sido sempre a mesma por aproveitarmos o encadeamento natural dos assuntos, procuramos manter sua formulação o mais constante possível, visando maior controle.

As entrevistas foram realizadas na residência das mulheres e tiveram a duração média de 1h 30m.

Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente codificadas para análise do material. No Anexo 1 fornecemos a discriminação dos itens das entrevistas e, no Anexo 2, o conteúdo conceitual dos cabeçalhos de algumas categorias.

4. RESULTADOS

Visando maior clareza, analisaremos os resultados por conjunto de itens relativos ao mesmo tópico.

a) Alimentação

	F	%
1/a. Valoriza aspectos de relacionamento na alimentação:		
sim	14	70a
não	6	30b
1/b. - oportunidade de estar com filho	3	15a
- para a criança comer bem	9	45b
- é importante <u>não</u> estar perto	2	10a
1/c. - criança já está grande	4	20a
- é trabalho mecânico	2	10a

NOTA:As porcentagens seguidas de letras distintas em cada item são significativamente diferentes ao nível de  $p$  menor que 0.05 ou melhor. As porcentagens seguidas de letras idênticas não são significativamente diferentes entre si. No Anexo 3 estão discriminados os valores de "z" para as diferenças de porcentagens nos itens em que estas diferenças são significantes.

A maioria das mães valoriza aspectos de relacionamento na alimentação. Porém, apenas 3 enfatizam a oportunidade de mais um momento junto à criança. O motivo predominante consiste na preocupação em que as crianças se alimentem bem. As mães contam histórias, comparam os filhos (meninos) com os "super-Heróis", insistem, visando uma alimentação balanceada.



c) Treinamento de hábitos de higiene

	F	%
3/a. Reconhece importância de maturidade para iniciar treinamento:		
sim	20	100a
não	0	0b
3/b. Treinamento começou:		
- 9 a 12 meses	3	15a
- a partir de 15 meses	17	85b
3/c. Por que começou nesta idade:		
- leu no Delamare	2	10a
- a criança já sabe se comunicar e andar	18	90b
3/d. Reconhece importância de treinamento na formação da personalidade:		
sim	16	80a
não	4	20b
3/e. Porque sim:		
- maior autonomia e auto-controle	15	75a
- "teorias freudianas"	1	5b
3/f. Por que não:		
- é etapa normal da vida	4	20

Todas as mães reconhecem a importância da maturidade e a maioria tem, como sinais desta, a capacidade da criança se comunicar e andar. Em consequência, começam o treinamento por volta dos 15 meses de idade da criança.

O treinamento de higiene influi na formação da persona

lidade basicamente por que a criança fica "mais dona de si", ampliando sua autonomia.

d) Sexualidade infantil

		F	%
4/a. Reconhece presença de manifestações			
de sexualidade	sim	20	100a
	não	0	0b
4/b. Responde corretamente a perguntas			
sobre sexo	sim	20	100a
	não	0	0b
4/c. Reação frente a comportamentos			
masturbatórios e jogos sexuais			
- filhos não apresentam estes			
comportamentos		2	10a
- ignora; se persistir, distrai		5	25a
- ignora; se persistir, reprime		11	55b

As mães reconhecem a presença de manifestações de sexualidade infantil e respondem corretamente a perguntas sobre o assunto. Porém, surgem conflitos quando se trata de comportamentos e ações explícitas das crianças. Nesse ponto, as mães tendem a reprimir claramente o comportamento dos filhos quando o ignorar não resolve.

e) Atividade lúdica

		F	%
5/a. Reconhece importância da atividade lúdica			
	sim	20	100a
	não	0	0a
5/b. Por que			
- desenv. motor e intelectual		11	55a
- elab. vivências, expres. fant.		3	15b
- socialização		2	10b
- distração e des. intelectual		2	10b

O valor primordial dado ao brinquedo consiste no desenvolvimento motor e intelectual da criança. Apenas 2 mães mencionam o brinquedo como objeto de atividade própria da criança, mas também o relacionam ao desenvolvimento intelectual. É interessante observar, também, que predominam as funções voltadas para a própria criança, pois apenas 2 mães mencionam explicitamente a "socialização", no sentido de "aprender a conviver com outras crianças".

f) Autonomia

		F	%
6/a. Reconhece importância da autonomia da criança			
	sim	20	100a
	não	0	0b

	F	%
6/b. Por que		
- maior independência e liberar a mãe	4	20a
- maior independência da criança	11	55b
- maior independência para situações da vida	5	25a

A maioria das mães valoriza a autonomia no sentido da criança adquirir um domínio crescente sobre o ambiente e sobre si própria. A terceira categoria de respostas engloba aquelas mães que relacionam a independência à incerteza quanto ao futuro: a criança precisa ser autônoma para depender mínimamente dos outros. Na primeira categoria estão as respostas em que as mães dão igual peso à necessidade da criança e à sua própria, de facilitação de suas tarefas.

g) Características de individualidade

	F	%
7. Reconhece características desde:		
- o primeiro mês	15	75a
- a partir de 6 meses	5	25b

Desde o primeiro mês de vida, as mães discriminam características pessoais em seus filhos.

h) Participação do pai

		F	%
8/a. Considera importante a participação			
do pai	sim	20	100a
	não	0	0b
8/b. Por que			
- pai também é responsável		11	55a
- é outro modelo de comportamento		9	45a

Todas as mães consideram fundamental a participação do pai na educação dos filhos. No entanto, não encontramos diferenças significativas quanto ao motivo dado para esta participação.

Devemos conjugar este ao ítem 11, que procura avaliar as funções do pai e da mãe.

		F	%
11/a. Função da mãe			
- educar os filhos		6	30a
- dar apoio e amizade		14	70b
11/b. Função do pai			
- autoridade		5	25a
- apoio e amizade		14	70b
- apoio à mãe		1	5a

A maioria das mães considera que a função de ambos é a mesma: dar apoio e amizade, ser amigo do filho.

i) Importância da escola

	F	%
9/a. Considera importante a escola		
sim	20	100a
não	0	0b
9/b. Por que		
- aprendizagem intelectual	6	30a
- socialização	13	65b
9/c. Criança frequenta escola		
- a partir de 2 anos	15	75a
- a partir de 3 anos	4	20b

A escola é considerada fundamental para a socialização da criança. As mães utilizam exatamente esta palavra, explicando seu sentido como o aprender a conviver com outras crianças e outros adultos longe do ambiente familiar. Tendem também a iniciar a frequência à escola bastante cedo, a partir dos dois anos de idade.

j) Influência de outras pessoas

	F	%
10/a. Reconhece influência de outras pessoas		
sim	18	90a
não	2	10b
10/b. Aceita influência		
sim	5	25a
não	15	75b

	F	%
10/c. Por que aceita influência de avós		
- criança precisa aprender a conviver	1	5a
- avós agem de maneira igual	4	20a
- mãe equilibra influência	1	5a
10/d. Por que não aceita influência de avós		
- são muito rígidos	1	5a
- mimam muito a criança	9	45b
- os pais é que devem educar	3	15a
10/e. Por que aceita influência de babá		
- é inteligente e/ou antiga na casa	9	45a
- babá só faz coisas simples	4	20a
10/f. Por que não aceita influência de babá		
- é ignorante, de outro meio social	2	10a
- a mãe é quem deve cuidar	1	5a

Apesar de as mães reconhecerem a possibilidade de influência de outras pessoas no desenvolvimento da criança, não a aceitam. Porém, na sequência de respostas, observamos que elas tendem a aceitar a influência da babá e a rejeitar a dos avós.

#### 1) Agressividade

	F	%
12/a. Manifestações de agressividade na criança		
- aceita	2	10a
- não aceita	14	70b
- não observa tais comportamentos	4	20a

	F	%
13/b. Agressividade com irmãos e/ou outras crianças		
- a criança precisa aprender a se defender	5	25a
- mãe deve ensinar a usar outros meios	13	65b
13/c. Agressividade com pais		
- aceita	6	30a
- não aceita	14	70b
13/d. Por que aceita		
- criança tem direito de ter raiva dos pais	3	15a
- quando a criança está nervosa	3	15a
13/e. Por que não aceita		
- respeito aos pais e mãe perde autoridade	14	70

Setenta por cento das mães não aceitam comportamentos agressivos em seus filhos, pois eles precisam aprender a se defender sem apelar para a força física.

Quanto à agressividade dirigida aos pais, não é aceita por implicar em desrespeito à sua autoridade.

Observamos que, apesar de nossa pergunta não mencionar o tipo de comportamento agressivo, as mães responderam baseadas em agressões físicas da criança. Os exemplos dados descreviam situações de agressão física (tirar brinquedo, bater, chutar, morder, etc).

m) Tipo de punição predominante

	F	%
14. Tipo de punição		
- verbal	3	15a
- explicação-castigo ou explicação-palmada	15	75b
- castigo ou palmada	1	5a

Frente a comportamentos inadequados da criança, as mães procuram primeiramente lhe explicar por que não deve agir de tal maneira. Se a criança persiste, então utilizam o castigo ou a palmada.

n) Presença de medos

	F	%
15/a. Presença de medos		
- sim	2	10a
- eventualmente	13	65b
- não	5	25a
15/b. Tipos de medo		
- de animais	2	10a
- de animais, escuro ou fantasma	13	65b

Apenas duas mães mencionam a presença de medos constantes nos filhos, e são estas que consideram difícil lidar com a situação, pois também têm medo dos mesmos animais. A maioria percebe medos eventualmente em seus filhos, procurando conversar com eles e lhes acalmar. Segundo estas mães, estas situações são esporádicas e desaparecem espontaneamente.

o) Características que mais agradam e mais desagradam

	F	%
16/a. Características que mais agradam		
- manifestações de carinho	4	20a
- sociabilidade e espontaneidade	12	60b
- docilidade, calma	1	5a
- independência	1	5a
16/b. Características que desagradam		
- problemas de alimentação	4	20a
- desobediência, brigas e manha	14	75b
- ver suas fraquezas na filha	1	5a
- independência	1	5a

As características que mais agradam às mães são a sociabilidade e a espontaneidade da criança. As que desagradam são desobediência, brigas e manha, isto é, comportamentos de rebeldia da criança.

É interessante observar que a mesma mãe colocou a independência como característica que agrada e desagrada em sua filha.

p) Educação da criança

	F	%
17. Formação da criança		
- meio ambiente	2	10a
- características da criança	0	0a
- influência de ambos	18	90b

	F	%
18. Expectativas para o futuro		
- ser o que quiser	9	45a
- pessoa honesta e competente	3	15b
- não consegue imaginar	7	35a
19. O que considera mais importante transmitir		
- segurança em si	3	15a
- educação e valores éticos	12	60b
- valores éticos	5	25a

Na formação da criança, são considerados fundamentais tanto o meio ambiente quanto as características pessoais.

No item 18, encontramos diferença significativa apenas entre a primeira e a segunda categorias. Enfatizam, aqui, a liberdade de escolha da criança.

Quanto ao item 19, as mães consideram fundamental transmitir valores éticos (honestidade, bondade, respeito ao outro, justiça, etc.) e dar a melhor educação possível aos filhos.

q) Informações sobre educação de crianças

	F	%
20/a. Procura informações		
- sim	8	40a
- na medida da necessidade	11	55a
- não	1	5b

	F	%
20/b. Por que "sim" e "na medida da necessidade"		
- necessidade de atualização	5	25a
- necessidade de compreender a criança e resolver dúvidas	14	70b
21/c. Onde busca informações (predominan- temente)		
- pediatra	1	5a
- amigos	4	20a
- livros e artigos em revistas e jornais	13	75b

Se somarmos a primeira e a segunda categorias do item 20/a, observaremos que 95% das mães sentem necessidade de buscar informações sobre crianças. O motivo básico consiste em compreender a fase em que a criança está e resolver dúvidas com relação a ela. Para isso, buscam informações predominantemente em livros especializados (como, por exemplo, o livro do Dr. Spock) e artigos em revistas e jornais.

## 5. DISCUSSÃO

Não encontramos diferenças significativas entre as mães que trabalham fora e as que não trabalham. Estas constatações mostra-se de acordo com os resultados da tese de MOREIRA (1978). Também de acordo com MACCOBY e JACKLIN (op. cit.), não encontramos diferenças na socialização de meninos e meninas, a não ser no item relativo à sexualidade infantil, em que 80% das mães de meninas expressaram preocupação com este tema. A "pressão para a socialização" de que falam as autoras não se mostrou diferencialmente de maneira clara em nossa pesquisa.

Era nosso objetivo estudar a compreensão que as mães têm do processo de desenvolvimento da criança e os valores que a cercam, e não as práticas educativas em si mesmas.

Assim, as mães consideram a educação de crianças como uma tarefa extremamente complexa e difícil. Todas as mães entrevistadas relacionam esta questão com a complexidade e violência do mundo atual. O tema "mundo atual" é de fundamental importância para a compreensão da hierarquia de valores estabelecida por estas mães. Existe um sentimento de perplexidade em relação ao futuro; como o mundo está mudando rapidamente, elas não sabem exatamente para que conjunto de papéis estão preparando seus filhos. No item que procurava investigar expectativas quanto ao futuro, as categorias "ser o que quiser" e "não consegue imaginar" apresentam um ponto em comum, qual seja a impossibilidade destas mães imaginarem com segurança que mundo seus filhos enfrentarão quando adultos.

Em função disso, podemos compreender a ênfase na auto

nomia e na independência como valores centrais na socialização. A questão da autonomia infantil está sempre presente, informando a atuação das mães: é importante que a criança faça as coisas sozinha para que se torne auto-suficiente desde pequena, para que possa escolher o que deseja da vida.

"Saber dizer sim na hora de dizer sim, não na hora de dizer não, seja nos mínimos detalhes de dentro de casa até às coisas mais importantes. Eles sabem escolher a roupinha que querem botar agora e, futuramente, sabem escolher a vida deles". (Aa, 3 filhos)

"É importante a criança ser independente por que a gente não sabe como vai ser o futuro dela. Então, a gente precisa dar todas as oportunidades para ela ser capaz de "se virar" sozinha".

(C., 2 filhos)

"Não consigo imaginar como meu filho vai ser. O mundo anda tão complicado que acho que o que eu posso fazer é dar condições dele ser realmente uma pessoa independente, que saiba pensar por si próprio. E aí é importante a educação, a cultura que a gente pode dar".

(E., 3 filhos)

Parece-nos que toda a atuação das mães tem como valor básico o desenvolvimento dessa autonomia. Os menores atos da criança, como amarrar um sapato, cuidar de um brinquedo, comer sozinha, escolher uma roupa, são considerados etapas fundamentais a serem vencidas.

O item da importância do brinquedo é sintomático: ape

nas duas mães mencionam o brincar como atividade natural da criança, no sentido de ludicidade. Todas as outras o consideram fundamental para o desenvolvimento motor e intelectual. São ressaltadas as qualidades pedagógicas e expressivas do brinquedo, com maior ênfase nas primeiras, pois são sempre mencionados os "brinquedos educativos".

"O brinquedo é importante para a criança despertar o raciocínio, para acalmar também, canalizar a mente da criança... Serve para ordenar as gavetinhas do cérebro da criança, para que, quando adulto, tenha a mente mais disciplinada".

(R., 2 filhas)

É evidente que não negamos tais qualidades no brinquedo. Apenas observamos o fato de as mães não mencionarem com maior frequência a atividade lúdica descompromissada com sua utilização no desenvolvimento da criança.

Paralelamente à autonomia, as mães valorizam a individualidade da criança. Esta já nasce com um temperamento próprio, que deve ser respeitado.

"Por que eu acho que cada um tem sua individualidade. Então, tem um que com um bom papo você leva, tem outro que, se não levar palmada, você não consegue levar, lidar. É muito individual".

(S., 2 filhas)

"No início eu tinha uma idéia da criança meio robôzinho, que com tais e tais métodos ela ia dar a resposta que eu estava esperando... Mas aí você tem que ver a criança como uma outra pessoa,

diferente de você. A partir do momento em que eu percebi que ele respondia como ele queria fiquei meio embaraçada, né , mas também é confortante por que ele está querendo "transar" as coisas que ele quer, independente de mim".

(M., 2 filhos)

Coerentes com a valorização da autonomia e da individualidade da criança são as respostas aos itens "função do pai e da mãe", "características que agradam" e "expectativas quanto ao futuro".

A maioria das mães coloca as funções de pai e de mãe como idênticas: os pais devem ser amigos dos filhos, apoiando-os e os compreendendo; devem procurar ter um relacionamento igualitário com eles, sem exercerem uma autoridade baseada na coerção. As características mais apreciadas são a sociabilidade e a espontaneidade. Os filhos devem exercer a liberdade de escolha. As mães procuram estimular a autonomia, o relacionamento franco com as pessoas, na medida em que enfatizam a amizade e a compreensão e procuram evitar a coerção.

Surge, nesse ponto, outro valor fundamental na atuação das mães: a sociabilidade. A criança precisa aprender a conviver com os outros, ser amiga de todos, comunicativa, expansiva. A escola é, aqui, essencial, pois nela a criança aprende a conviver com outros, adultos e crianças, fora do contexto familiar. Esta aprendizagem é considerada tão importante que as crianças começam a frequentar o maternal com 2 anos de idade ( Não consideramos esta como a única explicação para a questão, e sim a que as mães dão).

Tal concepção, porém, demonstra incoerência com as respostas às questões sobre agressividade, tipo de punição e características que desagradam.

Na medida em que a sociabilidade é altamente valorizada, as mães se irritam bastante com manifestações de agressividade, e as punem, em última instância, recorrendo a atos igualmente agressivos. Desagradam-lhes, também, as manifestações de rebeldia da criança (teimosia, manha), apesar de valorizarem a capacidade da criança ser independente.

Utilizando as dimensões propostas por SEARS, MACCOBY e LEVIN (op. cit.) no estudo da socialização da agressão, observamos que as mães são fundamentalmente não-permissivas quanto às manifestações desse comportamento em seus filhos, e os punem de maneira severa. Os autores mostram que quando os pais punem, principalmente através da punição física, estão fornecendo um exemplo do uso da agressão exatamente no momento em que procuram ensinar a criança a não ser agressiva. Além disso, os autores observam que tais crianças são geralmente as mais agressivas, juntamente com aquelas cujos pais são permissivos quanto a manifestações de agressão.

Ao mesmo tempo em que os valores predominantes são a autonomia e a sociabilidade (o que, por si só, implica em um equilíbrio instável), a rebeldia é punida e não mencionam a independência como algo que lhes agrada em seus filhos.

Parece haver, nessas mães, um dilema entre a amizade e a autoridade como bases para o relacionamento com os filhos. A educação baseada em um sentimento de igualdade entre pais e filhos deve gerar crianças radicalmente diferentes. NEWSON e NEWSON

(1976) apontam este como um dos maiores dilemas dos pais contemporâneos, principalmente daqueles que se localizam nos pontos mais altos da escala social:

"Por um lado, eles (os pais) adotaram uma relação igualitária com seus filhos, apreciando e valorizando genuinamente a amizade que dela decorre; por princípio, rejeitam a coerção pura e simples como método de lidar com os filhos... Por outro lado, os pais não podem se afastar totalmente de seus antecedentes históricos : não mais acreditando que as crianças devam ser vistas e não ouvidas, entretanto eles ainda retêm, no fundo de suas mentes, uma imagem da "boa" criança que, embora inteligente e alerta, ao mesmo tempo se curve aos desejos dos pais e dê, em geral, uma boa impressão que não seja perturbada por manifestações de egoísmo, brutalidade ou avidez. A realização desta visão transitória de bondade através de métodos mais adequados à produção de um espírito independente, cheio do "descontentamento divino" de Kingsley, é a tarefa impossível com que os pais se defrontam; inevitavelmente, deve surgir ao longo desse caminho um ajustamento nos objetivos, nos meios ou em ambos".

(p. 77-78)

Além disso, o modelo do "amigo" para o relacionamento entre pais e filhos se baseia em premissas pouco realistas. Em primeiro lugar, implica em que pais e filhos são iguais social, psicológica e intelectualmente, o que não é verdadeiro qualquer que seja a idade de ambos, e principalmente quando os filhos são

pequenos. Até no campo jurídico, os pais são responsáveis pela educação de seus filhos menores. Em segundo lugar, por que envolve riscos consideráveis: se ocorre algo de errado, os pais têm que se voltar para um modelo de comportamento mais autoritário, situação extremamente difícil de lidar sem perturbar a imagem que os filhos têm deles.

Não estamos advogando a volta a um tipo de relacionamento autoritário entre pais e filhos, e sim procurando demonstrar os riscos que envolvem a adoção do modelo do "amigo". Tais riscos aparecem em nossa amostra sob a forma das contradições apontadas acima. Sendo assim, por que os pais adotam este modelo de comportamento, ou, pelo menos, o consideram ideal ?

Para BELL (1975) e LEMASTERS (1977), a adoção desse modelo seria uma tática dos pais no sentido de diminuir a distância entre as gerações.

"De certa maneira, os pais que adotam (este modelo) estão seguindo o velho ditado: "Se você não pode vencê-los, junte-se a eles". Eles estão tentando se infiltrar nos grupos de jovens e trabalhar de dentro".

(LEMASTERS, p. 191)

Parece-nos que este é o objetivo implícito nas mães entrevistadas, que surge de maneira clara em algumas entrevistadas e encoberta em outras, associada à importância de um "lar tranquilo" (75% das entrevistadas):

"A função do pai e da mãe é a mesma, porque é preciso que eles confiem na gente, nos considerem como amigos que vão entender seus problemas... Dar sempre

possibilidade de conversar, de confiar nos pais, em qualquer idade... e isso só se consegue tendo equilíbrio, um lar tranquilo, em que a criança se sinta bem".

(B., 2 filhos)

"...é essa coisa que eu procuro fazer, ensinando elas a assumirem suas coisas; acho que isso já vai ajudar mais tarde... Sobretudo um clima de lar tranquilo, calmo, com diálogo mesmo, não esse que propagam por aí. Acho muito importante elas me sentirem como amiga, em quem elas podem confiar".

(S., 2 filhas)

"É básico um lar sólido, onde todo mundo é feliz, onde há paz, onde ninguém sente pressão, onde as coisas caminham naturalmente".

(Z., 2 filhos)

"Os filhos, a gente cria os filhos para o mundo. Eles são livres, mas dentro de um condicionamento, de um exemplo de casa. A gente dá uma boa instrução, um lar sólido, e eles escolhem".

(An., 3 filhos)

A concepção das funções materna e paterna como iguais traz consigo a esperança de que os filhos tenham os pais como amigos e guias: as crianças devem "assumir suas coisas", mas também devem ter os pais como ponto de referência.

Este quadro está diretamente relacionado ao tema "complexidade do mundo atual". As mães, evidentemente, não construíram esta concepção com o objetivo explícito de manterem seus filhos próximos. Por perceberem as modificações no mundo, procuram

resolver suas dificuldades de alguma forma. Em função da aceleração das mudanças, não confiam na experiência dos mais velhos, que viveram em um mundo diferente do seu. A crítica feita aos avós ("mimam muito as crianças") está, aliás, de acordo com os valores que mais prezam e mais cultivam em seus filhos.

As mães não confiam na experiência dos mais velhos e se voltam para as diversas publicações sobre educação de crianças na busca de auxílio para sua tarefa. Se, como mostra MOREIRA (op. cit.), o grau de instrução da mãe e o grau de informação psicológica estão significativamente relacionados a um melhor atendimento às necessidades da criança, não nos dizem sobre o impacto dessas informações sobre a mãe.

Chama-nos, portanto, a atenção, a expressão de sentimentos de culpa em relação aos filhos em 85% das mães. Elas se examinam, auscultam seus sentimentos, avaliam sua atuação em termos de estarem sendo "boas" mães ou não. Não se sentem no direito de errar, pois se agirem de maneira inadequada, os filhos apresentarão dificuldades, e a culpa será delas.

"Se a gente for buscar no fundo, a culpa é da mãe. Quando meus filhos estão com algum problema, pode saber que tem alguma coisa comigo, ou comigo e meu marido".

(A., 3 filhos)

"As dificuldades de minha filha, as atuais e as que surgiram nela desde bebê, surgiram da minha condição naquela época. Toda essa problemática foi culpa minha... Se a gente está numa fase agressiva com a gente, a criança não consegue

sair de sua agressividade".

(R., 2 filhas)

"Quando estou com algum problema , meus filhos começam a ficar diferentes , chorando muito, brigando, tudo. E aí, eu tenho que ver o que há de errado comigo".

(Am., 2 filhos)

"Então, você procura fazer da melhor maneira possível, por que se não der certo, você pelo menos vai poder dizer " eu tentei de tudo quanto é maneira". Pode ser até que essa maneira que você está achando que é boa, não é, mas você tentou da melhor maneira possível".

(S., 2 filhas)

Em todas as entrevistas também surgiram comentários do tipo "nem sei se fiz certo", "não sei se estou reprimindo", "fiquei na dúvida", que expressam sua insegurança quanto a que normas seguir.

Apesar de buscarem informações em livros e revistas , tais conselhos também não lhes dão maior tranquilidade. Aliás , com alguma razão, pois vários autores (BRONFENBRENNER, op.cit.; NEWSON e NEWSON, op. cit.; WOLFENSTEIN, op. cit.; WEISS, 1978 ) já assinalaram as discrepâncias e modificações nos conselhos dos "experts", que não permitem a elaboração de um quadro coerente da educação infantil.

"Bem, eu sei que existe toda uma história psicológica e freudiana a respeito de fazer cocô, fazer pipi, não sei o quê. Tenho mais ou menos noção, por que de vez em quando eu leio... E vêm aqueles artigos que, aliás, eu acho que nãoaju-

dam muito, não, sabe? Eu acho que eles podem atrapalhar muito a mãe... Importante é a gente não exigir de mais, nem de menos; o negócio fica tão complicado, é uma coisa tão equilibrada que fica difícil de ser feita".

(I., 2 filhos)

"A primeira vez eu falo, na segunda eu explico, na terceira eu mando o livro de psicologia em cima (ri) e bato. Aí é uma deformação, cada um dando as suas interpretadas, acaba dando uma confusão tão grande que você acaba não sabendo quando você está sendo psicológica, aonde você não está sendo, que vira um "bolo total".

(J., 2 filhos)

"Olha, eu não digo mais nada, porque, bem, eu tinha mil teorias sobre educação antes de me casar e ter filhos, e não tenho mais quase nenhuma, e as que eu tenho são novas, preciso testar (ri). Paguei pela língua".

(G., 3 filhos)

As mães de nossa amostra sentem-se inseguras quanto ao futuro dos filhos; o mundo, instável, escapa a seu controle. Buscam orientação nas publicações disponíveis no mercado, mas estas lhes causam novas dúvidas. Segundo WEISS (op. cit.), as publicações recentes sobrecarregam as mães com a responsabilidade pelo desenvolvimento cognitivo, emocional, e até pela felicidade futura dos filhos. Nesta literatura, a tarefa das mães adquire um novo significado: das preocupações quanto à sobrevivência física, passa-se atualmente para as preocupações psicológicas. Anteriormente, um descuido poderia causar uma doença física grave; agora,

um descuido das mães pode levar a problemas emocionais e cognitivos.

Este sentimento de responsabilidade pessoal e de culpa frente a prováveis erros é marcante nas mães entrevistadas, tanto nas que trabalham fora quanto nas que não trabalham. As mães que atualmente não trabalham explicam que deixaram seus empregos por considerarem fundamental sua presença junto aos filhos. Por outro lado, 80% dessas mães pensam em voltar às atividades profissionais quando os filhos estiverem maiores, pois consideram a tarefa de mãe muito cansativa e absorvente. E as que trabalham fora, além de terem escolhido um horário parcial para poderem atender também aos filhos, dão como motivo principal de sua atividade o sair da rotina de criança, abrir os horizontes, ter um tempo para si.

Completando a discussão anterior sobre a função de mãe e de pai vemos que, apesar de considerarem sua função como idêntica à do pai, escolhem um horário de trabalho menor. Perdura, em nível latente, uma diferenciação de seu papel ligada à ênfase, em nossa sociedade, ao cuidado das crianças como função da mulher, e um conflito frente a novas exigências a elas propostas. Tal diferenciação torna-se mais nítida nas mães que abandonaram sua carreira profissional com o nascimento dos filhos.

Esta diferenciação de papéis conjugais é confirmada por nossa dificuldade em entrevistar os pais. Era nosso projeto inicial estudar casais. Porém, os pais se recusavam delicadamente, argumentando que suas esposas é que se encarregavam dos filhos na maior parte do tempo, e por isso eles teriam pouca coisa a falar; ou então colocavam impecilhos sucessivos à marcação de

um horário para a entrevista. Parece-nos que compreendem a tarefa de educar crianças como basicamente materna. Possivelmente também se sentem menos envolvidos pelos problemas diários das crianças.

Corroboramos nossa explicação o fato de SALEM (1977) ter conseguido entrevistar pais que enfrentavam conflitos com seus filhos mais velhos, de 18 a 25 anos de idade. Os pais estudados por esta autora estavam frente a uma situação difícil, da qual não podiam fugir: o desafio de seus filhos às normas familiares.

Podemos concluir nossa discussão dos resultados apontando que, apesar das contradições detectadas nos relatos das mães, surgem certos valores e certas expectativas em relação aos filhos. Estas mães desejam que seus filhos sejam independentes no agir e no pensar, alegres e sociáveis. Procuram manter um relacionamento igualitário com as crianças, considerando a coerção física como último recurso. Dão igual valor à transmissão de normas para a conduta (honestidade, respeito ao próximo, justiça, bondade) quanto à educação (no sentido de aprendizagem formal e de acesso às várias expressões culturais como leitura, teatro, música, etc).

Além disso, chamam a atenção os sentimentos de insegurança e de culpa quanto ao desempenho de sua função materna. No limitado âmbito de nossa pesquisa, consideramos que um dos fatores associados a tais sentimentos possa ser o acesso a informações psicológicas conflitantes ou pouco claras.

## 6. CONCLUSÕES

A partir da discussão de resultados e levando em conta as limitações de nosso trabalho, propomos algumas questões.

1. As mães valorizam a autonomia e a independência nos menores gestos da criança. Perguntamo-nos se não estaria havendo uma desvalorização da dimensão "afeto" no relacionamento e uma ênfase no controle de sua conduta, visando atingir tais valores.

2. A Psicologia tem estudado basicamente o impacto da díade mãe-filho sobre o desenvolvimento da criança. Torna-se igualmente importante avaliar o impacto dessa díade sobre a vida das mães.

3. É necessário que analisemos com maior cuidado o papel das publicações sobre orientação infantil. Quais são as consequências da divulgação de conhecimentos científicos? Como tais conhecimentos são re-interpretados pela população atingida?

4. Esta questão é tanto mais importante na medida em que está havendo no Brasil uma expansão dos trabalhos com populações de baixa renda visando a divulgação de informações psicológicas para uma possível prevenção de distúrbios mentais. Como os psicólogos poderão atuar, se efetivamente não conhecem em profundidade as concepções, os valores e as atitudes desta população em relação à criança e a seu próprio papel de pai e de mãe? Como divulgarão informações psicológicas, sem terem avaliado quais as consequências destas sobre a população?

Consideramos, portanto, de fundamental importância a cuidadosa pesquisa tanto das concepções, valores e atitudes das

diversas camadas da população em relação à criança, quanto do im  
pacto diferencial da divulgação de informações psicológicas so-  
bre estas populações.

ANEXO 1

Discriminação dos itens propostos por SANTOS e GARCIA:

1. Alimentação - o que a mãe pensa sobre a alimentação da criança. Admite que o momento da alimentação pode facilitar o desenvolvimento de sua relação com a criança, valorizando-o ?
2. Choro - Como a mãe interpreta o choro da criança e como reage ?
3. Treinamento de higiene - qual a importância percebida do treinamento de higiene em relação ao desenvolvimento global, quando deve ser iniciado ?
4. Sexualidade - qual o reconhecimento da existência de manifestações de sexualidade na criança ? Como são aceitas estas manifestações ?
5. O brinquedo - qual a importância do brinquedo (jogo) para o desenvolvimento da criança ? Por que ele é importante ou quais as suas funções ?
6. Hábitos de independência - qual a importância da formação de hábitos de independência, no sentido da aquisição de autonomia da criança ?
7. Reconhecimento da individualidade - até que ponto há percepção de características próprias ? A partir de que idade seria possível identificar estas características ?
8. Pai - como é vista a influência e a participação do pai na educação da criança ?

9. A escola - como é vista a influência da escola: é admitida ,  
é aceita ? Qual a sua extensão ?
10. A influência de outras pessoas - além do pai e da escola, a  
criança sobre influência de outras pessoas com quem tem conta  
to mais próximo ? Esta influência é aceita ? Quem são estas  
pessoas ?
11. A responsabilidade pela formação da criança - considerando o  
desenvolvimento da criança como um processo terminado, o que  
teria tido maior influência: o meio ambiente, as característica  
cas da criança isoladamente ou a ação combinada dos dois fatore  
res ?

Itens acrescentados nesta pesquisa :

1. A todos os itens anteriores, era acrescentada a pergunta " por  
que".
2. A função da mãe - como a mãe vê seu papel na formação da criança  
ça.
3. A função do pai - como a mãe vê o papel do pai na formação da  
criança. Percebe discrepâncias entre o que ela considera ser a  
função do pai e o que ele faz na realidade ?
4. Agressividade - como são vistas as manifestações de agressivi-  
dade na criança ? Discrimina tipos de situações diferentes ?
5. Punição - que tipo de punição a mãe utiliza predominantemente  
na relação com a criança ?
6. Medos - a criança apresenta algum tipo de medo ? Como a mãe li-  
da com esta situação ?

7. Características que mais agradam na criança.
8. Características que mais irritam ou desagradam na criança.
9. Expectativas quanto ao futuro do filho - como a mãe gostaria que seu filho fosse como adulto ?
10. O que a mãe considera mais importante transmitir na educação de seu filho ?
11. Sente necessidade de procurar informações sobre educação de crianças? Por que ? Através de que meios ?

ANEXO 2

Conteúdo conceitual dos cabeçalhos de algumas categorias:

Item 1/b:

- oportunidade de estar com filho: a hora da alimentação é mais uma maneira da mãe se aproximar dos filhos, conversando e brincando com eles.
- para a criança comer bem: se a mãe não estiver perto, a criança não se alimenta adequadamente; é preciso que ela insista, distraia sua atenção, conte histórias.
- é importante não estar perto: se a mãe está perto, a criança não se alimenta, chora.

Item 2/b:

- choro de manha: a criança chorar à toa, ou querer tudo e chorar para conseguir.
- choro de tristeza: quando a criança chora por que outra criança a magoou (por exemplo, não a deixou participar de uma brincadeira), ou por que está triste, mesmo sem motivo aparente.

Item 3/e:

- maior autonomia e auto-controle: a criança aprende a ter controle sobre seu próprio corpo e a fazer suas necessidades fisiológicas sozinha.
- "Teorias freudianas": se a mãe insistir muito, ou for muito exigente, a criança tornar-se-á reprimida, controlada por demais e poderá ser um adulto com problemas.

## Item 3/f:

- é etapa normal da vida: a criança não pode usar fraldas por toda a vida, e faz parte da aprendizagem natural aprender a fazer suas necessidades fisiológicas como os adultos.

## Item 4/c:

- ignora; se persistir, distrai: a mãe procura ignorar o comportamento da criança. Se ela persistir, a mãe procura distrair sua atenção inventando brincadeiras e lhe dando atividades interessantes.
- ignora; se persistir, reprime: a mãe procura ignorar o comportamento da criança. Se ela persistir, a mãe mostra claramente seu desagrado através de palavras.

## Item 5/b:

- elaboração de vivências e expressão de fantasias: a criança revive o que aconteceu com ela, usa a imaginação e cria situações de brincadeira.
- socialização: a criança aprende a conviver com outras crianças, a dividir brinquedos.
- distração e desenvolvimento intelectual: é natural da criança o querer brincar, e além disso, estimula seu desenvolvimento intelectual.

## Item 8/b:

- pai também é responsável: na medida em que existe o casal, é importante que ele também assuma sua responsabilidade na educação da criança.

- é outro modelo de comportamento: por ser outra pessoa e por ser homem, tem outra maneira de lidar com a criança, e é importante a criança ter contato com esta forma de lidar.

Item 11/a:

- educar os filhos: cuidar da criança, formar hábitos, estimulá-la e lhe ensinar a agir no mundo.
- dar apoio e amizade: acariciar a criança, dar segurança, compreensão, ser amiga do filho.

Item 11/b:

- autoridade: ensinar o respeito às leis e às normas, disciplinar a criança quando necessário.
- apoio à mãe: apoiar a mãe em sua atuação junto à criança.

Item 16/a:

- manifestações de carinho: a criança espontaneamente beijar, abraçar ou elogiar os pais e/ou irmãos.
- sociabilidade e espontaneidade: brincar sem brigas, ser amigo de todos, expansivo, espontâneo em suas reações.
- docilidade e calma: a criança não ser muito barulhenta, aceitar rapidamente o que a mãe diz.
- independência: a criança tomar iniciativas por si, sem depender da aprovação da mãe.

Item 16/b:

- problemas de alimentação: recusar alimentos, gostar de poucos alimentos e/ou só querer comer guloseimas (doces, sorvetes, etc).

- desobediência, brigas e manha: desobedecer às ordens, não dividir brinquedos e causar brigas, chorar à toa ou insistentemente quando quer algo.

Item 18:

- ser o que quiser: a criança escolher sua maneira de viver, fazer o que tiver vontade.
- pessoa honesta e competente: ser uma pessoa em quem se pode confiar, inclusive no trabalho quando adulto.
- não consegue imaginar: nunca se sabe o que pode acontecer, o mundo está muito complexo e difícil.

## - DADOS SOBRE FAMÍLIA -

Mãe	Idade	Profissão	Exerce	Horário	Bairro	Prof.marido	Renda fam.	Religião
A	35	prof. prim.	não	-	Gávea	advogado	Cr\$70000,00	cat.
R	33	bibliot.	não	-	J.Bot.	advogado	Cr\$65000,00	cat.
M	34	prof. prim.	não	-	Ipanema	economista	Cr\$60000,00	-
B	31		não	-	J.Bot.	engenheiro	Cr\$60000,00	-
Is	26	c. nom.	não	-	Leblon	advogado	Cr\$35000,00	cat.
I	30	pedag.	não	-	J.Bot.	engenheiro	Cr\$65000,00	-
E	33	2º ciclo	não	-	Leblon	engenheiro	Cr\$50000,00	cat.
Am	28	biologia	não	-	Gávea	dentista	Cr\$70000,00	cat.
Z	30		não	-	S.Conr.	engenheiro	Cr\$70000,00	cat.
H	27	letras	não	-	Leblon	economista	Cr\$58000,00	cat.
Ma	28	hist.	sim	16h sem.	J.Bot.	dentista	Cr\$50000,00	-
S	32	prof.prim.	sim	16h sem.	Leblon	adm.	Cr\$50000,00	cat.
An	29	farmac.	sim	15h sem.	J.Bot.	engenheiro	Cr\$65000,00	cat.
Aa	31	prof.inglês	sim	16h sem.	Barra	médico	Cr\$55000,00	cat.
J	33	bibliot.	não	-	Barra	economista	Cr\$70000,00	protest.
MC	30	prof. prim.	sim	15h sem.	Barra	adm.	Cr\$55000,00	espirit.
P	29	secret.	não	-	Leblon	arquit.	Cr\$45000,00	-
C	29	eng.	sim	hor.int.	Leblon	engenheiro	Cr\$70000,00	-
G	30	arquit.	sim	hor.int.	J.Bot.	médico	Cr\$60000,00	cat.
T	30	pedag.	sim	16h sem.	Gávea	médico	Cr\$55000,00	cat.

## - DADOS SOBRE FAMÍLIA -

Mãe	Nº filhos	Idade filhos 4-6anos	Sexo filho
A	3	6	M
R	2	6	F
M	1	5	F
B	2	4	F
Is	1	4	F
I	2	5	M
E	3	4	F
Am	2	6	M
Z	2	5	M
H	1	6	M
Ma	2	5	M
S	2	6	F
An	3	5	M
Aa	3	6	M
J	2	6	F
MC	2	5	M
P	2	6	F
C	2	4	M
G	3	4	M
T	2	6	F

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARIÈS, P., L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime, Ed. Seuil, Paris, 1973.
2. BARRY, H., CHILD, I.L. e BACON, M.K., Relations of child training to subsistence economy, Am. Anthropologist, 61, 1959, 51-63.
3. BELL, R. Marriage and Family Interaction, Dorsey Press, Homewood, 1975.
4. BERGER, Peter, Towards a sociological understanding of psychoanalysis, Social Research, 32, 26-41, 1965.
5. BERNSTEIN, B., Développement linguistique et classe sociale : une théorie sociologique de l'apprentissage, in Chamboredon J-C (ed), Langage et classes sociales, Les Editions de Minuit, Paris, 1975.
6. BERNSTEIN, B. e YOUNG, D., Differences entre classes sociales dans la définition de l'usage des jouets in Chamboredon J-C (ed), Langage et classes sociales, idem
7. BOLTANSKI, L., Prime educação et morale de classe, Mouton, Paris, 1969.
8. BOURDIEU, P. e PASSERON, J-C, A reprodução, Liv. Francisco Alves Ed., Rio de Janeiro, 1975.
9. BRONFENBRENNER, U., Socialization and social class through time and space, in E. Maccoby, R. Newcomb e E. Hartley (eds), Readings in Social Psychology, Holt, Rinehart e Winston, New York, 1958.
10. BROWN, R., Social psychology Macmillan, New York, 1965.
11. BRUNER, J., OLVER, R. e GREENFIELD, P., Studies in Cognitive Growth, Wiley, New York, 1966.

12. BRUNER, J., The course of cognitive growth, in N. Endler, L. Boulter e H. Osser (eds), Contemporary Issues in Developmental Psychology, Holt, Rinehart e Winston, New York, 1968.
13. CHAMBOREDON, J-C, e PREVOT, J., Le "métier d'enfant": prime enfance et école maternelle, Rev. Franç. de Sociologie , juill-sept, 1973, 14, 3, 303-335.
14. CLAUSEN, J.A., Socialization and society, Little, Brown , 1968.
15. DANZIGER, K., Socialization, Penguin Books, London, 1976.
16. \_\_\_\_\_, Readings in child socialization, Pergamon , London, 1970.
17. DONZELOT, Jacques, La police des familles, Ed. de Minuit , 1971, Paris.
18. DUVALL, E., Conceptions of parenthood, Amer. J. Soc., 1946 , 52, 193-203.
19. ERIKSON, E., Infância e sociedade, (2ª ed), Zahar Ed., Rio de Janeiro, 1976.
20. FOUCAULT, M., História da Sexualidade, Graal, 1977, Rio de Janeiro.
21. GOUVEIA, A. e HAVIGHURST, R., Ensino Médio e desenvolvimento, Ed. Melhoramentos/Ed. Univ. S.Paulo, São Paulo, 1969 .
22. HESS, R.D., Social class and ethnic influences on socialization , in P. Mussen (ed), Carmichael's Manual of child psychology , V. II Wiley, New York, 1970.
23. HOFFMAN, M., Moral Development, *idem*.
24. \_\_\_\_\_, Power assertion by the parent and its impact on the child, Child Development, 31, 1960, 129-43.

25. KOHN, M., Social class and the allocation of parental responsibilities, Sociometry, 23, 1960, 372-93.
26. \_\_\_\_\_ Social class and parent-child relationships, in M. Anderson (ed), Sociology of the family, Penguin Books, 1975.
27. LeMASTERS, E.E., Parents in modern America, Dorsey Press, Homewood, 1977.
28. LEVINE, R., Cross-cultural study in child psychology, in P. Mussen (ed), Carmichael's Manual of Child Psychology, V. II, Wiley, New York, 1970.
29. MAAS, H.S., Some social class differences in the family systems and group relations of pre and early adolescents, Child Dev., 1951, 22, 145-52.
30. MACCOBY, E. e JACKLIN, M., The psychology of sex differences, Stanford Univ. Press, Stanford, 1974.
31. McNEILL, D., The creation of language, in A. Cashdan e E. Grugeon (eds), Language and education, The Open Univ. Press, London, 1975.
32. MEAD, M., Implications of insight, in M. Mead e M. Wolfenstein (eds), Childhood in contemporary cultures, Univ. Of Chicago Press, Chicago, 129 ed., 1974.
33. MOREIRA, M.R., O atendimento das mães às necessidades sócio-emocionais da criança, mimeo., Univ. Federal do Rio de Janeiro, 1978.
34. MOSS, H.A., Sex, age and state as determinants of mother-infant interaction, in K. Danziger, Readings in child socialization, Pergamon, London, 1970.

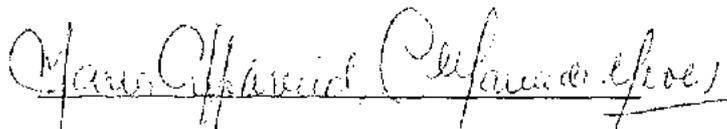
35. MUSSEN, P., CONGER, J. e KAGAN, J., Desenvolvimento e personalidade da criança, Harper e Row do Brasil, 4ª ed., São Paulo, 1977.
36. NEWSON, J. e NEWSON, E., Cultural aspects of childrearing , in M.P. Richards (ed), The integration of a child into a social world, Cambridge Univ. Press, Cambridge, 1974.
37. PIAGET, J., Psicologia da inteligência, Ed. Fundo de Cultura, Rio de Janeiro, 1956.
38. ROBBINS, L.C., The accuracy of parental recall of aspects of child development and of child-rearing practices , J. Abn. Soc. Psych., 66, 1963, 261-70.
39. ROSEN, B., The achievement syndrome: a psychocultural dimension of social stratification, Amer. Soc. Rev., 21, 1956, 203-11.
40. ROSEN, B. e d'ANDRADE, R., The psychosocial origins of achievement motivation, Sociometry, 22, 1959, 185-218.
41. SALEM, T., O velho e o novo: conflitos de gerações, mimeo , IUPERJ, 1977.
42. SANTOS, E. e LEMGRUBER, V., Atitudes maternas em relação ao desenvolvimento infantil, Rev. Interam. de Psicol., 10 , 1976, 61-70.
43. SEARS, R., MACCOBY, E. e LEVIN, H., The socialization of aggression, in E. Maccoby, T. Newcomb e E. Hartley (eds), Readings in Social Psychology, Holt, Rinehart e Winston , New York, 1958.
44. SELTZ, J., JAHODA, DEUTSCH e COOK, Métodos de pesquisa nas relações sociais, Herder, São Paulo, 1960.
45. SEWELL, W., Social class and childhood personality , Sociometry, 24, 1960, 340-56.

46. STAVENHAGEN, R., Estratificação social e estrutura de classes, in A.R. Bertelli, M. Palmeira e O. Velho (eds), Estrutura de classes e estratificação social, Zahar Ed. , Rio de Janeiro, 2a. ed., 1969.
47. WEISS, N.P., The mother-child dyad revisited: perceptions of mothers and children in twentieth century child-rearing manuals, Social Issues, 34, 2, 1978, 29-45.
48. WOLFENSTEIN, M., Fun morality: an analysis of recent american child-training literature, in M. Mead e M. Wolfenstein (eds), Childhood in contemporary cultures , Univ. of Chicago Press, 12a. ed., 1974.
49. YARROW, M., CAMPBELL, J. e BURTON, R., Reliability of maternal retrospection: a preliminary report, in K. Danziger (ed), Readings in child socialization, Pergamon Press, London, 1970.
50. ZIGLER, E. e CHILD, I., Socialization, in G. Lindzey e E. Aronson (eds), Handbook of Social Psychology, Vol. 3 , Addison Wesley, 1968.

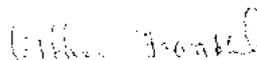
Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC/RJ,  
fazendo parte da banca examinadora os seguintes professores:



PROF. AROLDO RODRIGUES  
DEPTO PSICOLOGIA - PUC/RJ



PROFa. MARIA APARECIDA MAMEDE  
DEPTO EDUCAÇÃO - PUC/RJ



PROFa. ESTHER FRANKEL  
DEPTO PSICOLOGIA - PUC/RJ

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, 8/8/1979



PROFa. VERA MARIA FERRÃO CANDAU  
Coordenador dos Programas de  
Pós-Graduação do Centro de Teo-  
logia e Ciências Humanas