



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**VIOLÊNCIA FÍSICA CONTRA A CRIANÇA: FATORES DE RISCO E  
PROTEÇÃO E PADRÕES DE INTERAÇÃO NA FAMÍLIA**

**ANA CAROLINA VILLARES BARRAL VILLAS BOAS**

**Brasília, dezembro de 2013.**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**VIOLÊNCIA FÍSICA CONTRA A CRIANÇA: FATORES DE RISCO E  
PROTEÇÃO E PADRÕES DE INTERAÇÃO NA FAMÍLIA**

**ANA CAROLINA VILLARES BARRAL VILLAS BOAS**

**Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da  
Universidade de Brasília, como requisito  
parcial à obtenção do título de Doutor em  
Processos de Desenvolvimento Humano e  
Saúde, área de concentração Desenvolvimento  
Humano e Educação.**

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA AUXILIADORA DESSEN**

**Brasília, dezembro de 2013.**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

TESE APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Dessen - Presidente  
Universidade de Brasília - UnB

---

Profa. Dra. Lidia Natalia Dobrianskyj Weber - Membro  
Universidade Federal do Paraná - UFPR

---

Profa. Dra. Liana Fortunato da Costa - Membro  
Universidade de Brasília - UnB

---

Profa. Dra. Simone Cerqueira da Silva - Membro  
Universidade de Brasília - UnB/IESB

---

Profa. Dra. Denise de Souza Fleith - Membro  
Universidade de Brasília - UnB

---

Profa. Dra. Diva Maria Moraes A. Maciel - Suplente  
Universidade de Brasília - UnB

Brasília, dezembro de 2013.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo constante apoio, por todo o auxílio e pela paciência ao longo dos anos na pós-graduação.

À minha orientadora, Maria Auxiliadora Dessen, pelo acolhimento, pelos valiosos ensinamentos e pelo incentivo à pesquisa.

Às famílias que concordaram em participar da pesquisa e tornaram-na viável, por sua disponibilidade e confiança.

A todos os profissionais das instituições participantes, diretores, coordenadores, psicólogos, assistentes sociais, educadores e secretárias, em especial a Elvane e Juliana, pela colaboração com o estudo.

A Daniela, Nara e Rosita, pelo apoio técnico na realização das análises.

Aos colegas e amigos da Capes, pelo constante incentivo para a concretização do doutorado.

Aos profissionais da Seasir/VIJ, pela experiência compartilhada e por todo aprendizado que proporcionaram.

À Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda do Distrito Federal, por autorizar a realização do estudo nas unidades do CREAS.

À equipe do Laboratório de Desenvolvimento Familiar da UnB, em especial a Dani, Simone e Sylvia, pela parceria, suporte e amizade.

## RESUMO

A violência física contra a criança na família tem despertado muitos debates sobre as práticas de socialização das gerações mais novas e a violação dos direitos da criança. A violência física atinge milhares de famílias, e muitos casos ocorrem em situações em que os pais punem os filhos como forma de educá-los. Diversas pesquisas apontam para fatores de risco relacionados a esse tipo de violência, tais como a experiência dos pais na família de origem, suas crenças sobre a punição física e a dinâmica das interações familiares. Este estudo teve por objetivo identificar características das relações entre mães e filhos em famílias com e sem histórico de violência física contra a criança, focalizando as interações, as crenças maternas e o uso da punição física na educação das crianças, bem como a transgeracionalidade da violência. A pesquisa foi conduzida com 12 díades compostas por crianças com idade entre 7 e 12 anos e suas mães biológicas. As díades foram divididas em três grupos: o GA foi formado por quatro díades que possuíam histórico de violência física das mães contra os filhos e cujas mães haviam vivenciado a violência de forma frequente na sua família de origem; o GB1 e o GB2 foram compostos por mães que não possuíam histórico conhecido de violência contra seus filhos; porém, enquanto no GB1 quatro mães haviam vivenciado a violência física de forma frequente na família de origem, no GB2 havia quatro mães que não relataram essa experiência ou vivenciaram um único episódio dessa natureza. Para a coleta de dados, as mães responderam a um Questionário de Caracterização do Sistema Familiar, à Escala de Apoio da Família, ao Questionário de Atitude em Relação à Palmada e à Escala de Táticas de Conflitos Pais-Filhos. Mães e crianças também participaram, individualmente, de uma entrevista semiestruturada e de uma sessão conjunta de observação da interação, na qual discutiram situações do cotidiano da família. Os resultados mostraram que nas interações entre mães e filhos, o GA obteve mais indicadores negativos relacionados ao comportamento materno do que o GB1 e o GB2, dentre os quais um estilo de interação competitivo. O GB1 e o GB2, ao contrário, obtiveram mais indicadores positivos, como um clima mais amigável entre a díade. As mães com histórico de violência na família de origem não apenas foram mais favoráveis ao uso da punição física como prática educativa como a empregavam com maior frequência, tendo sido encontradas diferenças significativas entre o GA e o GB2. O GB1 foi o grupo que mais sofreu violência severa na família de origem, porém, relatou a presença de uma figura de apoio, o que pode ter amenizado os efeitos deletérios da experiência. Os dados sugerem que características da interação em famílias com histórico de violência física podem dificultar a resolução de conflitos e atuar como fatores de risco para a violência. Além disso, se por um lado a experiência com punição e violência contribui para a aceitação e o uso da força como forma de educar os filhos, por outro lado, quando muito severa, pode afetar as mães de tal modo que elas passam a adotar práticas alternativas em sua família atual. Nesse contexto, a identificação de uma figura de apoio parece atuar como fator de proteção, fornecendo modelos mais saudáveis de interação. Considera-se que a violência física envolve mais do que as práticas de punição em si, mas os valores e crenças da família, sendo que a experiência na família de origem desempenha um importante papel. O estudo indica a necessidade de elaboração de programas de educação familiar centrados nos modos de socialização das novas gerações e de campanhas sobre os prejuízos da violência e os riscos associados ao uso dos castigos corporais, em contraposição aos benefícios do emprego de estratégias positivas, em médio e longo prazos.

**Palavras-chave:** violência física, punição física, interação mãe-filho, crenças, transgeracionalidade.

## ABSTRACT

Physical violence against children in the family has generated many debates on the socialization practices of the new generations and on the violation of child rights. Physical violence affects thousands of families, and many cases occur in situations in which the parents punish children to educate them. Several researches indicate risk factors for physical violence, such as parents' childhood experience in their families of origin, parental beliefs about physical punishment and dynamics of family interactions. This study investigated mother-child relations in families with and without a history of physical violence against the child, focusing on their interactions, maternal beliefs and the use of physical punishment, and the transgenerationality of violence. The participants of this study were twelve dyads of biological mothers and their children aged between 7 and 12 years old. The dyads had been divided in three groups: GA consisted of four dyads with a history of physical violence of the mother against the child and whose mothers had been frequently exposed to physical violence in their families of origin. GB1 and GB2 consisted of eight dyads with no history of violence against children; however, in GB1 four mothers had suffered physical violence frequently during their childhood, while in GB2 the four mothers had no history of violence or reported only one episode of this nature. Mothers answered a Questionnaire for Characterizing the Family System, the Family Support Scale, the Attitude toward Spanking Questionnaire and the Parent-Child Conflict Tactics Scales. Mothers and children also participated, individually, in an interview and in an interactional session, in which they were asked to discuss daily situations of the family. Results indicated that during mother-child interactions, GA demonstrated more negative indicators related to maternal behavior than GB1 and GB2, including a competitive style of interaction. GB1 and GB2, in contrast, demonstrated more positive indicators, such as a friendlier climate in the dyad. Mothers with a history of violence in the family of origin had not only more favorable attitudes toward physical punishment, but also used it more frequently, with significant differences between GA and GB2. GB1 was a group that suffered more severe violence in the family of origin than GA; however, the presence of a supportive figure can have buffered the deleterious effects of this experience. Data suggests that interaction characteristics in families with a history of physical violence can undermine conflict resolution and act as risk factors for violence. Moreover, although childhood experience with physical punishment and violence contribute for the acceptance and the use of physical force as a discipline practice, when mothers experience very severe violence, they can be affected in such a way that makes them use alternative practices in their current family. In this context, the identification of a supportive figure seems to act as a protective factor, modeling healthier behaviors. It is considered that physical violence involves more than physical punishment itself, including families' values and beliefs, in which the experience in the family of origin plays an important role. The study indicates the need to develop family education programs focusing on ways of socialization of the new generations, and to promote campaigns about the deleterious effects of violence and the risks associated with physical punishment, in contrast with the benefits of positive practices, in medium- and long-term.

**Key words:** physical violence, physical punishment, mother-child interaction, beliefs, transgenerationality.

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	iv
RESUMO .....	v
ABSTRACT .....	vi
LISTA DE TABELAS .....	xi
LISTA DE FIGURAS .....	xiii
CAPÍTULO 1 - APRESENTAÇÃO .....	1
CAPÍTULO 2 - REVISÃO DA LITERATURA .....	4
Violência Contra a Criança e Violência Intrafamiliar: Questões Conceituais .....	4
Violência Física e Punição: Prática Educativa ou Violação dos Direitos da Criança .....	6
Fatores de Risco e Proteção Relacionados à Violência Física contra a Criança na Família 10	
O Contexto de Desenvolvimento: Valores, Crenças e o Uso da Punição Física na Educação dos Filhos .....	13
A Experiência na Família de Origem e a Perpetuação da Violência Contra a Criança ..	17
O papel da criança na transmissão de práticas .....	23
Os Processos Proximais no Microssistema Familiar: Padrões de Interação em Famílias com Histórico de Violência Física .....	24
CAPÍTULO 3 - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS .....	32
CAPÍTULO 4 - MÉTODO .....	38
Participantes .....	38
Instituições .....	39
Procedimentos para Seleção dos Participantes .....	39
Características Sociodemográficas dos Participantes .....	41
Instrumentos e Procedimentos para Coleta de Dados .....	43
Fase I .....	45
Questionário de Caracterização do Sistema Familiar .....	45
Critério de Classificação Econômica Brasil .....	45
Questionário de Atitude em Relação à Palmada .....	47
Roteiro de entrevista semiestruturada sobre a educação na família de origem .....	48
Roteiro de entrevista semiestruturada com a criança .....	48
Fase II .....	49
Observação dos padrões de interação da díade .....	50
Fase III .....	51

Escala de Táticas de Conflito Pais-Filho.....	51
Escala de Táticas de Conflito Pais-Filho – Recordação do Adulto.....	53
Síntese da coleta de dados.....	53
Estudo Piloto.....	54
Procedimentos para Análise de Dados.....	55
Análise das entrevistas .....	55
Análise das gravações em vídeo .....	56
Edição das gravações.....	56
Adaptação do sistema de categorias .....	57
Registro das categorias e concordância entre observadores.....	59
CAPÍTULO 5 - RESULTADOS .....	62
As Famílias e seu Funcionamento .....	62
Caracterização das Famílias: Variáveis Sociodemográficas e Rede de Apoio.....	62
As Interações entre Mãe e Filho Com e Sem Histórico de Violência Física.....	66
Modo de introdução do tema .....	67
Tempo relativo de fala .....	68
Estrutura da comunicação .....	69
Tipo de engajamento .....	70
Estilo de comunicação.....	71
Estilo de interação .....	72
Inserção de si próprio na discussão.....	73
Proximidade .....	75
Clima da interação.....	76
Caracterização dos grupos e indicadores da qualidade da interação.....	77
Indicadores positivos, negativos e neutros da interação.....	78
O Funcionamento da Família na Visão das Crianças: Como os Pais Devem Educar os Filhos?.....	80
Situações que desagradam.....	80
Como as mães devem educar os filhos em situações que desagradam. ....	80
Como os filhos devem reagir ao comportamento das mães em situações que desagradam.....	83
Sentimentos dos filhos em situações que desagradam .....	84
Situações que agradam.....	85
Como os pais devem educar os filhos em situações que agradam .....	85

Como os filhos devem reagir ao comportamento dos pais em situações que agradam .....	87
Sentimentos dos filhos em situações que agradam .....	89
Semelhanças e diferenças na percepção das crianças .....	89
As Crenças e o Uso da Punição Física na Educação dos Filhos .....	90
Quais as Crenças sobre o Uso da Punição Física nas Famílias com e sem Histórico de Violência? .....	90
As Mães de Famílias com e sem Histórico de Violência Diferem Quanto à Aceitação da Palmada como Prática Educativa? .....	93
Quais as Diferenças entre Famílias com e sem Histórico de Violência Quanto ao Uso da Punição Física Comparada a Outras Práticas? .....	95
A Transmissão de Práticas entre Gerações .....	100
Qual o Contexto da Família de Origem de Mães com e sem Histórico de Violência Física contra a Criança? .....	100
Qual a Experiência das Mães com a Punição e a Violência Física Quando Comparadas a Outras Práticas? .....	103
Como as Mães Avaliam a Educação na Família de Origem? .....	107
A Educação Recebida na Família de Origem e a Educação Dada aos Filhos na Família Atual .....	111
Similaridades .....	111
Diferenças .....	113
CAPÍTULO 6 - DISCUSSÃO .....	120
O Que os Resultados Sugerem? .....	120
Considerações sobre as Características Sociodemográficas das Famílias .....	120
O Funcionamento das Famílias e as Interações entre Mães e Filhos .....	122
As Crenças sobre a Punição Física na Educação dos Filhos .....	131
Família de Origem e Atual: o Papel da Transmissão de Práticas entre Gerações .....	134
Questões Metodológicas do Estudo: Vantagens e Limitações .....	139
O Uso do Modelo Bioecológico e da Abordagem Multimetodológica .....	139
O Uso da Metodologia de Observação .....	142
CAPÍTULO 7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO .....	146
REFERÊNCIAS .....	152
ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	170
ANEXO 2 - Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa .....	172

ANEXO 3 - Termo de Assentimento .....	173
ANEXO 4 - Questionário de Caracterização do Sistema Familiar .....	174
ANEXO 5 - Questionário de Atitude em Relação à Palmada .....	179
ANEXO 6 - Roteiro de Entrevista Semiestruturada sobre a Educação na Família de Origem .....	180
ANEXO 7 - Roteiro de Entrevista Semiestruturada com a Criança.....	181
ANEXO 8 - Cartões para Observação da Interação Familiar Díadica .....	183
ANEXO 9 - Sistema de Categorias: a Educação na Família de Origem.....	184
ANEXO 10 - Sistema de Categorias: a Educação na Família Atual .....	185
ANEXO 11 - Sistema de Categorias: Semelhanças e Diferenças entre a Educação na Família de Origem e na Atual.....	186
ANEXO 12 - Sistema de Categorias: a Perspectiva das Crianças sobre o Comportamento de Mães e Filhos em Situações que Desagradam .....	187
ANEXO 13 - Sistema de Categorias: a Perspectiva das Crianças sobre o Comportamento de Pais e Filhos em Situações que Agradam .....	188
ANEXO 14 - Sistema de Codificação para Avaliação do Comportamento Comunicativo Diádico na Família .....	189
ANEXO 15 - Protocolo de Codificação da Interação.....	214

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Características que Diferenciam os Grupos GA, GB1 e GB2 .....	38
Tabela 2. Famílias Indicadas para Participação no Estudo e Incluídas na Pesquisa, conforme o Tipo de Instituição.....	41
Tabela 3. Características Sociodemográficas das Famílias e das Mães por Grupo.....	42
Tabela 4. Características Sociodemográficas das Crianças por Grupo .....	43
Tabela 5. Resumo dos Instrumentos Empregados na Coleta de Dados.....	54
Tabela 6. Sistema de Categorias para Avaliar a Interação das Díades (Adaptado de Kreppner & Ulrich, 1996) .....	59
Tabela 7. Índice de Concordância entre Observadores por Categoria .....	60
Tabela 8. Resumo das Características Sociodemográficas das Famílias, das Mães e das Crianças .....	64
Tabela 9. Média, Desvio Padrão e Valor de $p$ na Comparação entre as Fontes de Apoio Disponíveis para a Criação dos Filhos, conforme a Escala de Apoio da Família (EAF)....	65
Tabela 10. Subcategorias e Níveis que Compõem os Indicadores Positivo, Neutro e Negativo da Interação.....	79
Tabela 11. Frequência Relativa dos Indicadores, conforme o Grupo e o Participante.....	79
Tabela 12. Frequência Absoluta de Categorias e Temas sobre “o que a Mãe Deve Fazer Quando o Filho Faz Algo que Desagrada” .....	81
Tabela 13. Frequência Absoluta de Categorias e Temas sobre as “Razões para o Comportamento da Mãe Quando o Filho Faz Algo que Desagrada” .....	82
Tabela 14. Frequência Absoluta de Categorias e Temas Referentes a “como o Filho Deve Reagir ao Comportamento da Mãe Quando Faz Algo que Desagrada” .....	83
Tabela 15. Frequência Absoluta de Categorias e Temas Sobre os “Motivos para o Comportamento do Filho Quando Faz Algo que Desagrada” .....	84
Tabela 16. Frequência Absoluta de Categorias e Temas sobre “o que os Pais Devem Fazer Quando o Filho Faz Algo que Agrada” .....	85
Tabela 17. Frequência Absoluta de Categorias e Temas sobre os “Motivos para o Comportamento dos Pais Quando o Filho Faz Algo que Agrada” .....	86
Tabela 18. Frequência Absoluta de Categorias e Temas sobre “como o Filho Deve Reagir ao Comportamento dos Pais Quando Faz Algo que Agrada” .....	87
Tabela 19. Frequência Absoluta de Categorias e Temas sobre os “Motivos para o Comportamento do Filho Quando Faz Algo que Agrada” .....	88
Tabela 20. Argumentos Contra e a Favor da Punição Física na Educação dos Filhos.....	91
Tabela 21. Média, Desvio Padrão e Valor de $p$ na Comparação dos Resultados do Questionário de Atitude em Relação à Palmada (ATS) .....	94

Tabela 22. Média, Desvio-Padrão e Valor de $p$ na Comparação das Subescalas Disciplina não Violenta, Agressão Psicológica, Punição Corporal e Maus-tratos Físicos	96
Tabela 23. Média, Desvio-Padrão e Valor de $p$ na Comparação das Subescalas Disciplina não Violenta, Agressão Psicológica, Punição Corporal e Maus-tratos Físicos, Referentes à Educação na Família de Origem.....	106
Tabela 24. Frequência Absoluta de Estratégias Empregadas na Família Atual que São Similares Àquelas Empregadas na Família de Origem .....	111
Tabela 25. Frequência Absoluta de Estratégias Empregadas na Família Atual que Diferem Daquelas Empregadas na Família de Origem.....	113

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Modo de introdução do tema do cartão.....	67
Figura 2. Tempo relativo de fala de mães e filhos durante a discussão. ....	68
Figura 3. Estrutura da comunicação das díades.....	69
Figura 4. Tipo de engajamento dos participantes na discussão.....	70
Figura 5. Estilo de comunicação das mães.....	71
Figura 6. Estilo de comunicação dos filhos.....	71
Figura 7. Estilo de interação das mães.....	72
Figura 8. Estilo de interação dos filhos.....	73
Figura 9. Inserção da mãe e do filho na interação.....	74
Figura 10. Proximidade de mães e filhos durante a discussão.....	75
Figura 11. Clima da interação da díade.....	76
Figura 12. Nível de concordância das mães com afirmações sobre o uso da palmada.....	94

## CAPÍTULO 1 - APRESENTAÇÃO

O uso da punição física como prática educativa tem recebido cada vez mais atenção da sociedade nos últimos anos. O tema vem despertando muitos debates a respeito das práticas de socialização das gerações mais novas e dos direitos da criança (Durrant, 2008; Newell, 2005), dos possíveis prejuízos para o desenvolvimento de crianças e adolescentes (Durrant, 2005; Gershoff, 2002, 2010; Vitolo, Fleitlich-Bilyk, Goodman & Bordin, 2005) e do risco que a punição representa para a violência física (Ceconello, De Antoni & Koller, 2003; Straus, 2000; Zolotor, Theodore, Chang, Berkoff & Runyan, 2008). A questão envolve tanto pesquisadores e profissionais que atuam em áreas ligadas ao assunto, como movimentos sociais, mídia, legisladores e, também, a própria família.

A questão da violência é um dos aspectos mais preocupantes, haja vista que esse fenômeno está, em grande parte, associado ao uso da força física como forma de punição (Gershoff, 2010; Pinheiro, 2006). No Brasil, informações do Ministério da Saúde (2010) mostram que a violência é a quarta causa de mortalidade de crianças com até 9 anos de idade, representando um grave problema de saúde pública. Segundo estimativa da Sociedade Internacional de Prevenção ao Abuso e Negligência na Infância (ISPCAN, sigla em inglês), anualmente, 12% das crianças brasileiras menores de 14 anos são vítimas de algum tipo de violência doméstica (Valle, 2007).

Considerando dados de órgãos de proteção aos direitos da criança, como Conselhos Tutelares e SOS Criança, entre os tipos de violência registrados, a violência física é uma das mais relatadas (Bazon, 2008; Martins & Jorge, 2009; Silva & Silva, 2005; Weber, Viezzer, Brandenburg & Zocche, 2002). Esses números são consistentes com o Mapa da Violência divulgado por Waiselfisz (2011), o qual mostra que, entre os atendimentos de crianças e adolescentes por motivos de violência realizados pelo Sistema Único de Saúde, a violência física é a causa mais frequente, representando mais de 40% do total. Esse dado é ainda mais preocupante quando se considera que o local onde a violência mais ocorre é a própria residência da criança.

Apesar de, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo, muitas crianças ainda serem vitimadas pela violência física intrafamiliar (Pinheiro, 2006), esse tipo de violação representa uma das formas menos evidentes de maus-tratos, uma vez que ocorre na privacidade do lar, especialmente a pretexto da moralização e da educação das gerações mais novas (Ariès, 1978/2006). Por isso, envolve dificuldades muito particulares para sua

prevenção, já que os perpetradores são, ao mesmo tempo, os principais responsáveis pelos cuidados da criança (Guerra, 2008; Pinheiro, 2006; Waiselfisz, 2011).

Os números ora divulgados retratam a triste realidade brasileira e evidenciam a falha do Estado e da sociedade em assegurar os direitos da criança preconizados pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), entre outros instrumentos legais em favor da proteção de direitos. Ainda que a família represente o principal ambiente de socialização da criança, desempenhando um importante papel no seu processo de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979, 1986; Kreppner, 2000; Maccoby, 2007), também pode representar um contexto de risco para sua integridade física e emocional.

A violência intrafamiliar de pais contra os filhos está associada a diversos prejuízos para o desenvolvimento humano. Suas consequências podem ser tanto imediatas quanto duradouras, afetando as vítimas não apenas na infância e na adolescência (Bordin, Paula, Nascimento & Duarte, 2006; Pinheiro & Williams, 2009) como também na vida adulta (Greenfield, 2010; OMS, 1999; Sperry & Widom, 2013; Widom, 1989, 1998; Widom, Czaja & Dutton, 2008).

Diversos são os fatores de risco associados à ocorrência da violência física contra a criança. Entre eles, encontram-se a aceitação e o uso da punição física como prática educativa (Ateah & Durrant, 2005; Belsky, 1993; Straus, 2000) e a história de vitimização dos pais na infância (Bérgamo & Bazon, 2011a; Bert, Guner & Lanzi, 2009; Coohy & Braun, 1997; De Paúl & Domenech, 2000). Pesquisadores também sugerem que as interações em famílias com histórico de violência física diferem daquelas encontradas em famílias sem esse histórico (Cerezo, 1997; Timmer, Borrego & Urquiza, 2006; Wilson, Rack, Shi & Norris, 2008), o que desperta a atenção para possíveis padrões de interação que podem ser considerados de risco para o funcionamento familiar e para o desenvolvimento saudável de cada um de seus membros.

Apesar dos achados sobre os fatores de risco mencionados anteriormente, alguns dados de pesquisas (Dixon, Browne & Hamilton-Giachritsis, 2009; Ertem, Leventhal & Dobbs, 2000) indicam que o risco de uma vítima de violência na infância agir da mesma forma violenta contra os filhos varia bastante, assim como ainda não está suficientemente claro o papel das crenças sobre a punição física nesse contexto (Stith & cols., 2009). Por isso, um dos desafios dos pesquisadores tem sido identificar as características das relações parentais e compreender os mecanismos relacionados à perpetuação ou à quebra do ciclo de violência na família.

Assim, este estudo teve por objetivo identificar características das relações entre mães e filhos em famílias com e sem histórico de violência física contra a criança, focalizando as interações entre eles, as crenças e o uso da punição física na educação das crianças, bem como a transgeracionalidade da violência. No que tange às interações, foram analisados aspectos como clima emocional na família, estilo de comunicação e proximidade, e a percepção das crianças sobre a maneira como os pais devem agir com os filhos quando estes fazem algo que os agrada ou desagrade. Quanto às crenças, o estudo visou à identificação do nível de concordância das mães com o uso da palmada, bem como da frequência com que usam punição física comparativamente a outras práticas durante situações de conflito na família. Para explorar a transgeracionalidade, analisaram-se as experiências das mães em sua família de origem e semelhanças e diferenças entre as práticas adotadas na sua infância e na família atual.

Pretende-se, com o estudo, investigar aspectos que possam atuar como fatores de risco ou de proteção para o uso da força física pelas mães e explorar os mecanismos que ajudam a explicar a continuidade e a ruptura do ciclo de violência ao longo das gerações familiares. Desta forma, espera-se contribuir para a elaboração de políticas públicas que visem à prevenção da violência física no âmbito das relações parentais, à melhoria da qualidade de vida das famílias e à superação de situações de violação dos direitos da criança.

## CAPÍTULO 2 - REVISÃO DA LITERATURA

A revisão de literatura deste trabalho está dividida em duas seções. A primeira seção é dedicada à conceituação da violência intrafamiliar e da violência física contra a criança. Na oportunidade, discute-se, também, a relação entre os conceitos de punição física e violência e define-se a maneira como esses fenômenos serão abordados neste estudo. Na segunda seção, são descritos, inicialmente, alguns dos fatores de risco e proteção para a violência física contra a criança, organizados com base no Modelo Bioecológico e nos seus componentes pessoa-processo-contexto-tempo (Bronfenbrenner, 1977, 1986, 1999; Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Em seguida, é apresentado um panorama de variáveis relacionadas ao contexto, especialmente, ao macrosistema (cultura), ao microsistema (família) e ao tempo, isto é, aspectos relativos à continuidade do ciclo da violência nas gerações familiares, e aos processos proximais, evidenciando características das interações entre pais e filhos em famílias com histórico de violência física.

### **Violência Contra a Criança e Violência Intrafamiliar: Questões Conceituais**

Conceituar a violência contra a criança não é uma tarefa das mais simples, principalmente em virtude das diferentes concepções e da diversidade de contextos culturais em que ela ocorre. Preocupada com um marco conceitual que favoreça o desenvolvimento de estudos na área e com apoio de pesquisadores de diferentes países, a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1999) propõe uma definição geral de violência contra a criança e o adolescente, considerando como tal:

todas as formas de maus-tratos físico ou emocional, abuso sexual, negligência ou tratamento negligente ou comercial ou outra exploração, resultando em dano real ou potencial para a saúde da criança, sua sobrevivência, desenvolvimento ou dignidade no contexto de uma relação de responsabilidade, confiança ou poder. (p. 15)

Embora esta seja uma definição geral, ela é aplicada também no contexto da família, já que os pais também estabelecem com seus filhos uma relação que envolve “responsabilidade, confiança ou poder”. Ainda que a OMS (1999) indique em seu texto “todas as formas de maus-tratos”, complementa sua definição explicitando que a violência

não envolve apenas o ato em si, ao apontar a negligência, mas também a omissão dos cuidadores.

O conceito de violência descrito por Guerra (2008), cujos trabalhos têm orientado diversos estudos sobre violência no Brasil, guarda semelhanças e diferenças com a proposta da OMS (1999). Assim como para a OMS, a noção de dano também é citada por Guerra, porém, a autora explicita ainda a ideia de transgressão de quem comete um ato de violência, a redução da criança ou adolescente à condição de objeto, sua condição peculiar de desenvolvimento e a negação de direitos fundamentais. Assim, para Guerra, é considerado violência:

todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. (pp. 32-33)

Há quatro tipos distintos de violência contra a criança: negligência, violência sexual, psicológica e física (Day & cols., 2003; Guerra, 2008; OMS, 1999; Pinheiro, 2006; OMS/ISPCAN, 2006). No entanto, muitas vezes, as diferentes manifestações de violência acontecem simultaneamente no contexto familiar, com a co-ocorrência, por exemplo, de situações de violência física, psicológica e de negligência (Bazon, 2008).

De acordo com Guerra (2008), a negligência consiste em eventos isolados ou em um padrão de insucesso do pai/mãe ou de outro membro da família em promover a saúde, educação, nutrição, abrigo e condições seguras de habitação para o desenvolvimento e bem-estar da criança. Refere-se, também, à falha em supervisionar adequadamente a criança e protegê-la, portanto, em exercer a função parental. Pais de crianças negligenciadas não são necessariamente pobres, o que sugere que a falta de recursos não representa a causa desse tipo de problema.

Já a violência sexual está relacionada a atos ou jogos sexuais com o objetivo de estimular sexualmente uma criança adolescente ou usá-los para obter estimulação sexual (Guerra, 2008). Segundo a OMS/IPSCAN (2006), quando isso ocorre, a criança é envolvida em uma atividade sexual que ela não é capaz de compreender e de consentir, e para a qual não está preparada. A violência sexual viola as leis ou tabus da sociedade e é

cometida por quem está em uma relação de poder, responsabilidade ou confiança com a criança.

A violência psicológica refere-se a uma constante depreciação da criança, uma forma de tortura psicológica que, assim como as demais formas de violência, também provoca sofrimento (Guerra, 2008). Pode ser expressa por meio da restrição de movimentos, culpabilização, ameaças, discriminação ou ridicularização, além de outras formas não físicas de rejeição ou tratamento hostil (OMS, 1999). Segundo De Antoni (2012), esse tipo de violência prejudica a competência emocional da criança e sua capacidade de sentir-se bem consigo mesma.

A violência física, por sua vez, é definida como:

o uso intencional da força contra uma criança que resulta ou tem alta probabilidade de resultar em dano para a saúde da criança, sua sobrevivência, desenvolvimento ou dignidade. Inclui bater, chutar, sacudir, morder, estrangular, queimar, envenenar e sufocar. Muito da violência física contra criança no lar é infligida com o objetivo de punir. (OMS/ISPCAN, 2006, p. 10)

A violência física, em geral, está associada ao uso e às crenças sobre a punição física como forma de educar os filhos (ver, por exemplo, Akmatov, 2011; Weber, Viezzer & Brandenburg, 2004). A própria OMS (2006) menciona, na definição de violência física, a sua relação com o uso da punição. A relação entre esses dois conceitos vem sendo constantemente discutida, mas ainda gera controvérsias. Por representar o foco deste estudo, a seguir, os conceitos de violência e de punição física são abordados de maneira mais detalhada.

### **Violência Física e Punição: Prática Educativa ou Violação dos Direitos da Criança?**

Assim como o conceito de violência intrafamiliar, definir a violência física apresenta alguns desafios, como muitos pesquisadores têm constatado há mais de três décadas (Belsky, 1993; Bousha & Twentyman, 1984; Burgess & Gonger, 1978; Guerra, 2008). Um desses desafios refere-se ao emprego de diferentes termos para nomear esse fenômeno, por vezes tratado como maus-tratos, abuso físico, ou, ainda, como síndrome, este último termo utilizado com base no enfoque da área médica (Belsky, 1993; Day & cols., 2003; Guerra, 2008). A ideia de síndrome advém da publicação do estudo de Kempe, Steele, Droegmueller e Silver (citado por Arias & Pape, 1994) sobre a síndrome da criança

espancada, considerado um marco para as pesquisas empíricas sobre violência intrafamiliar.

Para Bousha e Twentyman (1984), a definição de violência está baseada em três aspectos: (a) suas consequências; (b) a intencionalidade do cuidador; e (c) a concepção de dano físico não acidental, causado por atos dos pais que violam padrões para o tratamento dado às crianças. Assim, fica clara a noção de dano e de aceitação pela comunidade, apesar de que esses aspectos nem sempre se fazem presentes. Belsky (1993), por exemplo, não faz menção ao prejuízo causado, referindo-se à violência como uma agressão incontrolada dos pais contra os filhos. Esse autor defende que a violência emerge no contexto imediato da interação pais-filhos, quando o genitor, na tentativa de controlar fisicamente a criança, perde o controle do seu comportamento naquilo que inicialmente pretendia ser um ato de disciplina. Também nesta definição é possível perceber que a noção de violência está centrada no exagero na hora de punir e a punição física leve ou moderada não é considerada violência.

Cecconello e cols. (2003) definem a violência física como “o uso da força física contra crianças ou adolescentes por parte de seus cuidadores, sejam pais adotivos ou biológicos ou outras pessoas que deveriam zelar pelo bem-estar e integridade física e emocional” (p. 49). Nesse caso, não aparece mais a noção de que a intensidade distingue punição e violência, mas todo uso da força, por qualquer que seja o cuidador, se esse for entendido como alguém que deveria zelar pelo bem-estar da criança.

Segundo o Ministério da Saúde (2001), o conceito de violência física também não envolve a intensidade da punição, apesar de a noção de dano ser mencionada. Para o órgão, a violência

ocorre quando uma pessoa, que está em relação de poder em relação a outra, causa ou tenta causar dano não acidental, por meio do uso da força física ou de algum tipo de arma que pode provocar ou não lesões externas, internas ou ambas ... o castigo repetido, não severo, também se considera violência física. (p. 17)

Azevedo (2007) destaca que a literatura só é unânime ao considerar violência física os castigos corporais vistos como cruéis ou pouco usuais e aqueles que resultam em ferimentos. Na visão da autora, semelhante à visão de Bousha e Twentyman (1984), para conceituar o fenômeno da violência física é preciso levar em consideração aspectos como: (a) a intencionalidade, que envolve o objetivo de causar um dano à criança, ainda que se

ignorem os prejuízos que isso pode causar; (b) o efeito, que consiste na severidade do dano causado, que não é, necessariamente, visível de imediato; (c) o julgamento de valor, realizado por um observador externo; e (d) a fonte de critérios para o julgamento, baseada nos costumes da comunidade.

Utilizar a presença de ferimentos como critério, de acordo com Durrant (2005), esbarra em dois problemas: (a) alguns atos podem não causar ferimentos ou danos visíveis (segurar a criança de cabeça para baixo, por exemplo); e (b) a dimensão psicológica, o estresse emocional e a humilhação que a violência física pode causar são ignorados (por exemplo, quando a criança é forçada a comer o próprio vômito).

Outra questão presente no campo teórico da violência física contra a criança é a distinção entre o que é considerado violência e punição física. A punição física é entendida como o uso da força física com a intenção de causar dor, mas não ferir a criança, de maneira a corrigir ou controlar seu comportamento (Durrant, 2005; Straus, 2000). Segundo Durrant, a punição física envolve, também, forçar a criança a ficar em uma posição desconfortável (por exemplo, ajoelhada no milho) ou a realizar algum exercício que demande esforço intenso, como segurar pesos por longos períodos, sem que o agressor toque necessariamente no corpo da criança.

De acordo com Gonzalez, Durrant, Chabot, Trocmé e Brown (2008), os teóricos no campo dos maus-tratos contra crianças têm apresentado duas posições quanto à distinção entre a violência e a punição física. De um lado, estão pesquisadores que defendem que toda violência física contra a criança consiste em um *continuum* no uso da força para disciplinar a criança. Neste caso, a punição e a violência física são parte de um mesmo construto, sendo a punição um fator de risco para a violência (Bousha & Twentyman, 1984; Gershoff, 2002, 2010; Straus, 2000). Nesse sentido, em um extremo do *continuum* estariam algumas maneiras consideradas típicas para a punição física, como a palmada, enquanto no outro estariam aquelas formas de punir que excedem os padrões aceitos pela comunidade, como queimar ou dar socos. Contudo, salientam Bousha e Twentyman (1984), não fica claro onde situar um dado comportamento ou estabelecer o limiar entre uma forma de punir “típica” e outra fora dos “padrões”. Sob essa perspectiva, Gonzalez e cols. (2008) afirmam que a punição e a violência não poderiam ser diferenciadas em função da intenção do perpetrador ou da natureza do ato.

Do outro lado, encontram-se os pesquisadores que consideram que a punição ocorre quando os pais agem de maneira considerada racional sobre o comportamento que pretendem modificar, enquanto a violência envolve a perda de controle dos pais, que agem

em função de outros fatores e não apenas devido ao comportamento da criança. Neste caso, seria o equivalente a dizer que a punição e a violência são controladas por variáveis distintas (Gonzalez & cols., 2008). Autores como Baumrind, Larzelere e Cowan (2002) consideram que a punição física não representa um risco por si só. Para eles, apesar de correlacionados, a punição e a violência são fenômenos qualitativamente distintos. A escalada de punição para violência dependeria de outras características compartilhadas pelos pais, como a necessidade de controlar os filhos, a forma de reagir por impulso e o uso excessivo de intimidação por meio da força física.

O debate na literatura sobre o que é considerado violência e punição física ainda é atual e a questão está longe de ser resolvida. A falta de consenso quanto à definição da violência, ou de um modelo que oriente as pesquisas, dificulta a consolidação dos achados dos estudos na área, como alertam Arias e Pape (1994). É possível notar, no entanto, que fica cada vez mais evidente a ideia de que o uso da força física é suficiente para configurar a violência e não somente a presença de ferimentos ou danos físicos, uma vez que muitas formas de violência não resultam em lesões nas crianças (Gonzalez & cols., 2008). Tal fato não significa que não possa haver prejuízos para o desenvolvimento do indivíduo ou para as relações familiares, tanto no curto quanto no longo prazo (ver, por exemplo, Sternberg, Lamb, Guterman & Abbott, 2006).

A tendência no Brasil e em outras partes do mundo, é considerar violência física todo ato de disciplina que envolva o uso da força física para atingir o corpo da criança, independente da existência ou não de ferimentos (Guerra, 2008). A punição física, especialmente na forma da palmada, representa o que Straus, Douglas e Medeiros (2014) denominam de um tipo de violência considerada primordial: a palmada é a primeira experiência da criança com um ataque físico e está na base de outros tipos de violência. Como afirmam Weber e cols. (2004), a palmada é apenas “a parte inicial de uma escala” (p. 235).

Neste trabalho, adota-se a concepção de que a punição física e a violência encontram-se em um *continuum*, estando em um dos extremos a punição física e no outro, a violência. Nesse sentido, as seções a seguir apresentam fatores associados tanto à punição quanto à violência, bem como estudos que abordam ambas as formas de uso da força física como prática educativa na família.

## **Fatores de Risco e Proteção Relacionados à Violência Física contra a Criança na Família**

Apesar de a luta pela preservação dos direitos da criança ser uma questão recente, os primeiros estudos sobre a violência física contra crianças e adolescentes remontam ao século 19. Segundo Day e cols. (2003) e Guerra (2008), os primeiros relatos na literatura científica sobre a violência física intrafamiliar foram feitos na França, em 1860, pelo médico Ambroise Tardieu. Guerra destaca, porém, que o trabalho do médico teve pouca repercussão na época e não deixou seguidores.

Foi somente um século depois, na década de 1960, que a violência física passou a ser vista como um problema de saúde pública, quando da publicação do trabalho de F. Silverman e H. Kempe (Guerra, 2008). Esses pesquisadores apresentaram à comunidade científica 749 casos do que denominaram a Síndrome da Criança Espancada. Segundo Guerra, a questão, à época, foi tratada como de domínio da medicina, que a entendia como um fenômeno psicopatológico centrado nos pais.

Desde então, o campo de estudos sobre a violência contra crianças se expandiu para outras áreas de conhecimento. Atualmente, há um extenso conjunto de estudos sobre esse fenômeno, principalmente no que se refere às características de famílias denunciadas por maus-tratos ou em risco para a violência. Esses trabalhos vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores da Psicologia (por exemplo, Bazon, 2008; Crouch, Milner & Thomsen, 2001; De Antoni, Barone & Koller, 2007), da Medicina e do Direito (por exemplo, Day & cols., 2003), do Serviço Social (por exemplo, Coohy & Braun, 1997; Guerra, 2008), da Enfermagem (por exemplo, Carmo & Harada, 2006; Martins & Jorge, 2009), entre outras áreas.

Face às contribuições, a literatura atual é bastante clara quanto aos fatores de risco e de proteção associados à violência física contra a criança, que englobam tanto aspectos do indivíduo quanto da família e do ambiente no qual ela está inserida. Como afirmam Eisenstein e Souza (1993), enquanto fatores de risco aumentam a “probabilidade de desencadear ou estão associados ao desencadeamento de um determinado evento indesejado” (p. 18), fatores de proteção consistem em recursos do indivíduo, ou da sociedade, que minimizam ou neutralizam os efeitos do risco. Portanto, como o próprio termo indica, fatores de proteção ajudam a proteger o indivíduo de eventos indesejados. A associação entre diferentes fatores de risco e proteção pode tanto aumentar quanto diminuir as chances de ocorrência da violência física contra a criança.

Levando em conta as interações entre o que é considerado risco e proteção, Belsky (1993) aponta que não há uma única solução para a questão dos maus-tratos. Para o autor, a ocorrência ou não da violência depende do equilíbrio entre os fatores que o potencializam, considerados de risco, e os de proteção. Por isso, é importante que estudos ajudem a identificar quais aspectos do contexto familiar devem ser focalizados para aumentar as chances de sucesso de ações preventivas e de intervenção nos casos de violência denunciadas.

No intuito de investigar os diferentes fatores associados à violência física na família, estudos nacionais (por exemplo, De Antoni & Koller, 2010) e diversos trabalhos internacionais (Belsky, 1993; Hong, Lee, Park & Faller, 2011; Park, 2001) têm empregado o Modelo Bioecológico proposto por Urie Bronfenbrenner. Esse modelo (Bronfenbrenner, 1977, 1994; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 2006) é considerado um campo promissor para o estudo de fenômenos relacionados ao desenvolvimento humano, permitindo abarcar um amplo e complexo conjunto de fatores em diferentes níveis de análise. O Modelo Bioecológico, que também é denominado PPCT, é definido por quatro componentes elementares: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo, considerados nas suas relações dinâmicas e interativas.

Com base na perspectiva do Modelo Bioecológico, o tópico seguinte descreve, brevemente, características associadas à pessoa e os demais aprofundam os aspectos relacionados aos três fatores que representam o foco de análise do presente trabalho: (a) o contexto, considerando os valores, as crenças sobre a punição física e as práticas adotadas no microsistema familiar; (b) o tempo, visto sob o enfoque da transgeracionalidade da violência; e (c) os processos proximais, considerando as interações entre pais e filhos que caracterizam as famílias com histórico de violência física.

### **Características dos Pais e da Criança: a Pessoa como Foco de Análise**

No que tange à pessoa, considerando variáveis biológicas, processos psicológicos e sociais, os estudos sobre a violência contra a criança apontam para fatores de risco relacionados a características tanto dos pais como dos filhos. Em relação aos pais, são apontados, por exemplo, a presença de transtornos psiquiátricos, principalmente a depressão materna (Fontaine & Nolin, 2012; Mennen & Trickett, 2011) e o uso de substâncias, como o alcoolismo, um dos mais frequentemente reportados (Annerbäck, Svedin & Gustafsson, 2012; Dixon & cols., 2009; Stith & cols., 2009).

Ao analisar 20 casos de violência física contra a criança denunciados à polícia na Suécia, Annerbäck e cols. (2012) verificaram a presença de problemas psiquiátricos entre 13 famílias. Os casos analisados eram considerados de violência severa, alguns inclusive envolvendo risco de vida da criança. Resultado compatível foi encontrado por Fontaine e Nolin (2012), que compararam a presença de transtornos de personalidade entre 16 pais denunciados por violência física e 24 por negligência com um grupo controle. Esses pesquisadores verificaram que os grupos diferiam significativamente, sendo que os pais denunciados obtiveram escores mais altos em escalas que avaliavam comportamento paranoico e antissocial, *boderline*, mania e ansiedade. Nesse sentido, Capaldi, Pears, Patterson e Owen (2003) sugerem que indivíduos antissociais podem apresentar um estilo interpessoal coercitivo marcado pelo afeto negativo em diversos relacionamentos, inclusive com os seus filhos.

Quanto aos filhos, características relacionadas à idade, gênero, temperamento e desenvolvimento cognitivo da criança também são apontados (Belsky, 1993; Day, Peterson & McCracken, 1998). Em um estudo realizado com mais de 2.500 pais e mães nos Estados Unidos, Day e cols. constataram que crianças percebidas como mais difíceis são mais suscetíveis a apanhar dos pais, principalmente os meninos e as crianças mais novas. A pesquisa de Park (2001) corrobora essa perspectiva ao mostrar que mães de meninos mais novos são mais propensas ao uso da punição física do que mães de meninos mais velhos.

Isso pode ser explicado pelo fato de que uma criança com maior desenvolvimento cognitivo pode favorecer o uso de práticas parentais indutivas, caracterizadas pelo diálogo, pois é mais provável que compreenda o conteúdo verbal das explicações dadas, ao contrário das menores (Hoffman, 1975). Para Belsky (1993), por outro lado, o uso da força física é mais frequente com crianças mais novas, pois elas passam mais tempo com seus pais e são mais dependentes de seus cuidadores. Elas também apresentam mais dificuldade para regular suas emoções e são mais suscetíveis aos ferimentos<sup>1</sup>, dada sua vulnerabilidade física.

As pesquisas sobre violência física contra a criança não podem deixar de considerar características individuais tanto dos pais quanto dos filhos que possam estar associadas à ocorrência da violência, configurando-se como fatores de risco. No entanto, além dos fatores relacionados às características da pessoa, para compreender a violência é preciso investigá-la no contexto familiar.

---

<sup>1</sup> Considerando a ocorrência de violência pautada na evidência de ferimentos físicos.

## **O Contexto de Desenvolvimento: Valores, Crenças e o Uso da Punição Física na Educação dos Filhos**

No que tange ao contexto, as pesquisas sobre punição e violência física contra a criança concentram-se no microsistema familiar, ou seja, no ambiente imediato no qual as pessoas estão inseridas e onde se relacionam. Os estudos a esse respeito destacam o papel de fatores de risco como conflitos conjugais (Coohey & Braun, 1997; Stith & cols., 2009), estresse parental (Bérgamo & Bazon, 2011b; Cerezo & D’Ocon, 1995; Coohey & Braun, 1997), falta de uma rede de apoio social (Bérgamo & Bazon, 2011b; Crouch & cols., 2001; Dixon & cols., 2009) e baixo nível socioeconômico, que tem sido associado à aceitação e ao uso da punição física como prática educativa (Akmatov, 2011; Clément & Chamberland, 2009; Gagné, Tourigny, Joly & Pouliot-Lapointe, 2007; Vitolo & cols., 2005).

A questão da aceitação da punição física está, também, associada ao papel das crenças e dos valores presentes no contexto familiar. De acordo com Dessen e Braz (2005a), os valores, as crenças e as práticas de uma cultura representam fatores importantes para se compreender o desenvolvimento humano, especialmente o desenvolvimento da criança. Isto porque, segundo as autoras,

os valores e crenças compartilhados pelos genitores sobre o desenvolvimento de seus filhos influenciam as práticas parentais adotadas por eles nas interações com suas crianças, o que, por sua vez, tem implicações para a trajetória de vida de todos os membros da família. (p. 271)

Estudos comparativos envolvendo diferentes culturas mostram que praticamente todos os aspectos das crenças e práticas parentais são influenciados por questões culturais (Bornstein & Cheah, 2006). A cultura provê modelos implícitos ou explícitos de cuidados com os filhos, que incluem, por exemplo, quando e como cuidar, quais as características desejáveis nas crianças e quais práticas são aceitas ou esperadas. Assim, os valores e crenças aos quais as crianças estão expostas, os tipos de interação dos quais participam, as atividades realizadas na família, todos esses aspectos dizem algo sobre a cultura da família que influencia o desenvolvimento das novas gerações (Tudge, 2008).

Para Kobarg, Sachetti e Vieira (2006), as crenças parentais “podem ser definidas como conjuntos organizados de ideias que estão implícitos nas atividades da vida diária e nos julgamentos, escolhas e decisões que os pais tomam, funcionando como modelos ou

roteiros para ações” (p. 98). O conceito envolve o que a família interpreta como certo ou errado e, portanto, o que deve ser ou não seguido (Falcke & Wagner, 2005). Já os valores parentais, além de orientar os pais em suas práticas, referem-se àquilo que os genitores gostariam de ver seus filhos desenvolverem (Bem & Wagner, 2006). As práticas, por sua vez, referem-se às estratégias adotadas pelos pais para promover a socialização dos filhos, direcionando comportamentos desejados e suprimindo comportamentos considerados inadequados (Alvarenga & Piccinini, 2001; Maccoby, 2007).

Compreender o contexto histórico e social e os valores e crenças familiares exerce um importante papel na compreensão das práticas que envolvem a violência contra a criança. A tarefa de educar os filhos é, provavelmente, a mais complexa para os pais, e não só os valores da família, mas também a transmissão deles ao longo das gerações desempenham um importante papel (Bem & Wagner, 2006; Wagner, Predebon & Falcke, 2005). Nesse sentido, alguns valores e crenças são destacados, como as crenças de que os pais têm a posse dos filhos, a ausência de compromisso com os direitos da criança e a aceitação da punição física em uma dada cultura (Akmatov, 2011; Gracia & Herrero, 2008; Guerra, 2008; Koller, 2000).

A aceitação da punição tem sido apontada como um importante preditor da punição física empregada pelas mães na educação dos filhos (Ateah & Durrant, 2005; Straus & cols., 2014). O papel dessas crenças, entretanto, ainda não está suficientemente esclarecido na literatura. Em uma pesquisa conduzida em 34 países, Cappa e Khan (2011) verificaram que em 32 deles, as crianças tinham mais chances de apanhar quando sua mãe/responsável acreditava que era preciso usar esse tipo de punição. Porém, os autores também constataram que muitas crianças eram sujeitas aos castigos físicos mesmo que sua mãe/responsável não considerasse o método necessário, o que mostra discrepâncias entre as crenças e as práticas adotadas.

A aceitação e o uso da punição física têm gerado discussões em diversos países sobre a questão dos direitos da criança e o emprego da força física na sua educação (Durrant, 2008). A punição física já foi considerada, durante muito tempo, um meio apropriado, aceitável e até mesmo necessário para a educação infantil, sendo visto como um método de disciplina e controle parental. Baseados em crenças religiosas, por exemplo, muitos pais consideram literalmente passagens da Bíblia ao tratar a punição física como uma responsabilidade fundamental dos genitores (Day & cols., 2003). Desde o século XVII, há evidências do uso de surras como uma estratégia dos pais para corrigir faltas das crianças consideradas graves e, no século XVIII, observa-se que o uso de uma disciplina

severa também era realidade entre os clérigos nos colégios (Ariès, 1978/2006). Como destaca Ariès, apenas a partir do século XVIII, e especialmente no século XX, a criança passou a assumir um lugar de destaque no cenário familiar e, só então, começaram a surgir preocupações relacionadas à sua higiene e à saúde física.

Nas últimas décadas, as práticas de punição física têm sido vistas como um fator de risco para o desenvolvimento infantil, principalmente em função de estudos que as relacionam à violência física (Pinheiro, 2006; Stith & cols., 2009; Straus, 2000; Weber & cols., 2004). Durrant (2008) destaca que uma nova concepção sobre as práticas educativas é produto de uma mudança cultural, observada em diversos países ocidentais e orientais, e que envolve, entre outras questões, maior reconhecimento da criança como detentora de direitos. De acordo com a autora, ainda que em alguns países, como na Suécia, as práticas de caráter coercitivo com o uso da força sejam consideradas violência, em outros, elas são encaradas como uma forma de os pais disciplinarem os filhos, como sinal de cuidado e controle.

Esse questionamento sobre valores e práticas de educação evidencia uma tendência mundial em favor do respeito pelos direitos humanos e pelos direitos da criança. Segundo Biasoli-Alves (2001), para criar uma cultura de tolerância, “as gerações mais velhas devem às mais novas um processo de socialização em que os valores fundamentais da vida em grupo sejam respeitados” (p. 29). Nas palavras de Montadon (2005):

Como ensinar os valores cidadãos de nossa época às crianças, se as criarmos numa família ou numa escola que ensina a desigualdade e a submissão? Nas sociedades antigas ensinava-se obediência às crianças, na família e na escola, para que também estivessem prontas a obedecer no meio do trabalho e perante as autoridades. Se quisermos indivíduos adaptados à sociedade contemporânea que se tornou mais democrática, não seria lógico mudar também os modos de educação? (p. 503)

Essa mudança social, ainda que lenta, certamente irá influenciar outros sistemas e as atitudes no contexto familiar (Koller, 2000). E são essas mudanças na visão da infância e a conscientização sobre seus direitos que têm contribuído para dar visibilidade aos casos de violência, aumentando as denúncias (Rosário, 2000) e colocando esta questão como uma das prioridades da agenda política de países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Desde o final da primeira metade do século XX, há uma série de prerrogativas legais pela preservação dos direitos da criança que podem contribuir indiretamente para mudanças em relação às crenças e práticas parentais. O maior reconhecimento da criança como sujeito de direitos é uma delas, que é resultado, entre outros fatores, da criação do Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), em 1946; da aprovação da Declaração dos Direitos Humanos, adotada pela ONU, em 1948; da proclamação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959; e da promulgação da Convenção sobre os Direitos da Criança pela ONU, ratificada pelo Brasil em 1990 (Marcílio, 1998).

No Brasil, tramita atualmente no legislativo o Projeto de Lei nº. 7672/2010 (Brasil, 2010), que altera o ECA (Brasil, 1990), estabelecendo o direito de crianças e adolescentes de serem educados “sem o uso de castigo corporal ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação, ou qualquer outro pretexto” (p. 1). Além de buscar coibir o uso dos castigos físicos, o projeto propõe a realização de algumas ações voltadas para a promoção de campanhas educativas e a formação de profissionais que atuem em defesa dos direitos da criança.

Porém, muitos pais consideram a punição física a melhor maneira de disciplinar as crianças, o que pode ser explicado pelo fato de que, em geral, seu efeito é imediato, ou seja, as crianças param o que estão fazendo após uma palmada (Weber & cols., 2004; Weber, Viezzer & Brandenburg, 2003). Estudos sobre a prevalência da punição física em famílias brasileiras são poucos, apesar de ser esta uma prática encontrada em muitas famílias. Em um estudo conduzido no interior de São Paulo com 454 pais e cuidadores de crianças entre 7 e 11 anos, Vitolo e cols. (2005) verificaram que, apesar de a 81% dos entrevistados acreditar que as crianças não precisam apanhar, 43% admitiram usar a punição física na educação dos filhos, principalmente por meio de tapas (36%). Os participantes que acreditavam que a punição era educativa foram os mais propensos a usar essa prática. Em outra pesquisa conduzida com 89 cuidadores (98,9% mães) também do interior de São Paulo, Bordin e cols. (2006) verificaram que 75% dos entrevistados puniam as crianças fisicamente, sendo que 10% o faziam de forma severa, por exemplo, segurando pelo pescoço ou chutando.

No estudo conduzido por Donoso e Ricas (2009), as autoras verificaram que os pais consideram legítima a prática da punição física, e que o comportamento da criança, entre outros aspectos, pode justificar o seu uso. Dados do estudo de Delfino (2006) apontam para a mesma direção. Com base em uma pesquisa conduzida com 48 pais de diferentes níveis

socioeconômicos, a autora verificou que punir era uma forma de disciplinar os filhos aceita pela maioria dos entrevistados, independente da classe social.

Ainda que a punição física não seja a única ou a principal estratégia empregada pelos pais na educação dos filhos, um aspecto preocupante é que há pouco ou nenhum controle sobre quando as práticas de educação na família sujeitam crianças e adolescentes a situações de violência física, dado o caráter privado do lar. Ainda que os estudos mostrem que muitos casos de violência física envolvem o uso da punição física em situações de disciplina (Gershoff, 2002; Pinheiro, 2006), como destaca Pinheiro (2007), a família se configura como uma instituição inacessível ao olhar público, no qual a administração da violência permanece em silêncio, disfarçada sob a forma do amor parental. Talvez seja justamente nesse aspecto que resida um importante fator de risco para a ocorrência e manutenção da violência física. Trata-se de uma postura da sociedade para aceitar a agressão como um mecanismo apropriado para resolver problemas.

Além do contexto social, seja ele imediato, representado pelos valores que permeiam o contexto familiar, ou distal, como movimentos de combate à violência e prerrogativas legais, nenhum fenômeno relacionado ao desenvolvimento pode ser considerado sem levar em conta, também, outros níveis de análise, como os processos envolvidos no microsistema familiar (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Considerando a relevância desse microsistema para os objetivos deste estudo, nos tópicos seguintes, serão abordadas características dos processos proximais nesse contexto, especificamente as relações entre pais e filhos em famílias com histórico de violência física, e a transgeracionalidade da violência.

### **A Experiência na Família de Origem e a Perpetuação da Violência Contra a Criança**

O complexo contexto familiar é “um espaço de transmissão de cultura, significado social e conhecimento comum agregado ao longo das gerações” (Dessen & Braz, 2005b, p. 128). Segundo Falcke e Wagner (2005), a transmissão de padrões familiares entre gerações é um fenômeno que ocorre em diferentes culturas, conferindo identidade à família. Compreender esse processo é essencial para entender o funcionamento familiar.

Muito do que os pais fazem em relação aos filhos provém de modelos que tiveram durante sua própria criação, ou seja, da cultura da família (Kreppner, 2000). Estudos empíricos sobre a transmissão das práticas parentais têm evidenciado que os pais tendem a reproduzir comportamentos de seus cuidadores na educação dos filhos (Capaldi & cols.,

2003; Hops, Davis, Leve & Sheeber, 2003; Kretchmar & Jacobvitz, 2002; Oliveira, Rabuske & Arpini, 2007; Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006).

A transmissão de práticas ao longo de gerações é um exemplo da interdependência entre a vida das pessoas, um princípio conceitual destacado por Cairns, Elder e Costello (1996), útil para compreender a interação entre mudanças sociais e o indivíduo. Kretchmar e Jacobvitz (2002), por exemplo, identificaram evidências de que as relações estabelecidas pelas mães com sua mãe/responsável são recriadas com os filhos. As autoras utilizaram medidas de autorrelato e observação do comportamento para investigar as práticas educativas das mães e as memórias de sua infância. Elas verificaram que as mães que mantinham relações com suas genitoras caracterizadas pela proximidade e suporte tendiam a recriar situações semelhantes com seus filhos. Nessa mesma direção, em um estudo conduzido no Brasil, Oliveira e cols. (2007) verificaram que as mães consideravam a influência da família como um dos parâmetros para suas práticas educativas. As autoras realizaram uma pesquisa qualitativa com oito mães atendidas pela rede pública de saúde e constataram que as mães consideram difícil fazer com os filhos aquilo que seus pais não fizeram na sua educação, o que corrobora a ideia de que os modelos parentais são importantes para a manutenção de determinadas práticas na família, conforme vem sendo destacado na literatura internacional (Capaldi & cols., 2003; Conger, Belsky & Capaldi, 2009) e nacional (Dessen & Braz, 2005b; Marin, Martins, Freitas, Silva, Lopes & Piccinini, 2013; Weber & cols., 2006).

Em um estudo longitudinal realizado nos Estados Unidos, Capaldi e cols. (2003) investigaram a continuidade de práticas parentais ao longo de três gerações de indivíduos do sexo masculino, provenientes de uma amostra considerada de risco para o comportamento antissocial. Os autores verificaram uma relação significativa entre as práticas empregadas pelos pais e as práticas utilizadas por seus filhos, avaliadas 12 anos depois. Quanto aos mecanismos de transmissão, seus achados indicaram que as práticas da primeira geração de genitores influenciaram as práticas dos pais da segunda geração, tanto direta quanto indiretamente. Enquanto a relação direta sugere que os filhos aprendem estratégias educativas na sua família de origem, a relação indireta indica que práticas consideradas ineficientes colocam os filhos em risco para o desenvolvimento do comportamento antissocial, o que, na idade adulta, favorece o uso de práticas igualmente ineficientes diante dos filhos. Cabe mencionar que o estudo de Capaldi e cols. apresentou um delineamento longitudinal e medidas de observação e de autorrelato, demonstrando um cuidado metodológico que contribui para a validade de seus resultados.

Pesquisas sobre a continuidade de padrões de interação na família são particularmente relevantes quando as práticas parentais adotadas envolvem a violência, uma vez que esta pode servir de modelo para os filhos em outros contextos de sua vida social e familiar, tanto na infância quanto na vida adulta. Por isso, um dos focos de atenção das pesquisas sobre famílias em situação de violência física tem sido a história de vitimização dos pais e suas experiências com a punição física e a violência (Ertem & cols., 2000).

Há consenso entre pesquisadores de que experiências com a punição física e maus-tratos na infância representam um fator de risco para a violência contra a criança (Bérgamo & Bazon, 2011a; Bower-Russa, 2005; De Paúl & Domenech, 2000; Dixon & cols., 2009; Milner & cols., 2010). Essas pesquisas indicam que as experiências dos pais na sua educação devem ser levadas em conta para compreender esse complexo fenômeno que constitui a violência física na família.

O estudo de Milner e cols. (2010) apresenta importantes evidências que corroboram a ideia de transgeracionalidade da violência contra a criança. A pesquisa foi realizada com uma amostra composta por 5.394 militares e 716 estudantes de graduação, e os autores verificaram que a chance de praticar a violência física contra a criança na vida adulta foi três vezes maior para aqueles que vivenciaram a violência na infância. Outro aspecto verificado foi que a magnitude da relação entre a história de violência e o risco para a vida adulta foi similar independente de gênero, etnia, idade ou situação conjugal dos participantes.

Embora o histórico de violência seja uma variável importante, nem todos os pais vítimas de violência física cometem o mesmo tipo de violência contra seus filhos. Em um estudo de revisão, Ertem e cols. (2000) verificaram que o risco de cometer violência contra os filhos pode ser 1,5 até 12 vezes maior entre aqueles que tiveram essa experiência na infância. No entanto, o percentual de pais com histórico de violência na infância que reproduz o mesmo padrão com seus filhos também varia bastante entre os estudos. Dixon e cols. (2009), por exemplo, ao investigar a continuidade e a interrupção da violência contra crianças nos primeiros 13 meses de vida, observaram que apenas 6,7% dos pais com história de vitimização na infância tinham também um histórico de denúncia de violência contra seus filhos. Já Berlin, Appleyard e Dodge (2011) encontraram uma taxa de aproximadamente 17%, em um grupo de 48 mães norte-americanas. Em estudo realizado com 20 famílias brasileiras, Ceconello e cols. (2003) verificaram que 65% dos genitores denunciados por violência ao Conselho Tutelar relataram ter sofrido maus-tratos cometidos

por seus pais ou cuidadores, percentual muito superior quando comparado ao estudo de Dixon e cols. (2009).

Apesar de exercer um efeito direto, um histórico de maus-tratos na infância contribui apenas em parte para a ocorrência da violência na família. Os estudos sobre a transgeracionalidade apontam que a relação entre a experiência na infância e o risco de violência está associada a diversos fatores intervenientes. Entre os fatores identificados pelos pesquisadores estão, por exemplo, o apoio social (Berlin & cols., 2011; Crouch & cols., 2001; Dixon & cols., 2009), a qualidade da relação parental na família de origem (Bérgamo & Bazon, 2011a), sintomas de trauma desenvolvidos em decorrência do abuso (Milner & cols., 2010), o grau de severidade da violência sofrida, conforme a percepção do sujeito (Gagné & cols., 2007) e conhecimentos sobre prejuízos da violência e atribuições de culpa à criança (Clément & Chamberland, 2009). Cabe também ressaltar que esses fatores interagem com outras variáveis (por exemplo, características do indivíduo e do cônjuge), e podem atuar como fatores de risco ou proteção para a violência, contribuindo ou não para a reprodução das práticas vivenciadas na família de origem. Estudos mais recentes sobre a manutenção de ciclos de violência têm buscado, inclusive, investigar a interação entre a genética e o ambiente (Widom & Brzustowicz, 2006). Trata-se de uma área de pesquisa bastante promissora.

Os resultados do estudo de Dixon e cols. (2009) mostram que pais que conseguiram romper com o ciclo de violência na família contavam com mais apoio social e possuíam maior estabilidade financeira do que pais que não puderam romper com o modelo de violência, indicando que a atenção da rede de apoio pode ser fundamental para a família. A presença de uma rede de apoio social constitui, portanto, um importante fator de proteção para minimizar o risco associado ao histórico de violência na infância.

Os autores (Dixon & cols., 2009) verificaram, também, que nas famílias cujos pais sofreram violência na infância e mantiveram esse mesmo padrão de violência com seus filhos, a maior prevalência era de pais com menos de 21 anos e de pais com mais sentimentos de isolamento. Cabe ressaltar, todavia, que o estudo de Dixon e cols. considerou a ocorrência de violência apenas até o primeiro ano de vida das crianças, lembrando que os padrões de interação entre pais e filhos nessa faixa etária se diferenciam daqueles com crianças maiores, quando então os pais se deparam com novas demandas relacionadas ao desenvolvimento dos filhos.

Essa variável parece ser significativa quando se considera o suporte recebido tanto à época do abuso quanto na vida adulta. Crouch e cols. (2001) identificaram que o apoio

social na vida adulta está inversamente relacionado ao risco de abuso entre pais com histórico de vitimização. Esses pesquisadores também observaram que a percepção do suporte social pelos pais está relacionada ao apoio percebido na sua infância. Em outras palavras, quando a vítima de violência percebe que não possui apoio na infância, isso pode dificultar a identificação de fontes de apoio no futuro.

No que tange ao papel das crenças como resultado de uma história de vitimização, as pesquisas sobre transgeracionalidade (Bower-Russa, 2005; Clément & Chamberland, 2009; Gagné & cols., 2007; Rodriguez & Price, 2004) sugerem que pessoas que mais sofreram punição também são as que mais aceitam essa forma de disciplina, o que, por sua vez, eleva as chances de adotarem a punição para lidar com os filhos. Para Bower-Russa (2005), um histórico de violência familiar contribui em um terço para a variação nas crenças parentais a favor da punição.

A exposição a modelos de violência, porém, não necessariamente leva à maior aceitação da punição física. Os resultados da pesquisa de Gagné e cols. (2007) sugerem que adultos expostos à violência mais severa tendem a ser menos favoráveis ao uso da punição física como forma de disciplinar as crianças. Esses pesquisadores observaram que, embora pessoas expostas à disciplina física sejam mais favoráveis à prática do que aquelas que não tiveram essa experiência, quanto mais os participantes se sentiram ameaçados ou humilhados na infância, menor sua concordância com o uso da força física. Esse estudo é particularmente interessante por sugerir que há um limite entre a experiência com violência na infância e a aceitação do uso de punição física, de modo que casos mais graves de violência podem levar as pessoas a se posicionarem contrários à punição física.

Porém, essa questão ainda é controversa e nem todos os estudos encontraram resultados semelhantes. Rodriguez e Price (2004), por exemplo, verificaram que estudantes que tiveram experiências mais severas e abusivas na família também eram mais favoráveis ao uso de disciplina severa com os filhos. Em outro estudo, realizado no Brasil, Bérghamo e Bazon (2011a) constataram que pais com histórico de violência contra os filhos percebiam seus castigos na infância como mais severos do que pais de um grupo controle. As autoras notaram que esses pais percebiam a punição recebida na infância não só como mais severa, mas também como mais frequente e injusta. É possível que a variabilidade nas pesquisas seja decorrente de diferenças nas amostras, haja vista que alguns entrevistaram pais denunciados (Bérghamo & Bazon, 2011a), outros investigaram a percepção de estudantes que ainda não têm filhos (Rodriguez & Price, 2004) e outros envolveram adultos da população em geral (Gagné & cols., 2007).

Ertem e cols. (2000) alertam que a generalização de dados sobre transgeracionalidade produzidos em épocas diferentes deve ser vista com cuidado, dadas as mudanças sociais entre uma década e outra. É preciso levar em conta o contexto histórico e social de cada geração. Mudanças na legislação, como a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente na década de 1990, a atual discussão sobre os castigos corporais e o maior acesso à informação, por exemplo, representam importantes aspectos do contexto atual que interferem na transmissão de valores e práticas de punição física na família no Brasil.

Em sociedades que mudam constantemente, diferenças quanto à época do nascimento expõem o indivíduo a mundos históricos diferentes, com peculiaridades quanto às suas prioridades e pressões (Elder, 1996). As implicações da violência física na família, atualmente, são vistas como distintas daquelas vividas por outras gerações. A violência vem sendo cada vez mais contestada pelas agências de controle social, e famílias envolvidas nesse tipo de situação estão sujeitas a uma série de consequências que não faziam parte da realidade de outras gerações, como serem alvo de denúncia e de encaminhamento ao Conselho Tutelar. O atual contexto histórico é marcado pela defesa dos direitos da criança.

Apesar de que nem todos os pais vítimas de violência na infância se tornam pais que cometem violência contra seus filhos, os fatores que contribuem para a perpetuação ou para a ruptura de padrões de violência na família ainda não estão plenamente esclarecidos (Dixon & cols., 2009; Patterson, 1998). A transgeracionalidade da violência representa um risco para o desenvolvimento familiar, mas, como tal, não consiste em causa para a perpetuação da violência na família. Os membros da família contam com modelos diferentes dos seus pais ou cuidadores, como aqueles dos avós ou de seus parceiros, que também podem favorecer a mudança das práticas de uma geração para a outra (Capaldi & cols., 2003). A presença de um parceiro que ofereça suporte, por exemplo, pode contribuir para relações familiares mais saudáveis, inclusive para que mães vitimadas na infância não repitam as mesmas práticas de agressão com seus filhos (Heller, Larrieu, D'Imperio & Boris, 1999).

As pesquisas ora descritas apresentam evidências de que os modelos parentais são importantes para a manutenção de práticas culturais na família. Por isso, é preciso atentar para o papel socializador do adulto diante das gerações mais novas, na medida em que transmitem, desde cedo, padrões de conduta que poderão ser reproduzidos em suas famílias de origem, a serem formadas na vida adulta. Embora os valores sejam parte do grupo

cultural, ou seja, do macrossistema, é no microssistema, particularmente na família, que eles são aprendidos (Bronfenbrenner, 1994, 1999). Por isso, também é importante investigar as concepções das crianças sobre as práticas educativas de seus pais e como, desde a infância, concebem formas de resolver conflitos, de maneira a dar suporte à prevenção da violência.

**O papel da criança na transmissão de práticas.** O ponto de vista da criança ainda é pouco explorado em estudos que abordam as relações familiares e mesmo aspectos do desenvolvimento infantil, que, por sua vez, priorizam a percepção dos adultos (Delgado & Müller, 2005; Montadon, 2005). Ainda que a perspectiva infantil tenha sido desprezada por muito tempo, ela é fundamental para se compreender os processos de desenvolvimento humano, incluindo as questões relativas à violência intrafamiliar.

A criança não só participa, mas também influencia seu contexto social mais amplo, contribuindo para a reprodução e transformação da sociedade (Mollo-Bouvier, 2005). Desta forma, estudos que envolvam a percepção dos filhos sobre a interação com seus pais podem fornecer informações importantes sobre valores e práticas que são transmitidos para as gerações mais novas.

Algumas pesquisas mostram que a percepção das crianças a respeito de práticas educativas está relacionada às estratégias empregadas pelos pais na interação com os filhos (Simons & Wurtele, 2010; Vittrup & Holden, 2011). Em uma pesquisa que investigou como crianças avaliam diferentes formas de disciplina (punição física, conversa, retirada de privilégios e castigo), Vittrup e Holden observaram que a exposição à punição física está associada à escolha desse método pelas crianças, que a apontam como a melhor maneira de o filho ser disciplinado. Em outro estudo conduzido nos Estados Unidos, Simons e Wurtele também encontraram uma relação entre a punição física sofrida na família e a aprovação dessa prática pela criança.

No Brasil, Sagim (2008) verificou que crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica atribuíam aos pais os comportamentos inadequados dos filhos. Para eles, o comportamento dos filhos está associado ao que foi ensinado pelos pais e aos comportamentos dos genitores observados em casa, o que também foi constatado por Delfino (2006).

Nesse contexto, a forma de resolver conflitos na família pode ser reproduzida pelas crianças em outras situações, por exemplo, na interação com outras crianças. Simons e Wurtele (2010) verificaram que, além de aprovar a punição física como prática educativa,

crianças que apanhavam frequentemente eram mais favoráveis ao uso da força para resolver conflitos entre pares. Corroborando esses achados, em trabalho produzido no México, Armenta, Sing e Osório (2008) mostraram que crianças vítimas de violência intrafamiliar exibiam mais problemas de comportamento, segundo a visão de seus professores. E, em outro estudo conduzido no Brasil, Pinheiro e Williams (2009) observaram que tais crianças tinham mais chances não apenas de cometer, mas também de ser vítima de *bullying* na escola. Esses resultados sugerem que a violência na família influencia os processos proximais em outros microsistemas, nos quais as crianças podem adotar práticas de caráter coercitivo, a exemplo do que vivenciam na família.

Portanto, investigar a percepção dos filhos ajuda a compreender o que está sendo ensinado no contexto familiar e a sua visão sobre os valores transmitidos. Para Maccoby (2007), as crianças têm um papel ativo no seu processo de aprendizagem, escolhendo modelos de sua preferência para imitar e dirigir sua atenção. E como agentes ativos, também podem influenciar a diretividade, o controle e o cuidado dos pais. Considerar que o indivíduo é parte ativa da relação integrada, complexa e dinâmica entre organismo e ambiente representa um princípio essencial para a compreensão do desenvolvimento (Winegar, 1997).

Identificar fatores de risco que possam contribuir para a manutenção da violência na família e, principalmente, identificar fatores de proteção que possam romper com esse ciclo constituem desafios para pesquisadores de diferentes disciplinas e enfoques teóricos. A transmissão da violência física ao longo das gerações requer mais pesquisas que focalizem as diversas variáveis envolvidas, empregando delineamentos longitudinais, de preferência. Assim, os estudos que investigam aspectos do contexto mais imediato das famílias, como as interações entre pais e filhos, isto é, os processos proximais, tornam-se essenciais para a compreensão desse fenômeno. Como afirma Minuchin (1985), a família é compreendida nas suas relações, e seus membros não podem ser compreendidos fora desse contexto.

### **Os Processos Proximais no Microsistema Familiar: Padrões de Interação em Famílias com Histórico de Violência Física**

Poucas são as pesquisas que não encontraram diferenças nas interações entre pais e filhos em famílias com e sem histórico de violência, particularmente quanto ao comportamento parental (Bennett, Sullivan & Lewis, 2006; Nastasi & Hill, 1982). Já, outros estudos mostraram que os pais podem diferir em alguns aspectos, mas não em

outros, dependendo das características avaliadas. Timmer, Borrego e Urquiza (2002), por exemplo, não identificaram diferenças quanto à quantidade de perguntas e respostas de mães e filhos durante uma situação de conversação, mas somente em relação às reações dos pais quando a criança deixava de responder a uma pergunta.

No entanto, o que predomina são os estudos que apontam diferenças nas interações entre pais e filhos com e sem histórico de violência física (Burgess & Conger, 1978; Cerezo & D'Ocon, 1999; Lau, Valeri, McCarty & Weisz, 2006; Skowron & cols., 2011; Tutuer, Ewigman, Peterson & Hosokawa, 1995). Esses estudos indicam como o subsistema pais-filho se organiza e sugerem que, nas famílias com histórico de violência, as interações são mais aversivas do que nas demais (ver meta-análise de Wilson & cols., 2008). Os pais interagem menos com os filhos (Burgess & Conger, 1978), são mais diretivos e controladores (Mash, Johnston & Kovitz, 1983; Oldershaw, Walters & Hall, 1986; Skowron & cols., 2011), além de serem mais críticos e intrusivos e atribuírem mais culpa às crianças (Lau & cols., 2006).

Esses padrões de interação podem representar um risco para a escalada de conflito entre pais e filhos, na medida em que representam um contexto mais aversivo. Ao mesmo tempo, apontam Lau e cols. (2006), elogios, falas de encorajamento e demonstrações de afeto são menos frequentes nessas famílias. Parece haver importantes déficits em habilidades sociais, dificuldades dos pais para disciplinar os filhos e reagir diante de comportamentos adequados (Baumrind, 1994; Dolz, Cerezo & Milner, 1997; Oldershaw & cols., 1986).

Ao observar 32 díades mãe-criança, das quais 12 tinham histórico de violência e 20 não, Tutuer e cols. (1995) verificaram que o primeiro grupo apresentou mais solicitações neutras, consideradas não-constructivas, mais demandas negativas, caracterizadas por comandos imperativos, e mais controle negativo, isto é, controle rígido ou perda de controle sobre a criança. O segundo grupo, por outro lado, foi caracterizado por apresentar mais controle positivo.

Em outra pesquisa realizada com famílias espanholas, Cerezo, D'Ocon e Dolz (1996) observaram 23 díades mãe-criança que apresentavam episódios de violência física e 24 díades do grupo controle. Entre os comportamentos observados, foram analisadas quatro categorias com foco no comportamento materno (aproximação e instrução neutra, resposta positiva e aversiva) e duas na interação (resposta materna inapropriada ao comportamento pró-social e ao comportamento desviante da criança). O que diferenciou os grupos da pesquisa foi, principalmente, o uso de instruções e o fato de as mães

responderem de maneira inapropriada ao comportamento pró-social do filho, fazendo uma crítica ou comentário negativo. Em ambos os casos, esses comportamentos foram mais observados em famílias com histórico de violência, o que sugere que as mães podem encontrar dificuldades para lidar com o bom comportamento da criança, deixando, por exemplo, de elogiar o que ela faz de adequado.

Como mostram o estudo de Cerezo e cols. (1996) e outros trabalhos na área (Timmer & cols., 2002; Skowron & cols., 2011), responder de forma inapropriada, inconsistente e de maneira aversiva parece ser uma característica das mães denunciadas por violência. A partir de uma análise sequencial do comportamento materno, Cerezo e D'Ocon (1999) identificaram que essas mães apresentam mais respostas não contingentes ao comportamento da criança e tendem a responder de forma inadequada ou a ignorar comportamentos pró-sociais dos filhos. Eles observaram ainda que, quando as mães não são bem sucedidas em conseguir a obediência do filho, deixam de prestar atenção ao que a criança faz em seguida, agindo de maneira indiscriminada.

Porém, quando as crianças apresentam comportamentos inadequados, o comportamento de mães com ou sem histórico de violência não se diferencia. Cerezo e D'Ocon (1995) observaram que, diferentemente das situações em que os filhos apresentaram comportamentos pró-sociais, a inconsistência materna diminui diante de comportamentos inadequados. É possível, portanto, que elas tenham dificuldades para interpretar e reagir de forma adequada apenas diante do que a criança faz de positivo, mas não quando algo que lhe desagrade acontece.

Isso é coerente com o fato de que essas mães tendem a identificar mais problemas de comportamento exteriorizado nos filhos (Lau & cols., 2006; Reid & cols., 1987). Cerezo e D'Ocon (1995) levantam a hipótese de que, como as mães com histórico de violência geralmente vivem em contextos de maior adversidade e isolamento social, apresentando mais sintomas de depressão, elas reagem ao comportamento dos filhos apenas quando as demandas são muito intensas e atraem a sua atenção.

Para analisar os tipos de verbalização que podem aumentar as chances de trocas coercitivas nas famílias, Timmer e cols. (2002) avaliaram 30 díades mãe-filho estadunidenses, que foram filmadas durante uma situação de brinquedo semiestruturada. Os autores observaram que, nas famílias do grupo clínico, com histórico de violência, as mães respondiam mais negativamente às falas de suas crianças e apresentavam mais ordens quando os filhos não respondiam a alguma pergunta, parecendo buscar exercer maior controle sobre a situação. Pais do grupo controle, por sua vez, diante da mesma situação,

tendiam a reagir com comentários neutros. Resultado semelhante foi encontrado por Borrego, Timmer, Urquiza e Follette (2004), em outro trabalho que avaliou o comportamento das mães frente à obediência e à desobediência da criança. Esses autores identificaram que as mães com histórico de violência estiveram mais propensas a reagir negativamente a comportamentos de desobediência. Além de dar uma ordem, elas também faziam críticas à criança, ao passo que mães do grupo controle apenas repetiam a instrução ou davam outra ordem. Esses e outros estudos que empregaram análises sequenciais de comportamentos de mães e filhos durante a interação têm fornecido pistas relevantes sobre como os diálogos podem dificultar o entendimento mútuo, quando as verbalizações assumem um caráter negativo.

Para ajudar a esclarecer a natureza e a extensão das diferenças na maneira com que pais com e sem histórico de violência interagem com suas crianças, Wilson e cols. (2008) realizaram um estudo de meta-análise envolvendo 33 pesquisas que utilizaram a metodologia de observação. Os autores compararam pais de três tipos de famílias – com histórico de violência física, negligentes e sem histórico de violência – avaliando comportamentos agrupados em três *clusters*: positivos, aversivos e envolvimento parental. Comportamentos positivos consistiam, por exemplo, em elogios, aprovação, concordância com o filho, encorajamento e afeto positivo. Os aversivos, por outro lado, referiam-se a comportamentos de crítica, ameaça, desaprovação, intrusão e hostilidade. Já o envolvimento parental foi avaliado por meio de categorias como responsividade, cooperação e atenção. Conforme esperado, os resultados mostraram que os pais de famílias com histórico de violência física apresentavam mais comportamentos considerados aversivos, menor envolvimento com os filhos e menos comportamentos positivos do que pais de grupos controle. No entanto, o grau de diferença entre os grupos também dependeu da moderação de outros fatores, como a idade parental, o tipo de tarefa utilizado na pesquisa e o tempo de observação empregado.

Os estudos ora relatados mostram que as interações em famílias em situação de violência física ocorrem de maneira a perpetuar um contexto coercitivo. Esse ciclo pode afetar o desenvolvimento neuronal e a capacidade regulatória da criança, em função dos efeitos emocionais que provoca. Por exemplo, Skowron e cols. (2011) observaram que crianças vítimas de abuso apresentavam níveis mais baixos de arritmia sinusal respiratória (ASR), um marcador fisiológico da capacidade regulatória relacionada ao sistema nervoso parassimpático.

Acredita-se que o sistema nervoso parassimpático seja responsável por controlar a resposta cardíaca e regular a excitação do organismo diante de estímulos ambientais (Porges, 2001). A capacidade de controlar a excitação, por sua vez, influenciaria a regulação das emoções, como medo ou raiva. Ao observar níveis mais baixos da ASR em crianças vítimas de violência física, Skowron e cols. (2001) acreditam que sua capacidade de regular as emoções pode ser prejudicada pelas constantes situações de controle e crítica nas interações com seus genitores. Assim, ao exercer seu controle de forma coercitiva, os pais podem estar contribuindo para reações semelhantes e que não favorecem o desenvolvimento da autorregulação da criança.

Além disso, são exatamente as trocas coercitivas entre pais e filhos que podem evoluir até a violência (Cerezo & D'Ocon, 1995; Straus & cols., 2014). Para Bert e cols. (2009), as mães com histórico de violência possuem déficits em habilidades educativas para responder às necessidades da criança de maneira apropriada. Elas seriam mais suscetíveis a reagir com punição física diante da indisciplina do filho e, nessas situações, mesmo questões pequenas criariam uma série de interações negativas na família. Segundo Minuchin, Colapinto e Minuchin (1999), padrões de autoridade claros e flexíveis tendem a funcionar melhor, mas quando os membros familiares têm poucas habilidades para resolver seus conflitos, seu funcionamento pode ser prejudicado. Mas, é preciso lembrar que muitas características não podem ser atribuídas aos indivíduos apenas, mas às interações estabelecidas entre eles (Maccoby, 2007; Hinde, 1979, 1997),

Enquanto os pais respondem de maneira consistente e negativa diante de comportamentos indesejados, são mais inconsistentes diante de comportamentos dos filhos considerados positivos (Urquiza & Timmer, 2002). Nas famílias com histórico de violência, as mães também são menos propensas a reagir positivamente diante da obediência da criança, por exemplo, com elogios e sorrisos (Borrego & cols., 2004), além de que tendem a reagir a comportamentos de autonomia sendo mais críticas (Skowron & cols., 2011). Esses achados sinalizam que esses pais não reconhecem o bom comportamento da criança e perdem oportunidades de demonstrar aprovação nesses contextos. Em que pese a importância dos padrões observados em situação de disciplina para a ocorrência da violência, as interações em outros contextos parecem ser elementos igualmente relevantes para compreender o ciclo de coerção na família e como as relações são mantidas.

Nesse contexto, Asla, De Paúl e Pérez-Albéniz (2011) alertam que a capacidade de pais com histórico de violência para reconhecer emoções nos filhos pode estar prejudicada.

Considerando que pais com histórico de violência tendem a reconhecer mais problemas de comportamentos exteriorizados nos filhos, mas não interiorizados (Lau & cols., 2006), é possível que estejam menos sensíveis às emoções das crianças e mais atentos a comportamentos considerados aversivos (Reid & cols., 1987). Esse aspecto poderia levá-los a reagir mais prontamente aos comportamentos inadequados, o que ajuda a explicar a inconsistência encontrada diante de comportamentos pró-sociais da criança (Cerezo & D'Ocon, 1995).

Quanto ao papel dos filhos nas trocas com os pais, ênfase deve ser dada ao fato de que diante de comportamentos considerados aversivos, os filhos também têm o poder de “contra-coagir” e exercer um controle coercitivo, por exemplo, por meio da recusa em obedecer (Maccoby, 2007). Como sinalizam Patterson, Reid e Dishion (2002), esses comportamentos aversivos têm efeitos profundos no funcionamento da família, mantendo o ciclo de coerção.

Em relação ao comportamento dos filhos nas interações, as pesquisas apontam para direções distintas. Alguns estudos constataram que crianças de famílias em situação de violência são mais difíceis, interagindo menos com seus cuidadores, tanto física quanto verbalmente, e apresentando comportamentos considerados mais negativos do que crianças de grupos controle (Cerezo & D'Ocon, 1995; Cerezo & cols., 1996; Kavanagh & cols., 1988; Timmer & cols., 2002). Porém, outros pesquisadores não encontraram diferenças significativas entre o comportamento das crianças em função da sua história de vitimização (Burgess & Conger, 1978; Lau & cols., 2006).

Cerezo (1997) atribui a características do método empregado o fato de alguns estudos não encontrarem diferenças. A autora destaca que no trabalho de Burgess e Conger (1978), por exemplo, as observações foram realizadas com todas as crianças de uma família e não apenas com aquelas que foram vitimadas. Com isso, perde-se de vista que nem todas as crianças de uma família sofrem igualmente a violência perpetrada por seus pais, o que explicaria as diferenças observadas durante a interação.

Entre os estudos que encontraram diferenças entre as crianças, destacam-se os trabalhos de Timmer e cols. (2002), nos Estados Unidos, e do grupo de Cerezo, na Espanha (Cerezo & D'Ocon, 1995; Cerezo & cols., 1996). Timmer e cols. notaram que, em famílias em situação de violência, as crianças têm mais chances de se comportar de forma negativa diante de uma pergunta dos pais, por exemplo, gritando. Igualmente, Cerezo e D'Ocon e Cerezo e cols. observaram que as crianças vitimadas se diferenciaram de outras crianças por apresentarem maiores níveis de comportamentos opostos ou desafiantes na interação

com suas mães, ainda que não mostrassem diferenças quanto aos comportamentos pró-sociais. Outros estudos sugerem que as crianças tendem a imitar mais os pais e apresentar menos comportamentos independentes (Valentino, Cicchetti, Toth & Rogosch, 2006).

Nesse contexto diverso, características do ambiente físico também podem influenciar a interação. Uma pesquisa comparativa conduzida por Giblin, Starr e Agronow (1984) mostrou que a interação de crianças vítimas de abuso é afetada pelos recursos disponíveis no ambiente. Esses pesquisadores observaram, por exemplo, que crianças vítimas de abuso tendiam a apresentar mais afeto negativo quando o ambiente possuía menos recursos disponíveis. Por outro lado, tendiam a apresentar mais comportamentos positivos quando o ambiente era rico em recursos. Esses achados corroboram as ideias de Bronfenbrenner (1995) sobre a influência da qualidade do ambiente nos processos proximais, ainda que estes últimos exerçam um papel preponderante.

É importante esclarecer que as variações observadas nas pesquisas podem ser decorrentes de características das amostras e do método empregado em cada estudo. Enquanto alguns (Lau & cols., 2006; Valentino & cols., 2006) avaliaram famílias envolvidas em mais de uma situação de violência, outros compararam apenas famílias com histórico de violência física (Cerezo & cols., 1996; Giblin & cols., 1984). Além disso, os estudos ora relatados foram conduzidos com filhos de idades diferentes, desde 1 ano até a adolescência, sem mencionar variações em relação às situações de observação utilizadas. Em todo caso, pesquisas que não apontam para diferenças entre as crianças, mas sim entre os pais (por exemplo, Lau & cols., 2006) alertam sobre as dificuldades dos genitores na interação com seus filhos.

Portanto, a dinâmica da relação pode desempenhar um papel importante para a ocorrência e manutenção da violência na família. Dessa forma, faz-se necessário olhar para o fenômeno da violência considerando as interações familiares e não apenas o indivíduo, ou seja, as características dos pais ou do filho, separadamente. Embora as pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas sejam essenciais para a compreensão das interações em famílias com histórico de violência, cabe mencionar que parte dos estudos ora reportados focalizou os comportamentos de mães e filhos separadamente, por meio da análise de categorias individuais, como fazer perguntas, dar instruções ou demonstrar atenção. No estudo de Cerezo e cols. (1996), por exemplo, oito das dez categorias utilizadas referiam-se ao comportamento individual, e as duas categorias interativas eram baseadas no ponto de vista materno, envolvendo sua reação ao comportamento do filho. Esse aspecto das

pesquisas alerta para a necessidade de utilizar sistemas de categorias que privilegiem a interação e não somente os comportamentos de um em direção ao outro.

É preciso considerar, também, que os padrões observados nas interações entre pais e filhos afetam e são afetados por diversos aspectos do microssistema familiar, tais como características do ambiente físico e do contexto cultural, sistema de crenças, dentre outros (Bronfenbrenner, 1995). Como afirmam Minuchin e cols. (1999), “os padrões que organizam a hierarquia do poder aparecem em toda família” (p. 23), definindo seus caminhos para a tomada de decisões e o controle do comportamento dos seus membros.

Os padrões observados em famílias com histórico de violência parecem refletir uma série de distúrbios e dificuldades que permeiam o microssistema familiar e o subsistema pais-filhos e que não se limitam ao uso da força física. Essa pode ser apenas mais um produto da interação conflituosa que coloca toda a família em risco para a violência. Por fim, não se pode deixar de mencionar que as crianças vivenciam muitas outras situações com seus pais, além daquelas que envolvem contextos de punição e violência, e que merecem ser investigadas.

### **CAPÍTULO 3 - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS**

A violência física é um problema atual que afeta milhares de crianças no Brasil e em outras partes do mundo (Akmatov, 2011; Guerra, 2008; Pinheiro, 2006). Para a Organização Mundial de Saúde (OMS/IPSCAN, 2006), os maus-tratos contra crianças e adolescentes representam um problema mundial de saúde pública. A OMS estima que entre 25% e 50% das crianças sejam vítimas de violência física. No Brasil, a gravidade do problema revela-se por meio de números alarmantes sobre os atendimentos de saúde decorrentes da violência perpetrada principalmente no ambiente doméstico. Segundo Waiselfisz (2011), a violência física é a responsável por 40% dos atendimentos a crianças e adolescentes realizados pelo Sistema Único de Saúde.

Embora o debate sobre a violência intrafamiliar contra a criança tenha ganhado cada vez mais espaço na sociedade, a sua ocorrência ainda é subnotificada (Bazon, 2008; Silva & Silva, 2005). Isto significa que boa parte das informações sobre a violência doméstica, em geral, e especificamente violência física, não retrata a realidade brasileira, cujas estatísticas são consideradas deficitárias (Guerra, 2008). Assim, apesar de fazer muitas vítimas, vários casos de violência contra a criança não são relatados e investigados, o que significa que muitas crianças estão submetidas a um contexto de violação dos seus direitos sem perspectivas de resolução do problema. Muito ainda deve ser feito no sentido de identificar as famílias em situação de violência para promover a adequada atenção aos seus membros, além de buscar estratégias para a prevenção do problema.

A violência física contra a criança é um fenômeno determinado por múltiplos fatores que operam em diferentes níveis, considerando as interações entre variáveis contextuais e individuais (Belsky, 1993; Coohy & Braun, 1997; Stith & cols., 2009). Pesquisar esse fenômeno na perspectiva do desenvolvimento humano, compreendido por mudanças progressivas, estruturais e organizacionais (Cairns & cols., 1996), implica considerar a complexa relação entre fatores relacionados aos mais diversos níveis de análise, desde os mais imediatos e referentes ao indivíduo e às suas características biológicas, até os mais amplos e que envolvem aspectos históricos e culturais.

No que tange à violência física, estudos apontam que a experiência com punição física e a violação de direitos na infância representam um importante fator de risco para a violência de pais contra filhos (Ertem & cols., 2000; Rodriguez & Price, 2004). Entretanto, os mecanismos que contribuem para essa relação ainda não foram bem esclarecidos, haja vista que nem todas as vítimas de violência repetem a mesma violência com seus filhos na

vida adulta (Dixon & cols., 2009), ou seja, nem sempre se mantém o padrão de interação vivenciado com os pais na infância.

Apesar de a transgeracionalidade ser um aspecto importante para a manutenção de valores de uma cultura e da identidade da família (Bem & Wagner, 2006; Wagner & cols., 2005), também pode ser um risco para o desenvolvimento quando está associada à perpetuação da violência. Por isso, a noção de transgeracionalidade da violência representa um importante campo de pesquisa para a compreensão e prevenção da violência física contra a criança. Nesse contexto, um dos interesses dos pesquisadores tem sido compreender os mecanismos responsáveis pela perpetuação e pelo rompimento de padrões de risco no curso de vida familiar (ver, por exemplo, Berlin & cols., 2011; Milner & cols., 2010).

Dentre os fatores investigados em estudos ocorridos em outros países, destaca-se o papel das crenças sobre o uso da punição física (Bower-Russa, 2005) e a percepção das experiências na família de origem (Bérgamo & Bazon, 2011a; Gagné & cols., 2007). A aceitação da punição física como prática educativa tem sido apontada como importante preditor para o uso da força física na interação com os filhos (Ateah & Durrant, 2005), evidenciando o papel dos valores da cultura para as relações na vida familiar.

Já os estudos sobre experiências na família de origem vêm apontando que um histórico de punição física e de vitimização na infância, além de contribuir para maior aceitação da punição (Bower & Knutson, 1996; Clément & Chamberland, 2009), aumenta as chances de ocorrência de violência, colaborando para a manutenção dessa prática (Bert & cols., 2009; De Paúl & Domenech, 2000; Ertem & cols., 2000). As experiências na família de origem são, portanto, cruciais na construção dos valores e crenças e na interação familiar (Turner & West, 1998).

No entanto, os estudos sobre as interações mantidas no contexto proximal sinalizam a importância de focalizar as características da interação entre pais e filhos, visando identificar os fatores imediatos considerados de risco e aqueles que podem contribuir para romper o ciclo da violência. Sabe-se, atualmente, que em famílias com histórico de violência, os genitores apresentam comportamentos mais negativos e menor envolvimento com os filhos (Wilson & cols., 2008), são mais controladores (Skowron & cols., 2011) e inconsistentes (Cerezo & D'Ocon, 1995), bem como utilizam práticas disciplinares ineficazes (Oldershaw & cols., 1986). Nesse contexto, o uso da punição física como forma de estabelecer disciplina representa um fator de risco (Straus, 2000).

Ainda que as pesquisas nessa área ofereçam um vasto conjunto de informações, no Brasil, poucos estudos investigaram as crenças sobre a punição física e a relação entre a experiência dos pais na família de origem e a violência contra os filhos (ver, por exemplo, Bordin & cols., 2006). Além disso, pesquisas no país sobre as famílias com histórico de violência têm empregado, para a coleta de dados, entrevistas e escalas, ou seja, medidas de autorrelato (De Antoni & Koller, 2012; De Antoni & cols., 2007), algumas tendo apenas os cuidadores como fonte de informação (Bérgamo & Bazon, 2011a). Nos levantamentos realizados para este trabalho, não foram encontrados estudos nacionais que tenham investigado, por meio da observação, as interações entre mães e filhos buscando identificar aspectos dos processos proximais que possam atuar como fator de risco ou proteção para as relações familiares.

Os processos proximais, segundo Bronfenbrenner (1986, 1994, 1995) representam o principal componente do modelo pessoa-processo-contexto-tempo (PPCT), uma abordagem promissora para a compreensão do desenvolvimento humano. Os processos envolvem as diferentes formas de interação que ocorrem no ambiente imediato, como as interações face a face entre pais e filhos, representando os mecanismos por meio dos quais os genótipos são transformados em fenótipos.

Por isso, para Bronfenbrenner (1992), as pesquisas não devem focalizar apenas as características de um ou de outro componente do modelo pessoa-processo-contexto-tempo; é fundamental investigar como eles se relacionam para a compreensão das trajetórias probabilísticas do desenvolvimento humano. Nesse sentido, os estudos sobre a relação entre pais e filhos em situação de violência requerem o emprego de delineamentos que focalizam diferentes componentes do modelo PPCT, especialmente os processos proximais. Porém, os estudos baseados essencialmente em entrevistas e questionários mostram que os pais, muitas vezes, não são capazes de descrever detalhadamente os diversos aspectos da dinâmica da interação com seus filhos (Maccoby, 2007). Para tanto, são necessárias metodologias apropriadas para captar os processos nessas famílias, dentre as quais a metodologia de observação.

Essa metodologia favorece o registro mais detalhado e complexo das interações sociais, em tempo real, permitindo a análise dos comportamentos no contexto em que ocorrem (Dyer, 1995; Pellegrini, 1996). Uma das estratégias mais importantes e avançadas na pesquisa observacional tem sido o uso da tecnologia de vídeo (Dessen, 1995; Dessen & Murta, 1997; Kreppner, 2001; Thiel, 1991), que além de representar um registro mais fidedigno, possibilita aos pesquisadores visualizar o material inúmeras

vezes e “focalizar os diferentes aspectos de uma mesma situação” (Kreppner, 2001, p. 98). A metodologia também favorece a inclusão da criança como fonte de informação nas investigações sobre as relações familiares, já que ela atua como sujeito ativo dessa relação integrada, complexa e dinâmica entre organismo e ambiente (Bronfenbrenner, 1986, 1992; Winegar, 1997).

A participação da criança, no entanto, ainda é negligenciada nos estudos que dizem respeito ao seu desenvolvimento (Montadon, 2005; Tudge, 2008). Por isso, destaca-se a importância de realizar pesquisas empíricas que envolvam a criança em situação de violência física como fonte de informação, de maneira a compreender o seu papel na interação e a sua percepção sobre as relações familiares.

Descrever características da interação entre mães e filhos, baseados em estudos de observação, pode ajudar a compreender a violência de uma forma que apenas estudos de dados sociodemográficos ou baseados em autorrelato não possibilitariam (Urquiza & Timmer, 2002). Como muitas situações de violência emergem em contextos de disciplina, com o uso da punição física especialmente quando a criança desobedece (Pinheiro, 2006), é importante realizar análises considerando essas situações específicas, que podem levar a trocas coercitivas entre mães e filhos (Cerezo & D’Ocon, 1995). Além disso, conjugar dados observacionais e relatos sobre práticas e crenças em um único estudo pode favorecer o que Bronfenbrenner (1995) denomina de “poder explicativo dos modelos analíticos na ciência do desenvolvimento” (p. 631). Esse tipo de delineamento permite coletar informações sobre comportamentos objetivos, como os padrões de interação, e estados subjetivos, como as crenças, bem como investigar a interação entre esses fatores, favorecendo análises mais complexas sobre os processos de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1988).

Apesar da defesa desse mesmo autor (Bronfenbrenner, 1977, 1979) quanto à condução de estudos em ambientes naturais, o uso de técnicas de observação por vezes requer a condução de pesquisas em *settings* não usuais para as famílias, como em situações estruturadas (Gardner, 2000). Estudos conduzidos em contextos institucionais para avaliar padrões de interação considerados de risco para violência física podem fornecer informações importantes para os profissionais que atendem a essa população. Desta forma, seria possível identificar características das interações em famílias em situação de violência às quais psicólogos e assistentes sociais devem estar atentos quando diante de famílias denunciadas.

Entretanto, destacam Bennett e cols. (2006), ainda não há consenso sobre a melhor maneira de conduzir estudos para identificar risco de violência contra a criança na família. Por isso, para apreender a complexidade das relações, é importante que os estudos envolvam diferentes dimensões, como o conteúdo das interações, a diversidade de atividades, a qualidade e a frequência relativa de determinados eventos, além de aspectos afetivos e cognitivos, como padrões de reciprocidade e a percepção interpessoal (Hinde, 1979, 1997).

A identificação de fatores que ajudam a manter ou interromper o uso de práticas relacionadas à violência na família tem sido um desafio para pesquisadores, que têm cada vez mais buscado contemplar, em seus estudos, aspectos imediatos e históricos, proximais e distais que envolvem a complexa rede de relações da família (Belsky, 1993; Coohy & Braun, 1997; Dixon & cols., 2009).

Face ao exposto, este estudo tem por objetivo identificar características das relações entre mães e filhos em famílias com e sem histórico de violência física contra a criança, focalizando as interações entre ambos, as crenças sobre o uso da punição física e a transgeracionalidade da violência. Pretende-se fatores de risco e proteção para a ocorrência da violência física e explorar os mecanismos que ajudam a explicar a continuidade e a ruptura do ciclo de violência ao longo das gerações.

Para atender ao objetivo proposto, as questões de pesquisa a serem respondidas neste estudo foram agrupadas em três eixos. O primeiro eixo (questões 1 e 2) aborda as características das interações nas famílias com e sem histórico de violência física. No segundo eixo (questões 3 a 5), são avaliadas as crenças e o uso da punição física na educação dos filhos, com o objetivo de identificar possíveis relações entre as crenças e as práticas adotadas na família. O terceiro eixo (questões 6 a 8) tem como foco a transmissão de práticas entre gerações, buscando identificar e descrever fatores de risco e proteção que contribuem para manter ou interromper a transgeracionalidade da violência. As questões investigadas foram:

1. Quais as características do estilo e do clima da interação entre mães e filhos de famílias com e sem histórico de violência física? Qual o nível de proximidade entre eles? Como se dá a comunicação e a participação de mães e filhos em situação de diálogo?
2. Como as crianças de famílias com e sem histórico de violência física percebem o funcionamento da família quanto à maneira como os pais devem educar os filhos quando fazem algo que os agrada e desagrada?

3. Quais as crenças sobre o uso da punição física ao se considerar famílias com e sem histórico de violência?
4. As mães de famílias com e sem histórico de violência diferem quanto à aceitação da palmada como prática educativa?
5. Quais as diferenças entre famílias com e sem histórico de violência no que tange ao uso da punição física comparativamente a outras práticas?
6. Quais os contextos de desenvolvimento que caracterizaram a família de origem de mães com e sem histórico de violência física? Com que frequência e intensidade as mães sofreram punição e violência física na infância e adolescência?
7. Como as mães avaliam a educação que receberam na família de origem?
8. Quais as semelhanças e as diferenças entre a educação recebida na família de origem e a educação que as mães propiciam aos filhos em sua família atual? As mães percebem a si próprias agindo de forma diferente?

A expectativa é de que os resultados deste trabalho possam auxiliar na compreensão de fatores de risco e de proteção para a violência física contra a criança e oferecer subsídios para a elaboração de programas de prevenção da violência na família, assim como auxiliar nos casos de famílias denunciadas. Pretende-se, desse modo, evitar a perpetuação do ciclo de violência na família, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e para a superação de situações de violação dos direitos da criança.

## CAPÍTULO 4 - MÉTODO

### Participantes

Esta pesquisa foi conduzida com uma amostra de conveniência formada por 12 díades compostas por crianças com idade entre 7 e 12 anos e suas mães biológicas. As díades foram divididas em três grupos (GA, GB1 e GB2), conforme o histórico de violência física das mães contra os filhos e a experiência das mães com a violência física na sua família de origem. Por violência física entendem-se práticas que se encontram no extremo do *continuum* no uso da força física, representadas por formas de punição mais severas, que excedem os padrões aceitos pela comunidade, como dar socos e chutes na criança (Bousha & Twentyman, 1984; Gonzalez & cols., 2008).

Desta forma, o GA foi formado por quatro díades que, por ocasião da seleção dos participantes, possuíam histórico de violência das mães contra os filhos e cujas mães haviam vivenciado a violência física de forma frequente na sua família de origem. O GB1 e o GB2 foram compostos por mães que, por ocasião da seleção, não possuíam histórico conhecido de violência contra seus filhos, porém, se distinguiam em relação à experiência com a violência física na sua família de origem. Enquanto o GB1 foi formado por quatro mães que haviam vivenciado a violência física de forma frequente na sua família de origem, o GB2 foi formado por quatro mães que não relataram esse tipo de experiência ou vivenciaram um único episódio dessa natureza. A Tabela 1 apresenta uma síntese das características dos grupos.

Tabela 1

*Características que Diferenciam os Grupos GA, GB1 e GB2*

Grupo	Mães com histórico de violência física contra os filhos	Mães que vivenciaram violência física com frequência na infância
GA	Sim	Sim
GB1	Não	Sim
GB2	Não	Não

A seleção dos participantes do GA foi realizada por indicação de profissionais de Centros de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS), e a seleção dos participantes do GB1 e GB2, por profissionais de uma instituição não governamental, denominada Instituição B<sup>2</sup>, que presta atendimento socioeducativo a crianças em situação

<sup>2</sup> Como se trata de uma única instituição, o nome foi ocultado para preservar a identidade dos participantes.

de vulnerabilidade social.

### **Instituições**

O Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS) é uma instituição pública, parte do Sistema Único de Assistência Social, que executa ações de proteção social especial a famílias e indivíduos que tiveram seus direitos violados. Com foco na família, o CREAS atua para a superação da situação vivenciada por meio do fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários e da capacidade da família de proteger suas crianças e adolescentes. As unidades oferecem serviços considerados de média complexidade, como orientação e apoio sociofamiliar, atuando juntamente com a rede de serviços de assistência social e os órgãos de defesa de direitos. A instituição conta com equipes multiprofissionais compostas por psicólogos, assistentes sociais, educadores sociais e auxiliares.

A Instituição B é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que presta assistência social a crianças e adolescentes carentes e às suas famílias, promovendo educação complementar com aulas de reforço escolar e qualificação profissional para os adolescentes, com a finalidade de contribuir para o pleno desenvolvimento das famílias de uma comunidade em situação de vulnerabilidade social. São atendidas crianças e adolescentes com idades entre 6 e 16 anos que frequentam os serviços da instituição no contraturno da escola regular. A instituição oferece atividades educativas, esportivas, sociais, culturais, de saúde e lazer e conta com uma equipe de profissionais formada por educadores sociais, psicólogos, pedagogos e assistentes sociais.

### **Procedimentos para Seleção dos Participantes**

A seleção dos participantes do GA, composto por famílias com histórico de violência física das mães contra os filhos, foi realizada em três unidades do CREAS, localizadas em diferentes regiões administrativas da periferia do Distrito Federal (DF). As famílias haviam sido encaminhadas pelo Conselho Tutelar para atendimento no CREAS, em virtude da constatação da situação de violência. A violência física podia estar associada ou não à negligência ou à violência psicológica. As famílias foram selecionadas por meio da indicação de profissionais, psicólogos e assistentes sociais, responsáveis pelo seu acompanhamento na instituição.

Para inclusão no estudo, foram consideradas famílias que não eram suspeitas de violência sexual intrafamiliar e tinham, pelo menos, um filho com idade entre 7 e 12 anos

que vivia com a mãe biológica. Treze famílias foram inicialmente indicadas, porém, apenas quatro participaram efetivamente da pesquisa. Dentre as quatro, em uma também havia sido constatado negligência materna e em outra, violência psicológica, segundo avaliação dos profissionais. As quatro participantes, além do histórico conhecido de violência contra os filhos, reportaram ter sofrido maus-tratos físicos de forma frequente na infância. Esse tipo de experiência foi avaliado com base nas suas respostas aos sete itens que compõem as subescalas de maus-tratos físicos da Escala de Táticas de Conflito Pais-Filhos (CTSPC). Esta escala, que se encontra descrita em detalhes na subseção de Instrumentos, foi utilizada para investigar a ocorrência de violência física na família de origem e na atual (Straus & Hamby, 1997; Straus, Hamby, Finkelhor, Moore & Runyan, 1998). Os seus itens avaliam, por exemplo, se o cuidador jogou a participante no chão, ameaçou com uma faca ou arma, queimou, bateu com a mão fechada ou deu um chute.

As díades que compuseram os grupos GB1 (que sofreram violência física com frequência na infância) e GB2 (que não vivenciaram a violência de maneira frequente) foram selecionadas na Instituição B, localizada uma das regiões administrativas do DF, onde foram selecionadas as díades do GA. As famílias foram indicadas pela psicóloga da instituição com base no critério de não ter suspeita de violência física, histórico conhecido de denúncia ao Conselho Tutelar ou a qualquer outro órgão de proteção aos direitos da criança e ter, pelo menos, um filho com idade entre 7 e 12 que vivia com a mãe biológica. Inicialmente, 45 famílias foram indicadas pela instituição, porém, apenas 21 aceitaram participar da pesquisa e responderam aos instrumentos de coleta de dados. A partir dessas 21 famílias foram escolhidas as oito participantes do GB1 e do GB2. A escolha foi realizada em duas etapas.

A primeira etapa consistiu na exclusão das participantes que reportaram o uso de práticas consideradas violência física na família atual. Para tanto, utilizou-se como critério de exclusão as respostas das mães aos sete itens das subescalas de maus-tratos da CTSPC, sendo excluídas aquelas que obtiveram escore  $\geq 1$ , ou seja, que indicaram a ocorrência de, pelo menos, um episódio de maus-tratos. Assim, restaram 13 mães que não possuíam histórico conhecido de denúncia de violência física contra os filhos e também não relataram uso de práticas consideradas violentas.

Na segunda etapa, foi avaliada a experiência das mães com a violência física na família de origem, também com base nas suas respostas na CTSPC. Entre as 13 mães selecionadas, foram escolhidas para compor o GB1 quatro participantes cuja experiência na infância indicava que sofreram violência física de forma frequente. Para isto, foram

consideradas as participantes que responderam afirmativamente a, pelo menos, dois itens das subescalas de maus-tratos físicos da CTSPC e possuíam os escores mais altos nessas subescalas. Para compor o GB2 foram selecionadas quatro mães cuja experiência na infância indicava que não sofreram violência física na família de origem ou que esse tipo de experiência ocorreu uma única vez. Neste caso, foram consideradas as participantes que possuíam os escores mais baixos nas subescalas de maus-tratos físicos, escore = 0 ou 1.

Em suma, foram escolhidas para esta pesquisa 12 famílias, sendo 4 do grupo GA (com histórico de violência contra os filhos) e 8 dos grupos GB1 e GB2 (sem histórico de violência). A Tabela 2 apresenta um resumo das indicações feitas pelos profissionais para composição dos grupos, as famílias que participaram da coleta de dados e que foram incluídas nos grupos desta pesquisa.

Tabela 2

*Famílias Indicadas para Participação no Estudo e Incluídas na Pesquisa, conforme o Tipo de Instituição*

Instituição/grupo	Famílias indicadas	Participantes da coleta de dados	Incluídas na pesquisa
CREAS/GA	13	4	4
Instituição B/GB1 e GB2	45	21	8

O GB foi formado por dois grupos distintos com base na frequência da experiência das mães com a violência física na sua família de origem, sendo consideradas para o GB1 (n=4) as mães cuja experiência com práticas de maus-tratos eram frequentes e, para o GB2 (n=4), as mães que não vivenciaram essas práticas ou cuja experiência foi eventual, com o relato de uma única ocorrência. Assim como no GB1, no GA (n=4) a experiência das mães com práticas de maus-tratos também era frequente; no entanto, esta não foi uma variável controlada, mas uma característica do grupo em questão.

### **Características Sociodemográficas dos Participantes**

As 12 mães que participaram da pesquisa eram de famílias de classe socioeconômica baixa e, segundo o Critério de Classificação Econômica Brasil, pertenciam da classe B2 à classe D. A renda familiar média, considerando todos os grupos, era de R\$ 976,00, o que equivale a aproximadamente 1,5 salário mínimo vigente à época<sup>3</sup>. Sete mães

<sup>3</sup> O valor do salário mínimo à época da coleta de dados era de R\$622,00.

informaram que eram beneficiárias de algum programa de assistência governamental, principalmente o Bolsa Família ( $n=6$ ). A Tabela 3 apresenta a descrição de características sociodemográficas das famílias e das mães, separadas por grupo.

Tabela 3

*Características Sociodemográficas das Famílias e das Mães por Grupo*

Característica	GA	GB1	GB2	Total
<b>Família</b>				
Classe econômica				
B2			2	2
C1-C2	3	3	1	7
D	1	1	1	3
Renda <sup>a</sup>				
< 1 SM	2			2
1 a 2 SM	1	3	2	6
> 2 SM	1	1	2	4
Religião				
Evangélica	3	1	2	6
Católica		2	2	4
Não possui religião	1	1		2
<b>Mãe</b>				
Escolaridade				
Ensino fundamental incompleto	4	1	2	7
Ensino fundamental completo		3		3
Ensino médio completo			2	2
Trabalha				
Sim		3	3	6
Não	4 <sup>b</sup>	1	1	6
Situação conjugal				
Vive com o pai da criança	1	1	2	4
Vive com o padrasto da criança	1	1	1	3
Vive sozinha	2	2	1	5
Possui filhos com mais de um parceiro				
Sim	4	3		7
Não		1	4	5

*Nota.* A classe econômica foi definida segundo o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB).

<sup>a</sup>SM = salário mínimo. <sup>b</sup>Uma mãe era pensionista.

As mães tinham, em média, 34,4 anos de idade. A escolarização variou da 1ª série do Ensino Fundamental (EF) ao Ensino Médio (EM) completo. Quatro delas eram donas de casa, três eram diaristas, duas trabalhavam com a separação de materiais recicláveis,

uma era pensionista e uma estava desempregada no momento da coleta de dados. A renda materna média era de R\$ 330,00. As participantes tinham tido, em média, 1,9 parceiros ao longo da sua vida, e sete delas tinham filhos com mais de um parceiro. A média de filhos era de 3,6, mas moravam com a família apenas 2,9.

Quanto às crianças que participaram do estudo, a idade média foi de 9,3 anos à época da coleta de dados. A maioria era do sexo masculino ( $n=9$ ), e apenas o GB1 possuía meninas entre os participantes. À exceção de um participante do GB2, todas as crianças possuíam irmãos, e quatro delas ocupavam a posição de primogênita. A maioria ( $n=10$ ) não havia sido uma criança desejada pelos pais. Todas as crianças estavam matriculadas em escolas da rede pública de ensino, algumas delas apresentando dificuldades na escola. A Tabela 4 descreve as características das crianças, separadas por grupo.

Tabela 4

*Características Sociodemográficas das Crianças por Grupo*

Característica	GA	GB1	GB2	Total
<b>Gênero</b>				
Masculino	4	1	4	9
Feminino		3		3
<b>Posição em relação aos irmãos</b>				
Mais nova	1	1	2	4
Do meio	1	1	1	3
Mais velha	2	2		4
Filha única			1	1
<b>Foi uma criança desejada</b>				
Sim	1	1		2
Não	3	3	4	10
<b>Série escolar</b>				
1° a 3° ano	2	1	2	5
4° a 6° ano	2	3	2	7
<b>Apresenta dificuldades na escola</b>				
Sim	1	2		3
Não	3	2	4	9

**Instrumentos e Procedimentos para Coleta de Dados**

Antes de iniciar o estudo, todas as quatro instituições (três unidades do CREAS e a Instituição B) foram visitadas para apresentação do objetivo geral da pesquisa e da proposta de coleta de dados. A visita consistiu de um encontro com os profissionais do órgão (coordenadores, psicólogos e assistentes sociais), no qual foram avaliadas as

características da clientela atendida, considerando os interesses do estudo, a viabilidade de condução da pesquisa nas dependências da instituição e a forma de seleção das famílias.

Após anuência das instituições, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para que fosse avaliado quanto ao cumprimento dos termos da Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde. Uma vez aprovado pelo CEP (Projeto nº 09-10/2011), foram iniciados os procedimentos para a seleção dos participantes. As unidades do CREAS foram novamente contatadas e foi solicitado aos profissionais que indicassem famílias com histórico de violência física que atendiam aos critérios estabelecidos para participar do estudo (não ter suspeita de violência sexual e ter uma criança na faixa etária especificada). Procedimento semelhante foi adotado na Instituição B, na qual foi solicitado à psicóloga que indicasse famílias que não tivessem histórico conhecido de denúncia ao Conselho Tutelar ou suspeita de violência física contra a criança atendida.

O contato com as famílias indicadas foi diferenciado em função do tipo de instituição. No CREAS, as famílias foram contatadas por telefone, pelos próprios profissionais, ou pessoalmente, pelos profissionais acompanhados da pesquisadora. Na Instituição B, inicialmente, um convite para participação no estudo foi encaminhado aos pais por meio das crianças. O contato por telefone foi feito, posteriormente, pela secretária da instituição, que após confirmar com o responsável o recebimento do convite, passava a ligação para a pesquisadora. Quando houve anuência para participação no estudo, agendou-se o horário para aplicação dos instrumentos, conforme disponibilidade da família.

Previamente à aplicação dos instrumentos, as mães assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1, p. 170) e um Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa (Anexo 2, p. 172), explicitando sua concordância em participar da pesquisa e autorizando a participação do seu filho. Também foi solicitado à criança manifestação verbal de concordância com a sua participação, conforme Termo de Assentimento (Anexo 3, p. 173).

A coleta de dados teve duração de nove meses, compreendendo o período de janeiro a setembro de 2012, e foi realizada em dois encontros ( $n=7$ ), em um encontro ( $n=3$ ) ou em três ( $n=2$ ). A coleta foi efetuada em três fases distintas. A primeira fase consistiu na aplicação dos questionários sobre características sociodemográficas, das escalas sobre a rede de apoio e as crenças maternas, e dos roteiros de entrevistas. Já a segunda fase envolveu a realização da observação da interação das díades. A terceira e última fase consistiu na aplicação de duas escalas sobre a ocorrência da violência física contra a

criança, apresentadas ao final na tentativa de evitar possíveis interferências na resposta aos instrumentos anteriores. A descrição pormenorizada das fases I, II e III é apresentada a seguir, assim como os instrumentos utilizados em cada etapa.

**Fase I.** Os questionários, escalas e roteiros de entrevista foram aplicados individualmente a mães e filhos, em local reservado na instituição. Para evitar dificuldades de compreensão do texto escrito, os questionários e escalas desta fase foram aplicados oralmente pela pesquisadora, que fez o registro das respostas por escrito. Apenas as entrevistas foram gravadas em áudio.

A aplicação dos instrumentos às mães foi conduzida na seguinte sequência: (a) Questionário de Caracterização do Sistema Familiar; (b) Escala de Apoio da Família; (c) Questionário de Atitude em Relação à Palmada; e (d) Roteiro de Entrevista Semiestruturada sobre a Educação na Família de Origem. O filho respondeu, separadamente, ao Roteiro de Entrevista Semiestruturada com a Criança. Os instrumentos foram elaborados para a pesquisa ou adaptados conforme os objetivos deste trabalho.

***Questionário de Caracterização do Sistema Familiar.*** O instrumento, proposto por Dessen (2009) tem sido amplamente utilizado em estudos sobre famílias realizados pelo Laboratório de Desenvolvimento Familiar da Universidade de Brasília, reunindo informações importantes sobre características sociodemográficas e o funcionamento do sistema familiar. O instrumento foi adaptado considerando os objetivos deste estudo e está dividido em quatro partes principais: (a) identificação da família, incluindo dados sobre a configuração familiar; (b) dados sociodemográficos, com questões sobre ocupação, renda, escolaridade e moradia; (c) aspectos da rotina familiar e da rede social de apoio, com informações sobre as atividades de lazer da família, as tarefas domésticas e os cuidados dispensados aos filhos; (d) saúde da família, com itens sobre a presença de doenças e os atendimentos recebidos; e (e) histórico familiar de denúncia, incluindo informações sobre a passagem por órgãos de proteção aos direitos da criança. O questionário foi adaptado por meio do acréscimo de questões sobre adição a drogas e alcoolismo, considerados fatores de risco para a violência física, e sobre histórico de denúncia ao Conselho Tutelar (Anexo 4, p. 174). O tempo médio de aplicação do instrumento com a mãe foi de 20 minutos.

***Critério de Classificação Econômica Brasil.*** Este questionário, desenvolvido pela Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa (ABEP, 2011), é empregado para estimar

o poder aquisitivo das famílias e realizar uma classificação em termos econômicos. Seus itens avaliam a quantidade de sete tipos de bens de consumo que a família possui, como geladeira, televisão e automóvel, além de investigar o número de banheiros da residência familiar, a presença de empregada doméstica e o grau de instrução do chefe da família. O Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB) possui um sistema de pontos que varia de 0 a 46, os quais correspondem às classes econômicas A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E.

***Escala de Apoio da Família.*** Desenvolvida por Dunst, Jenkins e Trivette (1984), a *Family Support Scale* (nome original) avalia a percepção de pais sobre o apoio disponível para a criação dos filhos, solicitando que o entrevistado indique o quanto as pessoas e os grupos mencionados têm ajudado a família nos últimos 3 a 6 meses. Os 19 itens do instrumento são agrupados em cinco categorias de fontes de apoio, que se referem: (a) aos parentes da mãe, como pais e outros familiares; (b) ao companheiro e seus familiares; (c) a fontes informais, como vizinhos e amigos; (d) a organizações, por exemplo, a escola; e (e), a serviços e profissionais, como serviço de assistência social, pediatra da criança, professor e psicólogo. Uma escala de 5 pontos é usada para mensurar o quanto cada pessoa ou grupo ajuda a família: (a) nem um pouco, (b) às vezes, (c) geralmente, (d) muito, e (e) bastante. O respondente pode indicar, ainda, se a pessoa ou grupo mencionado não esteve disponível no período. O instrumento também possui dois itens abertos para indicação de outras fontes de apoio pelo participante da pesquisa.

A escala foi validada em estudo conduzido nos Estados Unidos, envolvendo 224 pais de crianças com deficiência ou em situação de risco, obtendo coeficiente alfa de 0,79. Pesquisas sobre as propriedades psicométricas da versão original sugerem que a escala é adequada para mensurar a percepção de apoio da família e apresenta alta consistência interna (Hanley, Tassé, Aman, & Pace, 1998; Taylor, Crowley & White, 1993).

Antes da decisão pela utilização, a escala foi avaliada pela pesquisadora e por outro pesquisador, especialista em estudos sobre família, com o objetivo de verificar sua adequação ao contexto brasileiro. Após discussão sobre a pertinência do conteúdo à cultura, a versão original foi traduzida por um tradutor independente. Neste estudo, o enunciado foi adaptado para aplicação oral do instrumento, informando que seriam mencionados pessoas e grupos que geralmente ajudam a família e, em seguida, solicitando que a mãe indicasse uma das opções de resposta disponíveis. A versão final foi testada com duas mães, e o instrumento foi considerado claro pelas participantes. Por se tratar de um questionário com itens breves, o tempo de aplicação foi de 5 minutos.

**Questionário de Atitude em Relação à Palmada.** O questionário, denominado originalmente de *Attitude Toward Spanking* (ATS), foi desenvolvido por Holden (2001) para avaliar a aceitação da palmada para disciplinar os filhos. O ATS (optou-se por manter a sigla em inglês) é composto por 10 itens que apresentam sentenças afirmativas sobre benefícios da palmada ou sobre o quanto seu uso é inaceitável ou inapropriado. São exemplos de itens: “às vezes, dar uma palmada é a melhor forma de fazer o meu filho me ouvir”; “dar uma palmada é um direito dos pais” e “dar palmada é prejudicial para o meu filho”. O instrumento original contém uma escala de 7 pontos do tipo *Likert*, que descreve o grau de concordância com as afirmações, variando de concordo totalmente a discordo totalmente. Neste caso, o escore total pode variar de 10 a 70 pontos.

Quanto às propriedades psicométricas, estudos de Holden (2001) mostram um *alpha* variando de 0,89 a 0,91 para cinco amostras independentes de pais norte-americanos. Correlações teste-reteste apresentaram média de 0,76, utilizando-se uma amostra de 20 mães de classe média-alta. A validade de construto foi verificada por meio da correlação com escores baseados no relato dos sujeitos sobre o uso da palmada por semana ( $r=0,73$ ). A média de escores para vários subgrupos de entrevistados variou de 28,4 a 45,7, com maior pontuação para indivíduos do sexo masculino e com menor nível educacional. Entre os grupos étnicos, pais negros tiveram uma média de 45,7; pais brancos, 34,2; pais latino-americanos, 39,0; e os pais com origem asiática, 28,4. Em pesquisa conduzida no Canadá, Ateah e Durrant (2005) obtiveram escore médio de 35,89 para um grupo de mães que fazia uso da punição e 22,29 para o grupo que relatou não punir fisicamente os filhos.

Para aplicação neste estudo, o instrumento original em inglês foi traduzido e sua adaptação para a população brasileira foi efetuada com a autorização prévia do autor (Holden, 2001). A adaptação foi feita com base nos procedimentos propostos por Herdmann, Fox-Rushby e Badia (1998) e utilizados no estudo desenvolvido por Reichenheim e Moraes (2003). O processo de adaptação consistiu, inicialmente, na avaliação de equivalência conceitual e de itens do questionário, e, na etapa seguinte, envolveu a avaliação da equivalência semântica.

Na primeira etapa, de equivalência conceitual, foi realizada uma revisão da literatura nacional sobre o uso da palmada e o emprego da expressão. Em seguida, foi conduzida uma discussão em um grupo de cinco especialistas em desenvolvimento familiar sobre a pertinência do construto mensurado, isto é, a aceitação quanto ao uso da palmada. Para avaliação da equivalência semântica, dois profissionais bilíngues traduziram o questionário. As traduções foram analisadas quanto à equivalência dos termos com o

instrumento original e uma única versão foi montada com o auxílio de um pesquisador bilíngue e com experiência em pesquisas com famílias. A versão preliminar traduzida foi aplicada em seis mães e dois pais de diferentes níveis socioeconômicos, que tinham filhos com idades entre 6 e 11 anos, visando avaliar a compreensão dos itens do questionário. O tempo médio de aplicação foi de aproximadamente 5 minutos.

Após a aplicação e avaliação das sugestões dos pais, foram feitas alterações em relação ao instrumento original. Quanto ao conteúdo das declarações, no item 7, a expressão “por aquele mau comportamento” foi substituída por “quando repetir aquele mau comportamento”. Para avaliação da equivalência com o instrumento original, a versão final (Anexo 5, p. 179) foi retraduzida para o inglês por dois profissionais independentes com proficiência em ambos os idiomas.

***Roteiro de entrevista semiestruturada sobre a educação na família de origem.***

Com o intuito de aprofundar as informações sobre a história pregressa das mães durante a infância e a adolescência, e aumentar a confiabilidade das recordações sobre fatos do passado, uma segunda medida sobre sua história de educação foi empregada (a outra medida refere-se à CTSPC, na versão de recordação do adulto, descrita na Fase III). Um roteiro de entrevista semiestruturada foi elaborado, contendo 10 questões sobre a história de educação dos pais em suas famílias de origem, com ênfase: (a) no contexto da educação recebida; (b) no que as mães pensam a respeito da maneira como foram educadas; (c) nas semelhanças e diferenças entre a educação recebida nas famílias de origem e a educação dada ao filho, na sua família atual; e (d) nas suas concepções sobre a educação das crianças.

O roteiro foi testado com a mãe de uma criança de 7 anos de idade, com o objetivo de avaliar a compreensão de cada item. A entrevista teve duração de 30 minutos e o roteiro mostrou-se adequado para os objetivos deste estudo. Apenas uma pergunta foi excluída por ser considerada repetitiva, totalizando 9 perguntas na composição do instrumento final (Anexo 6, p. 180).

***Roteiro de entrevista semiestruturada com a criança.*** Para investigar a concepção dos filhos sobre a forma como as crianças devem ser educadas, foi realizada uma entrevista semiestruturada, recorrendo-se a desenhos que representam interações entre pais e filhos. Os desenhos referem-se a comportamentos das crianças que agradam ou desagradam os pais, e o objetivo é explorar a opinião da criança sobre o que pai ou a mãe deve fazer em

cada situação. Este recurso foi utilizado para motivar as crianças a emitirem suas opiniões a respeito das relações parentais, tendo a sua eficácia sido demonstrada em estudos prévios (Delfino, 2006; Sagim, 2008; Simons & Wurtele, 2010).

Neste estudo, optou-se por utilizar tirinhas da Turma da Mônica, por se tratar de desenho de ampla circulação em quadrinhos e que envolvem situações adequadas ao nosso contexto cultural. As histórias estão disponíveis em revistas vendidas em bancas, além de filmes e desenhos animados transmitidos na televisão. Elas mostram o cotidiano dos personagens centrais, em sua maioria crianças e suas famílias, por exemplo, em situações escolares, de brincadeira e realizando tarefas domésticas. O material foi extraído do *site* da empresa responsável pela marca, tendo sido concedida a autorização para uso das imagens na pesquisa.

Inicialmente, foram escolhidas seis tirinhas que mostram cenas do cotidiano de pais e filhos, sendo três consideradas situações de desagrado e três de agrado. Três tirinhas mostram Cascão e Cebolinha fazendo algo que provavelmente desagradaria suas mães: sujando o chão limpo e quebrando objetos da casa. Já as outras três mostram Cascão, Magali e Cebolinha agradando os genitores: entregando-lhes um presente e uma flor ou limpando o quintal. As tirinhas não foram mostradas na íntegra às crianças para suprimir a reação dos pais na história original e evitar direcionar sua resposta. Além disso, considerando que parte das crianças alvo do estudo já passou por situação de violação dos seus direitos, buscou-se, na seleção dos desenhos, mostrar apenas comportamentos corriqueiros de uma criança, de maneira a minimizar qualquer processo de revitimização.

Para testar o instrumento de coleta de dados, os desenhos selecionados foram apresentados a uma criança do gênero feminino, com sete anos de idade, que respondeu ao roteiro de entrevista semiestruturada. O tempo de aplicação da entrevista foi de 15 minutos. Após o teste do instrumento, optou-se pela exclusão de duas tirinhas por não terem sido identificadas como situações de agrado e desagrado pela criança. Desta forma, apenas quatro desenhos foram mantidos, dois de situações que agradam e dois de situações que desagradam aos pais (Anexo 7, p. 181).

**Fase II.** Após a aplicação dos roteiros de entrevista, das escalas e dos questionários com mãe e filho, o que permitiu o estabelecimento de alguma familiaridade dos participantes com a pesquisadora, foram iniciados os procedimentos para realização da Fase II. A segunda fase envolveu o emprego da metodologia de observação para investigação da interação nas famílias com e sem histórico de violência física.

***Observação dos padrões de interação da díade.*** A sessão de observação estruturada foi conduzida em uma sala das instituições onde o estudo foi realizado. Para a realização das sessões de observação, a sala disponibilizada pela instituição era previamente preparada pelo observador, que permanecia atento às condições para a realização das filmagens, tais como a luminosidade no ambiente, a presença de ruído externo, a disposição das cadeiras, posicionadas sempre lado a lado, e o posicionamento da câmera, fixada sobre um tripé.

Após os participantes sentarem-se de frente para a câmera, a pesquisadora fornecia à díade orientações gerais para a realização da filmagem, tais como a impossibilidade de diálogo com a observadora durante a sessão e a necessidade de leitura de um texto escrito para a realização da atividade. A atividade gravada consistia na discussão, pela díade, de temas apresentados por meio de quatro cartões (Anexo 8, p. 183), contendo a descrição de situações do cotidiano familiar e assuntos pertinentes à faixa etária das crianças. Nesse momento, investigava-se a possibilidade de os participantes lerem os cartões ou a necessidade de a própria pesquisadora fazê-lo.

Os temas propostos nos cartões são relacionados à família e à escola. Trata-se de uma metodologia desenvolvida por Kreppner e Ulrich (1996) para avaliar a dinâmica das relações na família, por meio de aspectos verbais e não-verbais da comunicação, com ênfase nas características das interações de díades e tríades familiares. Para este estudo, foram elaborados cartões com conteúdos referentes à cultura brasileira, baseados em situações hipotéticas em que o filho comporta-se de forma apropriada na escola ou em casa, provoca um pequeno incidente doméstico ou desobedece a uma ordem. De acordo com Urquiza e Timmer (2002), como muitas situações de violência emergem em contextos de disciplina, especialmente quando a criança desobedece, é importante realizar análises considerando essas situações. As situações elaboradas foram testadas com pais de duas crianças de 6 e 7 anos, que avaliaram a pertinência dos temas propostos. Os pais consideraram as situações adequadas ao contexto de uma criança na faixa etária de seus filhos.

Para as dez díades que concordaram em ler os cartões, a seguinte instrução foi dada:

Tenho aqui alguns cartões que descrevem situações do dia a dia das famílias. Gostaria que um de vocês lesse o cartão em voz alta e, em seguida, conversassem a respeito do assunto por, aproximadamente, dois a três minutos. Depois disso, deverão ler o próximo cartão e conversar sobre o assunto, continuando até o último

cartão. É importante que os dois tenham a chance de dar sua opinião sobre o assunto dos cartões.

Após a instrução, os quatro cartões foram entregues à díade, solicitando que a leitura fosse iniciada pelo cartão de número 1, obedecendo a numeração sequencial de 1 a 4 que constava no verso de cada cartão. Imediatamente após a instrução, a filmagem era iniciada, com a permanência do observador no local.

Duas díades sinalizaram a necessidade de leitura dos cartões pelo observador em virtude de dificuldades com a leitura oral. Para estas díades, foi apresentada a instrução:

Tenho aqui alguns cartões que descrevem situações do dia a dia das famílias. Eu vou ler os cartões em voz alta e, em seguida, gostaria que vocês conversassem a respeito do assunto por, aproximadamente, dois a três minutos. Depois disso, eu vou ler o próximo cartão e vocês devem conversar sobre o assunto, continuando até o último cartão. É importante que os dois tenham a chance de dar sua opinião sobre o assunto dos cartões.

As sessões de observação tiveram duração de aproximadamente 9 minutos, com média de 1 minuto de discussão por cartão. Apesar da instrução para que a discussão tivesse maior duração, 11 das 12 díades encerraram o assunto antes do tempo previsto para cada cartão.

**Fase III.** Ao final da observação, as mães foram solicitadas a responder duas escalas sobre estratégias empregadas em situações de conflito entre pais e filhos: (a) Escala de Táticas de Conflito Versão Pais-Filho, e (b) Escala de Táticas de Conflito Versão Pais-Filho – Recordação do Adulto.

*Escala de Táticas de Conflito Pais-Filho.* A CTSPC (*Parent-Child Conflict Tactics Scales*) foi desenvolvida por Murray Straus (Straus & Hamby, 1997; Straus & cols., 1998), com base na versão da *Conflict Tactics Scale* – CTS (Straus, 1979), elaborada para avaliar maus-tratos contra a criança nas formas de violência física e psicológica. O instrumento vem sendo utilizado por diversos pesquisadores (por exemplo, Bennett & cols., 2006; Milner & cols., 2010) para avaliar quantas vezes, no último ano, determinadas práticas foram adotadas pelos pais. A escala é composta por 22 itens divididos em três subescalas

que agrupam práticas consideradas: disciplina não violenta (por ex., explicou por que o que ele/ela [filho] estava fazendo estava errado), agressão psicológica (por ex., falou alto, berrou ou xingou) e agressão física, envolvendo a punição corporal (por ex., deu uma palmada no bumbum, deu um tapa na mão), maus-tratos físicos (por ex., bateu com a mão fechada ou jogou a criança no chão) e maus-tratos físicos graves (por ex., queimou ou derramou líquido quente, ameaçou com faca). A CTSPC contém, ainda, questões suplementares sobre negligência e abuso sexual que não foram utilizadas neste estudo.

A versão em português para a população brasileira foi elaborada por Reichenheim e Moraes (2003, 2006)<sup>4</sup>, após um trabalho de adaptação transcultural baseado na proposta de Herdman e cols. (1998). Estudos sobre as propriedades psicométricas da versão brasileira, que não incluiu as questões sobre negligência e violência sexual, indicaram índices de confiabilidade intraobservador acima de 0,75, bem como consistência interna variando de 0,49 a 0,68. A validade de construto também foi satisfatória e apenas a análise fatorial apresentou diferenças em relação ao instrumento original quanto à classificação de alguns itens.

Neste estudo, foi solicitado às mães que indicassem a frequência com que agiram da maneira descrita em cada item, no ano anterior ao estudo, considerando situações em que o filho fez algo errado, desobedeceu ou deixou a mãe zangada. As opções de resposta variaram desde “nunca” até “mais de 20 vezes naquele ano”, em uma escala de 7 pontos. Caso a mãe indicasse que o comportamento descrito não havia ocorrido no ano anterior, questionava-se se já havia acontecido antes do período indicado. Diferente da versão em português adaptada por Reichenheim e Moraes (2003, 2006), que emprega duas possibilidades de resposta para cada item (se o comportamento ocorre e se já ocorreu mais de uma vez), neste estudo, foi utilizada a escala do instrumento original. Ou seja, foi solicitado ao respondente que indicasse, aproximadamente, o número de vezes que determinado comportamento ocorreu nos 12 meses que antecederam a pesquisa.

O tempo de aplicação do instrumento foi de cerca de 10 minutos. Para diminuir a interferência da aplicação oral, a escala foi entregue às participantes para resposta individual. No entanto, dado o baixo nível de escolaridade das mães, em seis casos, a leitura do instrumento foi feita pela pesquisadora, sem o acréscimo de qualquer explicação adicional.

---

<sup>4</sup>A versão dos itens do instrumento utilizado neste estudo pode ser consultada em Reichenheim e Moraes (2003).

**Escala de Táticas de Conflito Pais-Filho – Recordação do Adulto.** Além de investigar a violência física e as práticas dos pais em situações de conflitos, a CTSPC pode ser adaptada para abordar a história pregressa dos próprios pais (*Parent-Child Conflict Tactics Scales – Adult Recall*), ou seja, como eles relatam o comportamento de seus pais na sua infância (Straus, 1999). Para tanto, as sentenças foram adaptadas para fazer referência ao comportamento dos pais do respondente quando ele/ela era uma criança/adolescente. Assim, foi questionado, por exemplo, se o pai ou responsável fez alguma das coisas descritas no instrumento quando a mãe era criança. Embora o autor sugira mencionar alguns períodos específicos do passado como “durante o ano em que você tinha cerca de 13 anos” ou “no último ano em que você morou com seus pais”, neste estudo, foi solicitado ao respondente que indicasse o que seu pai e/ou sua mãe ou outro responsável fazia quando tinha, aproximadamente, 8 anos de idade, conforme a faixa etária das crianças participantes. Assim como a versão original da escala, a aplicação desse instrumento teve duração média de 10 minutos.

**Síntese da coleta de dados.** A Tabela 5 apresenta a relação dos instrumentos utilizados nas três fases da coleta de dados, com identificação do objetivo, do respondente e da duração média para a aplicação.

Tabela 5

*Resumo dos Instrumentos Empregados na Coleta de Dados*

Instrumento	Aspecto investigado	Respondente	Duração
Questionário de Caracterização do Sistema Familiar	Características sociodemográficas das famílias	Mãe	20'
Critério de Classificação Econômica Brasil	Classe econômica das famílias	Mãe	4'
Escala de Apoio da Família	Percepção das mães sobre o apoio na criação dos filhos	Mãe	7'
Questionário de Atitude em Relação à Palmada	Aceitação da palmada na educação dos filhos	Mãe	5'
Entrevista sobre a educação na família de origem	Como as mães foram educadas na família de origem	Mãe	30'
Entrevista com a Criança	A percepção das crianças sobre as relações entre pais e filhos	Criança	10'
Sessão de observação da díade	Interação nas díades	Mãe e criança	9'
Escala de Táticas de Conflito Pais-Filho	Violência física e práticas das mães em situação de conflito	Mãe	10'
Escala de Táticas de Conflito Pais-Filho – Recordação do Adulto	Violência física e práticas vivenciadas pelas mães na sua infância	Mãe	10'

**Estudo Piloto**

Um estudo piloto foi realizado com três díades selecionadas na Instituição B, onde foram compostos o GB1 e o GB2, para avaliação dos instrumentos e dos procedimentos de coleta de dados. Somente díades dessa instituição foram consideradas para o estudo piloto para evitar que participantes do GA fossem eliminados, caso houvesse alteração nos procedimentos, haja vista a maior dificuldade para compor esse grupo.

Após a realização do estudo piloto, foram realizadas alterações no Questionário de Atitude em Relação à Palmada (ATS) e nos procedimentos para a observação. Considerando as dificuldades das participantes em diferenciar os níveis de concordância e discordância sugeridos, a escala utilizada foi reduzida de 7 para 5 pontos a fim de facilitar a compreensão dos respondentes. Assim, o item relativo à concordância ou discordância

moderada foi excluído, mantendo apenas os níveis “totalmente” ou “um pouco”. Quanto aos procedimentos para a observação, como as filmagens foram conduzidas em salas de reforço, notou-se que as cadeiras escolares utilizadas na Instituição B dificultavam a interação entre a díade devido ao seu formato. Assim, cuidou-se para que os assentos usados nas filmagens seguintes fossem substituídos por cadeiras sem o braço fixo de suporte.

### **Procedimentos para Análise de Dados**

As informações obtidas por meio do questionário e das escalas respondidas pelas mães foram submetidas à estatística descritiva e inferencial. Para comparar os dados entre cada um dos grupos foi utilizado o teste *U* de Mann-Whitney, escolhido por ser teste não paramétrico indicado para amostras pequenas. As análises estatísticas foram executadas utilizando o *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, considerando o nível de significância de 5%.

**Análise das entrevistas.** As entrevistas com as mães e as crianças, por sua vez, foram transcritas na íntegra e submetidas à análise qualitativa. Embora o roteiro fosse composto por nove perguntas, apenas as seis primeiras questões foram analisadas, por estarem diretamente relacionadas aos objetivos deste trabalho. A análise qualitativa foi adaptada a partir da proposta de análise categorial temática de Bardin (1977/2007), de acordo com as seguintes etapas: (a) seleção e exploração do material; (b) codificação, com a identificação de temas significativos do texto; (c) agrupamento dos temas em categorias, com base nos critérios de exaustividade, homogeneidade e pertinência; e (d) definição e validação das categorias empíricas. Após a categorização inicial, os temas e as categorias foram submetidos a um reagrupamento originando um novo sistema de categorias, gerando um sistema definitivo denominado Sistema Integrado de Categorias Síntese (Dessen & Cerqueira-Silva, 2009). A entrevista com as mães gerou um único sistema de categorias que foi dividido em três subsistemas: (a) a educação na família de origem (Anexo 9, p. 184), (b) a educação da família atual (Anexo 10, p. 185), e (c) semelhanças e diferenças entre a educação na família de origem e na atual (Anexo 11, p. 186). A entrevista com as crianças deu origem a dois sistemas similares, um referente às situações que desagradam (Anexo 12, p. 187) e outro referente às situações que agradam (Anexo 13, p. 188).

Os sistemas elaborados foram revisados por um pesquisador com ampla experiência em pesquisa com famílias e em elaboração de sistemas de categorias. O revisor, baseado

nos critérios de pertinência, homogeneidade e exaustividade, não só avaliou a definição das categorias, como também consultou todas as verbalizações agrupadas em cada uma delas. As discordâncias identificadas foram discutidas pelos dois pesquisadores e os sistemas redefinidos. Cada sistema foi, então, submetido à avaliação de um juiz, que verificou sua clareza e a pertinência dos conteúdos agrupados nas categorias. Questionamentos e sugestões apontadas pelo juiz foram posteriormente analisados, gerando a versão final dos sistemas.

**Análise das gravações em vídeo.** Para a análise dos dados de observação, inicialmente procedeu-se à preparação do material gravado e, em seguida, efetuou-se a adaptação do sistema de categorias a ser empregado para a análise do material gravado.

**Edição das gravações.** A preparação do material constou da edição dos vídeos, realizando-se cortes e remontagem de cada sessão, em um trabalho denominado por Kreppner (2011) de pós-produção. A pós-produção implica a criação de um novo material de vídeo, por meio da montagem de cenas, visando favorecer a identificação de detalhes da interação ou mesmo de semelhanças e diferenças entre padrões de comunicação. O autor destaca que a pós-produção do vídeo favorece a “estruturação cognitiva” do observador e aprofunda sua compreensão sobre os resultados.

Neste estudo, as gravações dos trechos de leitura do cartão foram separados dos trechos da discussão sobre o assunto, utilizando-se o *software Windows Movie Maker* para esse procedimento. Os cortes foram feitos imediatamente após a leitura do cartão, dando início à contagem de tempo da discussão. O corte que determinou o término da discussão da díade foi feito imediatamente antes da mudança de assunto pela díade ou do início da leitura do próximo cartão. Assim, o tempo médio de discussão foi de 1 minuto e 14 segundos para o primeiro cartão, 1 minuto para o segundo, 55 segundos para o terceiro, e 58 segundos para o último cartão. Optou-se pela exclusão da discussão de dois cartões, ambos de díades do grupo GB2, em virtude do pouco tempo (13 segundos) dedicado pela díade ao tema, inviabilizando a análise. Assim, o material final para análise foi composto por 46 discussões de cartões, e o tempo total de observação foi de 47 minutos e 35 segundos. Antes do início de cada discussão, uma tela inicial com identificação da díade e do cartão a ser discutido foi acrescentada a cada vídeo. Os trechos de leitura de cada cartão foram mantidos na montagem apenas para contextualização, mas não foram utilizados na análise devido à variação no procedimento, conforme relatado anteriormente.

Tendo em vista que o tempo de dois minutos de discussão de cada cartão não foi atingido, havendo variações entre os cartões, seis famílias da Instituição B foram novamente contatadas e convidadas a realizar uma segunda sessão de observação. Três díades aceitaram participar da sessão, que foi conduzida nas mesmas condições e com uso dos mesmos cartões discutidos inicialmente. Assim como na primeira sessão, na segunda observação, as díades encerraram as discussões antes do tempo previsto e, mesmo com a intervenção do pesquisador, o tempo de discussão ficou abaixo de dois minutos. A segunda sessão foi, então, comparada com a primeira, visando identificar diferenças em relação aos padrões observados nas duas situações de observação. Como não foram identificadas alterações em virtude do tempo de discussão, foi mantido o material da primeira sessão de gravação para análise dos resultados. O material foi considerado suficiente para capturar as dimensões do sistema que são de interesse para o estudo, uma vez que o uso dos cartões e as situações escolhidas potencializam a emergência dos padrões de comunicação considerados relevantes (Kreppner, 2011).

***Adaptação do sistema de categorias.*** Após a preparação do material, deu-se início ao procedimento de adaptação do sistema de categorias proposto por Kreppner e Ulrich (1996) para situações de interação diádicas (Anexo 14, p. 189). O sistema considera a família como unidade de análise e avalia aspectos formais, verbais e não-verbais da interação e da comunicação familiar. O sistema diádico é composto por 12 categorias: (a) quem pega o cartão; (b) modo de introdução do tema; (c) tempo relativo de fala; (d) estrutura da comunicação; (e) estilo da comunicação; (f) estilo da interação; (g) estilo da discussão; (h) engajamento na discussão; (i) inserção de si próprio; (j) orientação corporal; (k) tensão; e (l) proximidade. Três destas categorias (quem pega o cartão, modo de introdução do tema e estrutura da comunicação) referem-se à comunicação da díade, enquanto as nove restantes são usadas para classificar o padrão de comunicação de cada membro, separadamente, considerando-o sempre na relação com o outro.

Por comunicação entende-se o processo de produção de significado que, como tal, refere-se a um estado relacional, seja entre duas pessoas, seja entre uma fonte e uma audiência (Sillars & Vangelisti, 2006; Turner & West, 1998). A comunicação será aqui compreendida com base em seis asserções propostas por Turner e West: (a) trata-se de um processo dinâmico, complexo e em constante mudança; (b) envolve a co-construção de definições pelos parceiros; (c) engloba códigos verbais (por exemplo, as palavras utilizadas e seu arranjo gramatical) e não-verbais (por exemplo, a postura e expressões faciais); (d)

ocorre em um contexto e depende da história relacional dos participantes; (e) trata-se de um processo transacional, em que cada pessoa exerce mútua influência enquanto atua como emissor e receptor da mensagem; (f) ocorre em dois níveis, o nível do conteúdo (literal) e o nível da relação (o que transmite sobre a relação entre os parceiros).

A comunicação desempenha um importante papel na dinâmica das interações (Hinde, 1997) e é vista como a maneira pela qual os indivíduos constroem e mantêm suas relações (Sillars & Vangelisti, 2006). Os termos comunicação e relação estão intrinsecamente associados, e a comunicação é a responsável por dar forma e sustentar as relações, assim como as relações dão sentido à comunicação entre as pessoas. De acordo com Sillars e Vangelisti, assim como as relações, a comunicação também não pode ser compreendida como uma unidade isolada, mas inserida em um contexto em que diversas trocas ocorrem.

Já a distinção entre uma interação e uma relação está no fato de que a primeira envolve o que acontece em um período limitado de tempo, com um único significado ou foco, enquanto a segunda envolve trocas durante um período prolongado de tempo, com passado, presente e futuro, além de significados distintos (Hinde, 1997). Para Hinde, uma característica essencial das relações é que ela é constituída por diversas interações, em que cada uma é influenciada pelas outras. Uma relação implica a continuidade entre interações sucessivas, envolvendo componentes cognitivos, afetivos e comportamentais. Portanto, o estudo das interações é crucial para compreender as relações humanas. O que as pessoas fazem juntas, o que elas dizem umas às outras e o que pensam e sentem influencia o curso da relação.

O sistema utilizado neste estudo enfocou as interações mantidas durante a situação de observação, englobando aspectos da comunicação verbal e não verbal. Para a adaptação do sistema, foram selecionadas 11 das 12 categorias propostas por Kreppner e Ulrich (1996). A categoria “quem pega o cartão” foi excluída, considerando a variação no procedimento de leitura.

Para a definição de quais das 11 categorias do sistema original seriam utilizadas, inicialmente, todas as sessões foram visualizadas, em média, 4 vezes. O procedimento consistiu em verificar se tais categorias estavam presentes no material gravado com as famílias do estudo, avaliando-se que 10 das 11 categorias selecionadas poderiam ser utilizadas para a análise dos vídeos. Esse resultado já era esperado, uma vez que a coleta de dados foi efetuada com base na metodologia proposta pelos autores do sistema. Apenas a categoria “orientação corporal” foi excluída, pois se considerou que a postura dos

participantes foi influenciada pelo tipo de assento utilizado na instituição B. Assentos giratórios, disponíveis nas salas, favoreciam a movimentação dos participantes. Uma nova categoria, clima da interação, foi acrescentada por fazer parte do material gravado e não estar contemplada no sistema adaptado de Kreppner e Ulrich (1996). Essa categoria foi definida com base na proposta de Dessen (1992) e no conteúdo do material desta pesquisa. A identificação das categorias para análise das interações diádicas encontra-se na Tabela 6.

Tabela 6

*Sistema de Categorias para Avaliar a Interação das Díades (Adaptado de Kreppner & Ulrich, 1996)*

	Categorias	Subcategorias e níveis
Aspectos formais	Modo de introdução do tema	Lembrança, descrição do cotidiano, tema atual, situação hipotética-não se aplica, jogo de papéis
	Tempo relativo de fala	Não participa pouco, médio, muito
Aspectos verbais	Estrutura da comunicação	Igualitária, rédeas largas, hierárquica
	Estilo da comunicação	Afirmção-rejeição, apoio, ensino, silêncio-passivo, negociação/sugestão, silêncio-oposição
	Estilo da interação	Integrativo, competitivo, distanciado, orientador/guia, submisso
	Estilo da discussão	Ensinar, moralizar, evitar, provocar, colaborar, cobrar confirmação
	Engajamento na discussão	Construtivo, destrutivo, aleatório
	Inserção de si próprio	Nenhuma, muito pequena, pequena, grande, muito grande
Aspectos não verbais	Tensão	Muito baixa, baixa, alta, muito alta
	Proximidade	Muito pequena, pequena, grande, muito grande
Aspecto global	Clima da interação	Amigável, conflituoso, neutro

*Nota.* A categoria Clima da interação não faz parte do sistema original.

**Registro das categorias e concordância entre observadores.** O sistema de categorias foi utilizado para codificação de todo o material gravado, com a classificação das situações conforme as subcategorias e os níveis de análise definidos. Uma subcategoria ou nível era registrado uma única vez no protocolo para cada cartão discutido. Caso fosse observada uma variação na subcategoria ao longo da discussão de um mesmo cartão, o

registro era feito considerando a subcategoria ou nível julgado predominante pelo observador. A discussão de cada cartão foi visualizada 1 ou 2 vezes e, em seguida, procedia-se o registro de uma das 11 categorias no protocolo de codificação (Anexo 15, p. 214). Este procedimento foi repetido para cada categoria, totalizando de 11 a 22 visualizações do material gravado, por díade.

A concordância entre observadores foi realizada por um pesquisador com experiência na metodologia de observação, mas ingênuo quanto às categorias do estudo e à condição das díades. O cálculo foi feito com base em 25% do material gravado, proveniente das sessões de observação de três díades selecionadas aleatoriamente. O juiz analisou a gravação da discussão dos quatro cartões apresentados a cada uma das díades, ou seja, 12 cartões de um total de 46 analisados na pesquisa.

O índice de concordância entre observadores foi calculado dividindo o número de concordâncias pelo número total de concordâncias e discordâncias, multiplicando o resultado por 100, conforme sugerido por Dessen (1995). A concordância entre os dois observadores independentes variou para cada uma das três díades (67%, 71% e 75%), com média de 71%. A Tabela 7 apresenta o índice de concordância entre os observadores A e B, por categoria.

Tabela 7

*Índice de Concordância entre Observadores por Categoria*

Categorias	Concordância
Modo de introdução do tema	75%
Tempo relativo de fala	79%
Estrutura da comunicação	92%
Estilo da comunicação	88%
Estilo da interação	75%
Estilo da discussão	46%
Engajamento na discussão	88%
Inserção de si próprio	71%
Tensão	33%
Proximidade	71%
Clima da interação	83%

Das 11 categorias avaliadas, o “estilo de discussão” e a “tensão” apresentaram concordâncias muito baixas, inferiores a 50%. Considerando a pouca confiabilidade dos dados nesses casos, essas categorias foram excluídas dos resultados deste estudo. Com a exclusão, o índice de concordância entre observadores passou a ser de 79%.

Os dados abstraídos do registro do sistema de categorias foram submetidos à estatística descritiva. Foi extraída a frequência relativa de cada uma das categorias, por grupo e por tipo de participante.

## **CAPÍTULO 5 - RESULTADOS**

Os resultados deste estudo estão organizados em três partes, conforme os eixos norteadores do trabalho e as questões de pesquisa que compõem cada eixo. Na primeira seção, são apresentadas, inicialmente, as características do sistema familiar e da rede de apoio percebida pela mãe para a criação dos filhos. Em seguida, são descritos os resultados que respondem às questões de pesquisa do Eixo I, referente às interações em famílias com e sem histórico de violência física. A segunda seção descreve as crenças maternas sobre a palmada e o uso da punição física para disciplinar as crianças, temas que norteiam o Eixo II. Na terceira e última seção, é abordada a transgeracionalidade da violência física, com foco no contexto de educação de mães com e sem histórico de violência e nas semelhanças e diferenças entre a família de origem e a atual.

Na descrição dos resultados, os participantes estão identificados por grupo e por membro da díade familiar, ou seja, mães e filhos. Assim, serão utilizadas as siglas GA, GB1 e GB2 para fazer referência aos grupos, e as letras M e F para identificar mães e filhos, respectivamente, seguidos da numeração atribuída a cada família (por exemplo, as siglas GAM4 e GAF4 indicam mãe e filho da mesma díade).

### **As Famílias e seu Funcionamento**

#### **Caracterização das Famílias: Variáveis Sociodemográficas e Rede de Apoio**

A comparação entre as variáveis sociodemográficas das famílias, das mães e das crianças não demonstrou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (ver Tabela 8). No entanto, observa-se que as famílias do GA possuíam a menor renda e obtiveram a menor pontuação no Critério de Classificação Econômica Brasil. Além disso, as mães possuíam menor escolaridade e renda e mais filhos que não conviviam com a família, e as crianças tinham maior idade, quando comparadas com os outros dois Grupos.

Quanto à época do nascimento do primeiro filho, verifica-se que, no GA, as mães possuíam a menor idade (15 anos), seguidas das mães do GB2 (17 anos). Mães dos três grupos (GA:  $n=3$ , GB1:  $n=1$ , GB2:  $n=3$ ) relataram dificuldades à época da gravidez e do nascimento da criança alvo. As dificuldades foram relacionadas à separação/falta de apoio por parte do pai da criança (GA:  $n=1$ , GB1:  $n=1$ , GB2:  $n=2$ ), problemas de saúde (GB2:  $n=2$ ), carência de recursos (GA:  $n=2$ , GB1:  $n=1$ ), falta de experiência com a maternidade (GB2:  $n=1$ ) e uso de drogas por membro da família (GA:  $n=1$ ). Uma mãe do GA, à época

com 15 anos, informou também que foi expulsa da casa dos pais após a notícia da gravidez.

Adversidades atuais no contexto familiar também foram mencionadas pelas participantes dos três grupos (GA:  $n=4$ , GB1:  $n=4$ , GB2:  $n=2$ ). As mães disseram passar por dificuldades financeiras (GA:  $n=2$ , GB1:  $n=2$ , GB2:  $n=2$ ) e relacionadas à moradia (GA:  $n=1$ , GB1:  $n=1$ ), além de problemas de saúde na família (GA:  $n=3$ , GB1:  $n=2$ , GB2:  $n=3$ ). Apenas mães do GA ( $n=2$ ) relataram enfrentar problemas de comportamento do filho mais velho, por exemplo, fuga de casa.

No que tange à saúde, também nos três grupos (GA:  $n=2$ , GB1:  $n=1$ , GB2:  $n=1$ ) foi citada a existência de transtornos mentais na família, sendo que os dois casos citados no GA envolviam a própria mãe, que informou ter depressão, e uma das crianças alvo, que possuía humor irritável. Duas mães do GA também informaram que o cônjuge era alcoólatra, mas que havia abandonado o vício. Uma dessas participantes complementou que o parceiro era usuário de maconha e ela já havia sido presa por tráfico de drogas (GAM1).

Tabela 8

*Resumo das Características Sociodemográficas das Famílias, das Mães e das Crianças*

Característica	GA		GB1		GB2	
	<i>M (DP)</i>	Variação	<i>M (DP)</i>	Variação	<i>M (DP)</i>	Variação
<b>Família</b>						
Renda (R\$)	653,5 (575,5)	[150-1434]	1005,0 (261,3)	[600-1330]	1270,0 (560,6)	[700-2000]
Escore CCEB	14,5 (1,7)	[13-17]	17,0 (3,8)	[12-20]	18,0 (7,3)	[9-24]
Nº de moradores na casa	4,3 (0,5)	[4-5]	5,0 (1,6)	[3-7]	4,8 (1,7)	[3-7]
<b>Mãe</b>						
Idade	35,0 (8,8)	[26-47]	33,8 (4,6)	[29-40]	34,5 (5,1)	[28-39]
Idade ao ter o primeiro filho	19,8 (3,2)	[15-22]	21,3 (1,7)	[19-23]	20,3 (2,2)	[17-22]
Escolaridade (anos)	4,8 (1,3)	[3-6]	7,5 (1,7)	[5-9]	6,5 (5,3)	[1-11]
Renda <sup>a</sup> (R\$)	150,0 (300,0)	[0-600]	440,0 (336,3)	[0-800]	400,0 (270,8)	[0-600]
Nº de filhos	4,5 (1,7)	[3-7]	3,3 (1,0)	[2-4]	3,0 (1,6)	[1-5]
Nº de filhos morando com a mãe	2,8 (0,5)	[2-3]	3,0 (0,8)	[2-4]	3,0 (1,6)	[1-5]
Nº de parceiros <sup>b</sup>	2,3 (1,0)	[1-3]	2,3 (1,3)	[1-4]	1,3 (0,5)	[1-2]
<b>Criança</b>						
Idade	10,3 (1,7)	[8-12]	9,3 (1,5)	[8-11]	8,5 (1,3)	[7-10]

*Nota.* CCEB = Critério de Classificação Econômica Brasil.

<sup>a</sup> Três mães do GA não possuíam renda própria. Neste caso, a mediana foi igual a zero. <sup>b</sup> Refere-se a parceiros diferentes com os quais a mãe coabitou.

Em relação à rede de apoio da família, que pode constituir fator de risco ou proteção para a violência contra a criança, verifica-se que as famílias do GB2 são as que consideram receber mais apoio para a criação dos filhos, embora não tenham sido encontradas diferenças significativas entre o escore total na Escala de Apoio da Família (EAF), conforme mostra a Tabela 9. A EAF avaliou em que medida diferentes pessoas e grupos ajudam na criação dos filhos, em uma escala que variou de 0 (não ajuda nem um pouco) a 5 (ajuda bastante), levando em conta a percepção das mães quanto ao apoio recebido.

Tabela 9

*Média, Desvio Padrão e Valor de p na Comparação entre as Fontes de Apoio Disponíveis para a Criação dos Filhos, conforme a Escala de Apoio da Família (EAF)*

Subescalas	GA	GB1	GB2	<i>p</i>		
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	GAxGB1	GAxGB2	GB1xGB2
Parentes	1,6 (1,1)	1,5 (1,1)	3,9 (1,4)	0,883	0,058	0,042*
Companheiro	1,3 (1,5)	1,2 (1,5)	1,8 (1,4)	1,000	0,655	0,457
Apoio informal	1,8 (0,9)	1,4 (0,6)	2,4 (0,8)	0,561	0,240	0,137
Organizações	0,6 (0,1)	1,7 (0,2)	1,4 (0,4)	0,017*	0,017*	0,372
Serviços profissionais	1,8 (0,2)	2,2 (0,9)	1,4 (0,5)	0,245	0,180	0,149
Total EAF	27,0 (5,4)	30,5 (7,6)	38,5 (11,7)	0,245	0,245	0,243

*Nota.* O valor da média refere-se à pontuação ajustada das subescalas, obtida por meio da divisão do escore pela quantidade de itens. Teste *U* de Mann-Whitney. \* $p < 0,05$ .

Na comparação entre grupos, a análise das subescalas revela uma diferença quanto ao apoio recebido de organizações e de parentes. O GA é o grupo que menos recebe apoio de organizações como a escola, e o GB2 é o grupo que mais recebe apoio de parentes. No que tange ao apoio de parentes, além de apresentar um resultado significativo na comparação com o GA, o GB2 também apresentou um valor de *p* próximo do nível de significância na comparação com o GB1. Considerando as médias obtidas intragrupo, é possível observar ainda que há uma variação quanto às principais fontes de apoio para cada grupo. Segundo o GA, o apoio para a criação dos filhos provém principalmente de serviços oferecidos por profissionais, como da assistência social e da saúde, e de fontes informais, como de vizinhos, amigos e membros da igreja. Os parentes são considerados em terceiro

lugar. De forma semelhante, o GB1 considera que os serviços profissionais são os que mais auxiliam a família, seguidos de organizações como a escola e, então, dos parentes. O GB2, por outro lado, considera que os parentes são os que mais ajudam na criação dos filhos, seguidos das fontes de apoio informal e, então, do companheiro. Para este grupo, serviços e organizações aparecem nas últimas posições.

Além do apoio na criação dos filhos de modo geral, as participantes também informaram sobre os cuidados com as crianças no período em que estão fora da escola. Observou-se que nos três grupos, as crianças ficam sob a responsabilidade tanto da própria mãe (GA:  $n=3$ , GB1:  $n=4$ , GB2:  $n=1$ ) como de outros responsáveis (GA:  $n=3$ , GB2:  $n=1$ , GB2:  $n=3$ ). Entre estes, foram citados o companheiro (GA:  $n=1$ ; GB2:  $n=1$ ), filhos mais velhos (GB1:  $n=1$ ; GB2:  $n=2$ ), vizinhos (GA:  $n=1$ ; GB2:  $n=1$ ) e a avó da criança (GA:  $n=1$ ). Assim, enquanto o GA e o GB2 mencionaram responsáveis diferentes, o GB1 disse contar somente com a ajuda de outros filhos. Ressalta-se, porém, que as crianças do GB1 e do GB2 também frequentavam uma instituição socioeducativa no contraturno da escola, onde ficavam sob a responsabilidade dos profissionais da instituição.

Em suma, quanto à caracterização das famílias, verifica-se que as mães do GA apresentam nível educacional e renda mais baixos, e nenhuma delas trabalhava, por ocasião da coleta de dados. Ainda que adversidades tenham sido identificadas em todos os grupos, que relataram problemas financeiros e de saúde, as participantes do GA relataram outras adversidades relativas à gestação e nascimento da criança e à prisão. As famílias do GA contavam com uma menor rede de apoio social em relação ao GB1 e ao GB2. Destaca-se também o fato de que as principais fontes de apoio mencionadas pelo GA e pelo GB1 eram provenientes de serviços profissionais. Mas, para as mães do GB2, a família era a principal fonte de apoio, seguida de fontes informais, estando o apoio das instituições em segundo plano.

### **As Interações entre Mãe e Filho Com e Sem Histórico de Violência Física**

Este tópico apresenta os dados obtidos por meio da metodologia de observação, que permitiu investigar diferentes dimensões da interação entre mães e filhos a partir da discussão de temas previamente definidos. Tendo em vista que a análise da situação observada foi baseada no sistema de categorias descrito no Anexo 14 (p. 189), apresentamos, inicialmente, os dados por categoria, para, em seguida, caracterizar os grupos e apontar alguns indicadores da qualidade da interação observada.

**Modo de introdução do tema.** Esta categoria refere-se ao modo como o assunto proposto para discussão foi abordado pela díade (ver Figura 1). Essa categoria permite verificar, por exemplo, se o tema foi tratado como um assunto do cotidiano da família ou como um problema iminente para o qual ainda não se chegou a uma solução, tratando-se, portanto, de um tema atual.

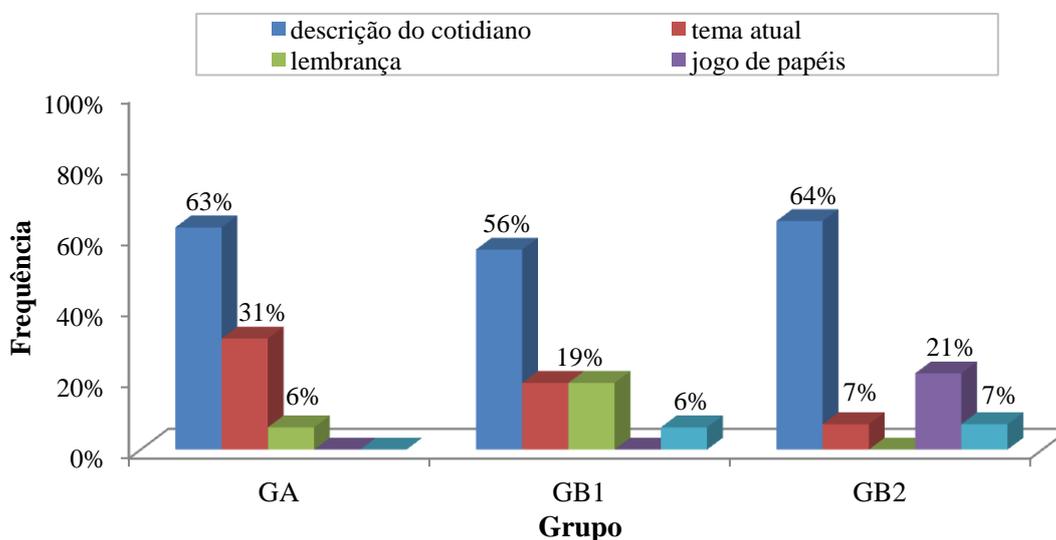


Figura 1. Modo de introdução do tema do cartão.

Díades dos três grupos trataram o tema, na maioria das vezes, usando a descrição do cotidiano, isto é, fazendo referência a situações concretas, semelhantes à descrita, e indicando como a família se comportaria na ocasião. Outras formas de lidar com o assunto variaram em cada grupo em termos de frequência. No GA, o segundo modo mais frequente foi o tema atual, quando o assunto foi abordado pela díade como uma questão crítica na família. Já no GB1, essa forma de lidar com a questão ocorreu com a mesma frequência com que o tema foi tratado como uma lembrança, quando um episódio específico foi recordado. No GB2, por outro lado, destacou-se, com a segunda maior frequência, o jogo de papéis, em que a díade agiu como se estivesse vivenciando a situação descrita. A referência a uma situação hipotética, que não se aplica à família, foi a forma menos utilizada pelos participantes para abordar o tema dos cartões.

Em relação aos diferentes modos de introdução do tema, a abordagem por meio de um tema atual, mais frequente no GA, sinaliza características da interação entre mãe e filho que podem evidenciar situações de conflito. Isto significa que para as famílias GA, comparadas com o GB1 e o GB2, para o qual o tema atual foi um dos modos menos frequentes, os assuntos dos cartões representam mais problemas não resolvidos.

**Tempo relativo de fala.** A análise do tempo relativo de fala dos membros da díade mostra que as mães participaram mais do que as crianças da discussão dos cartões. A Figura 2 apresenta o percentual do tempo relativo de fala dos participantes de cada grupo separadamente.

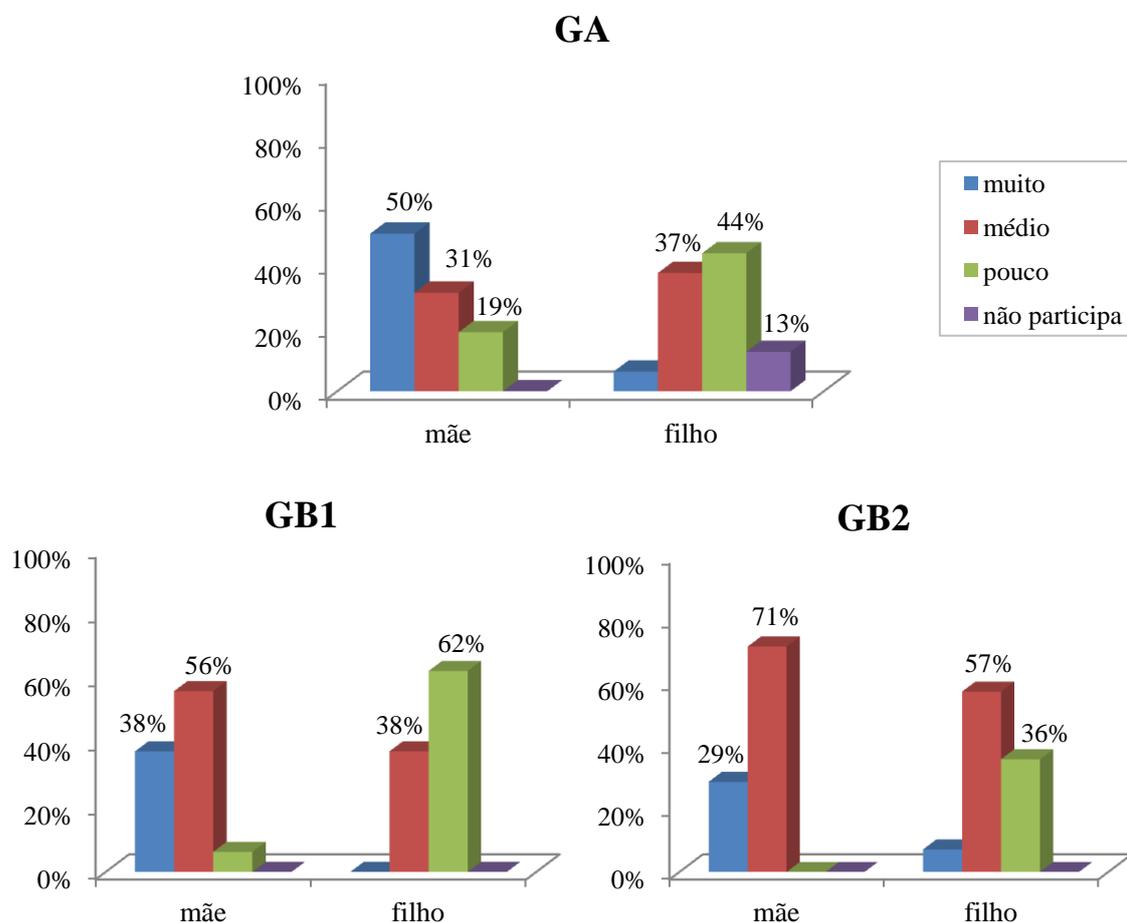


Figura 2. Tempo relativo de fala de mães e filhos durante a discussão.

Embora nos três grupos o tempo relativo de fala das mães tenha sido maior do que o dos filhos, no GA o registro mais frequente foi de que as mães falaram muito, enquanto no GB1 e no GB2 prevaleceu o registro de tempo considerado médio, principalmente no GB2.

Quanto aos filhos, no GA e no GB1 predominou o registro de que as crianças falaram pouco, principalmente no GB1. No entanto, apesar de, no GA, os níveis “médio” e “pouco” terem sido registrados com uma frequência aproximada, esse foi o único grupo em que se observou que o filho não participou de parte da discussão. Apenas no GB2 as crianças contribuíram de modo equivalente às suas mães na maioria das discussões.

**Estrutura da comunicação.** Além da maior participação das mães na discussão, os resultados também evidenciaram um status desigual na interação diádica. Em 80% das discussões, considerando todos os participantes, a estrutura da comunicação foi caracterizada como hierárquica (ver Figura 3). Nesse contexto, ficou clara a posição superior da mãe, que direcionou abertamente a discussão e se posicionou sobre as falas das crianças. Em nenhum momento das discussões, mães e filhos demonstraram uma estrutura igualitária.

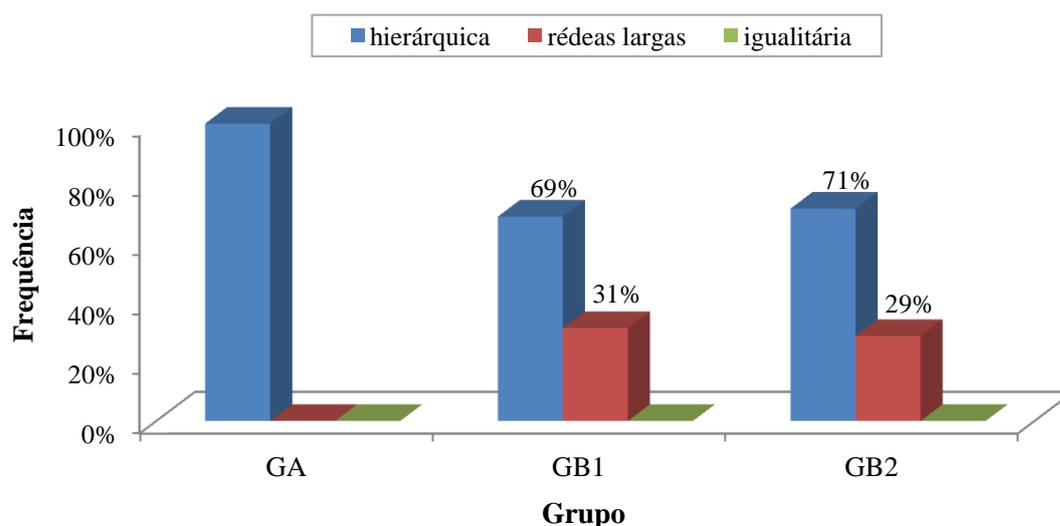


Figura 3. Estrutura da comunicação das díades.

Chama a atenção na Figura 3 que o GA emprega um único padrão hierárquico como estrutura de comunicação observada entre mães e filhos, ao passo que, no GB1 e no GB2, o padrão denominado “rédeas largas” também foi registrado. Neste caso, a subordinação do filho à mãe não foi tão evidente, de modo que algumas participantes buscaram conferir um status mais igualitário à crianças durante a discussão de alguns cartões. Esse tipo de estrutura foi identificado em três díades, duas do GB1 e uma do GB2, sendo que em duas delas o padrão foi o mesmo durante toda a discussão.

Considerando as categorias estrutura de comunicação e tempo relativo de fala, nota-se que no GA, além da prevalência da estrutura hierárquica, houve predominância do tempo de fala da mãe em relação à fala dos filhos. Já no GB1, apesar de as crianças terem participado pouco na maioria das discussões, houve maior flexibilidade quanto à hierarquia, pelo menos em algumas situações. Padrão semelhante foi observado no GB2, porém, nesse grupo, além de maior flexibilidade na hierarquia, houve maior equilíbrio entre o tempo de fala dos membros da díade.

Analisando os relatos da entrevista das mães cuja interação com os filhos apresentou uma estrutura de rédeas largas (GB1 e GB2), foi possível identificar outras evidências de maior flexibilidade na relação. Por exemplo, uma das mães relatou que ao brincar com a filha, esta última a trata como irmã, sugerindo que, em contextos considerados positivos, a díade assume uma estrutura mais igualitária.

**Tipo de engajamento.** A Figura 4, a seguir, apresenta o tipo de engajamento da díade na discussão, que reflete a disposição dos seus membros para se envolver no debate sobre o tema proposto. Os resultados são descritos conforme o participante e o grupo.

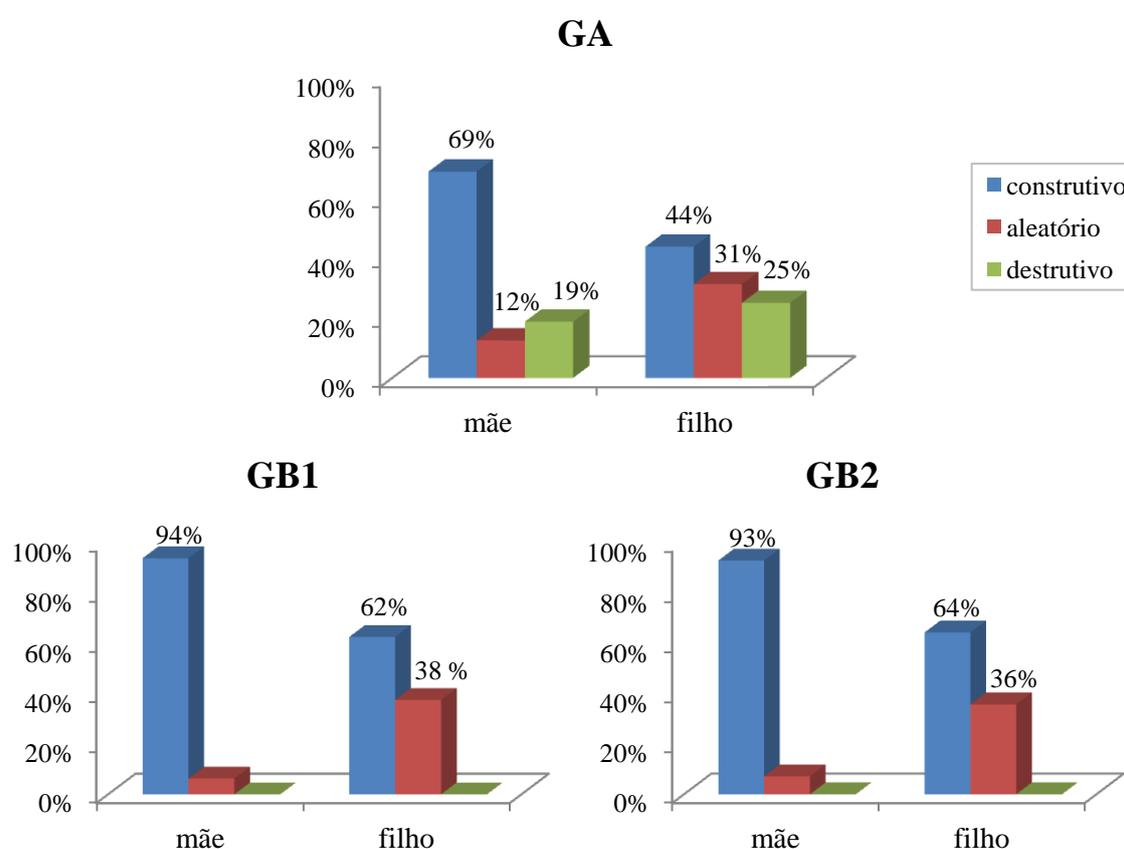


Figura 4. Tipo de engajamento dos participantes na discussão.

Como mostra a Figura 4, participantes dos três grupos engajaram-se de forma construtiva na maior parte das discussões, principalmente as mães, que apresentaram sugestões e complementações para fazer avançar o diálogo. Esse resultado explica, em parte, o maior tempo de fala das genitoras, como reportado anteriormente. Quanto aos filhos, apesar de o engajamento construtivo também ser o mais frequente, um engajamento

aleatório foi observado em 35% das discussões, mantendo-se em torno desse percentual nos três grupos.

Ressalta-se a ocorrência de um engajamento considerado destrutivo no GA, tanto por parte da mãe quanto por parte do filho, o que foi observado em apenas uma díade. Nessa situação, a mãe se expressou de forma negativa sobre o assunto, na maior parte do tempo, e o filho buscou evitar o diálogo durante toda a sessão de observação.

**Estilo de comunicação.** Para compreender melhor a forma com que os membros das díades lidaram com o conteúdo da fala um do outro, as Figuras 5 e 6, a seguir, apresentam o estilo de comunicação de mães e filhos dos três grupos.

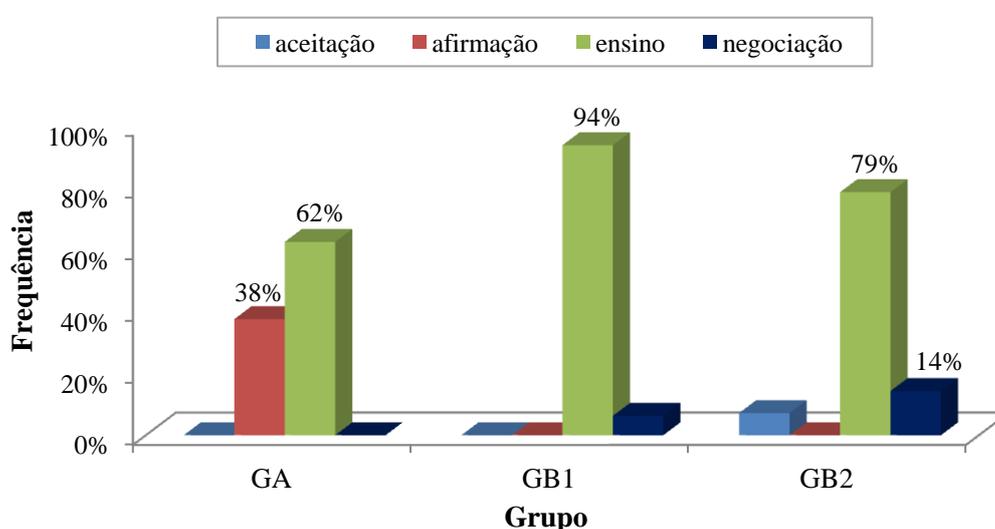


Figura 5. Estilo de comunicação das mães.

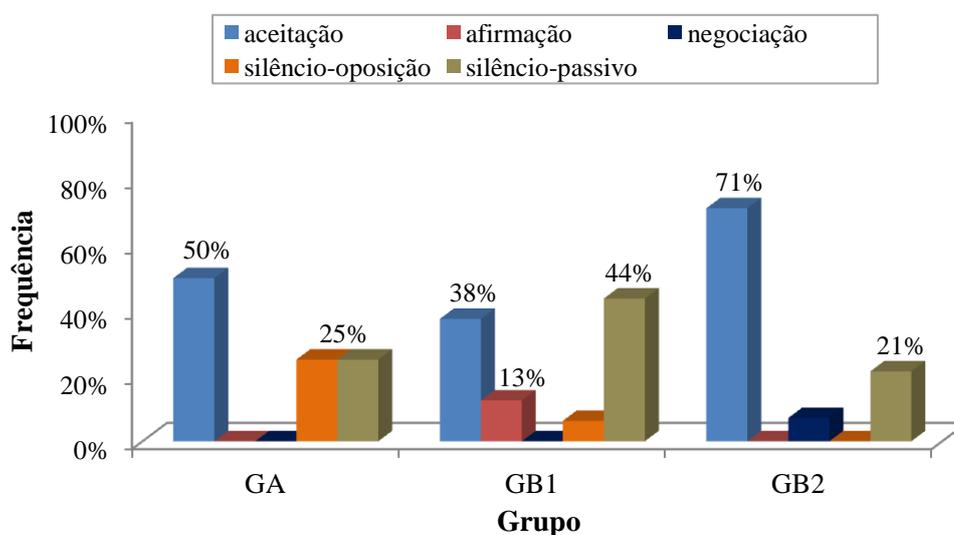


Figura 6. Estilo de comunicação dos filhos.

Nota-se, pelas Figuras 5 e 6, que as mães assumiram, predominantemente, uma postura considerada de ensino, controlando o fluxo da comunicação, questionando e qualificando a fala das crianças na condução do diálogo. Os filhos apresentaram aceitação e passividade diante da maior parte da discussão. Ainda assim, padrões de negociação (GB2), afirmação (GB1) e oposição (GA e GB1) também foram observados entre as crianças, que apresentaram maior variação no estilo de comunicação do que suas mães.

A tentativa de fazer prevalecer a própria opinião, representada pelo estilo de afirmação, ocorreu somente entre mães do GA e crianças do GB1. Já a negociação ocorreu entre mães do GB1 e entre mães e filhos do GB2. O estilo de aceitação, apesar de ter sido o mais frequente entre os filhos dos três grupos, também foi observado entre as mães, porém apenas no GB2.

**Estilo de interação.** Enquanto os resultados de estilo de comunicação estão relacionados ao modo como mães e filhos lidam com a troca de opiniões na situação observada, o estilo da interação refere-se aos aspectos que indicam características permanentes da relação. As Figuras 7 (mães) e 8 (filhos) mostram a frequência das subcategorias que caracterizam o estilo de interação dos membros da díade, por grupo.

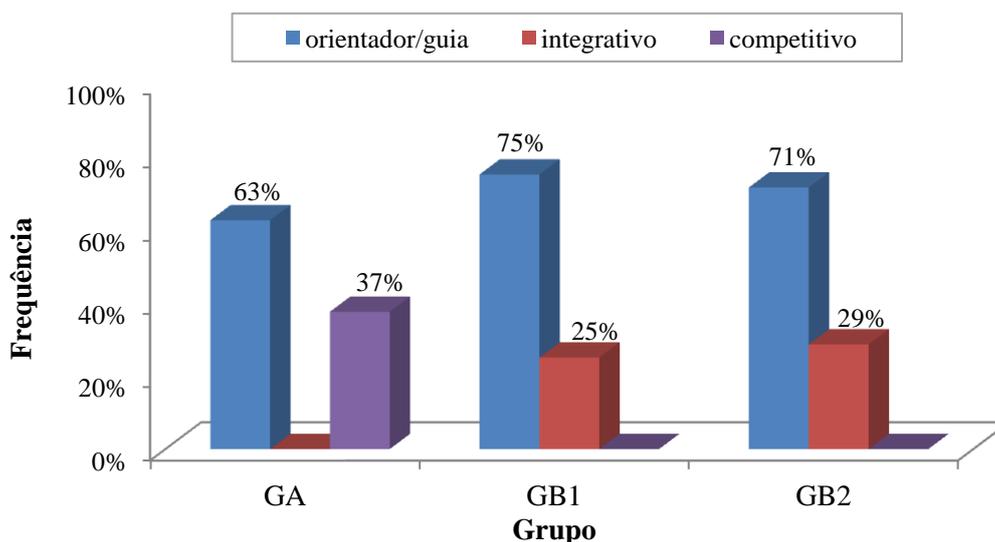


Figura 7. Estilo de interação das mães.

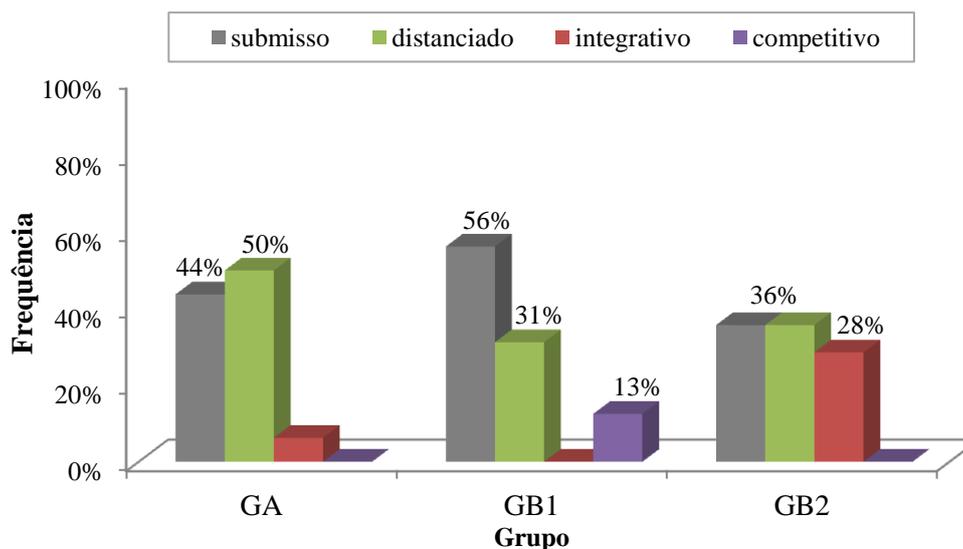


Figura 8. Estilo de interação dos filhos.

As mães apresentaram, sobretudo, um estilo de interação orientador diante dos filhos, o que é coerente com o estilo de comunicação observado (ensino). Porém, além de orientar, observa-se que, no GA, elas também demonstraram competir com as crianças. Por outro lado, no GB1 e no GB2 as mães buscaram integrar a fala dos filhos em algumas discussões, na tentativa de incorporar sua opinião nos argumentos apresentados.

Já as crianças se mostraram mais submissas e distanciadas em relação às mães, o que também é coerente com a observação da aceitação e da passividade no estilo de comunicação. Destaca-se, no entanto, que um estilo integrativo também foi identificado no GA e no GB2, sendo mais frequente nesse último grupo. No GB1, ao contrário, além do distanciamento e passividade, foi registrado um estilo de competição por parte dos filhos.

**Inserção de si próprio na discussão.** Quanto maior a inserção, mais os comentários do falante evidenciam o que pensa a respeito do tema, suas ideias e experiências (ver Figura 9).



de orientador do diálogo. Na mesma direção, verifica-se que sua inserção na discussão também foi maior do que a das crianças. Estas, por sua vez, apresentaram engajamento construtivo com maior frequência, embora tenha sido notado que agiram de forma aleatória em um terço da discussão. Seu estilo de comunicação e de interação indica que aceitaram a fala materna na maioria das vezes, sendo mais submissos no GB1 e no GB2 e distanciados no GA.

**Proximidade.** Diferentemente das categorias que avaliam aspectos verbais da interação, a categoria proximidade engloba dimensões como contato visual e movimentação de um dos membros da díade em direção ao parceiro. A Figura 10 apresenta o nível de proximidade dos participantes de cada grupo, durante a discussão.

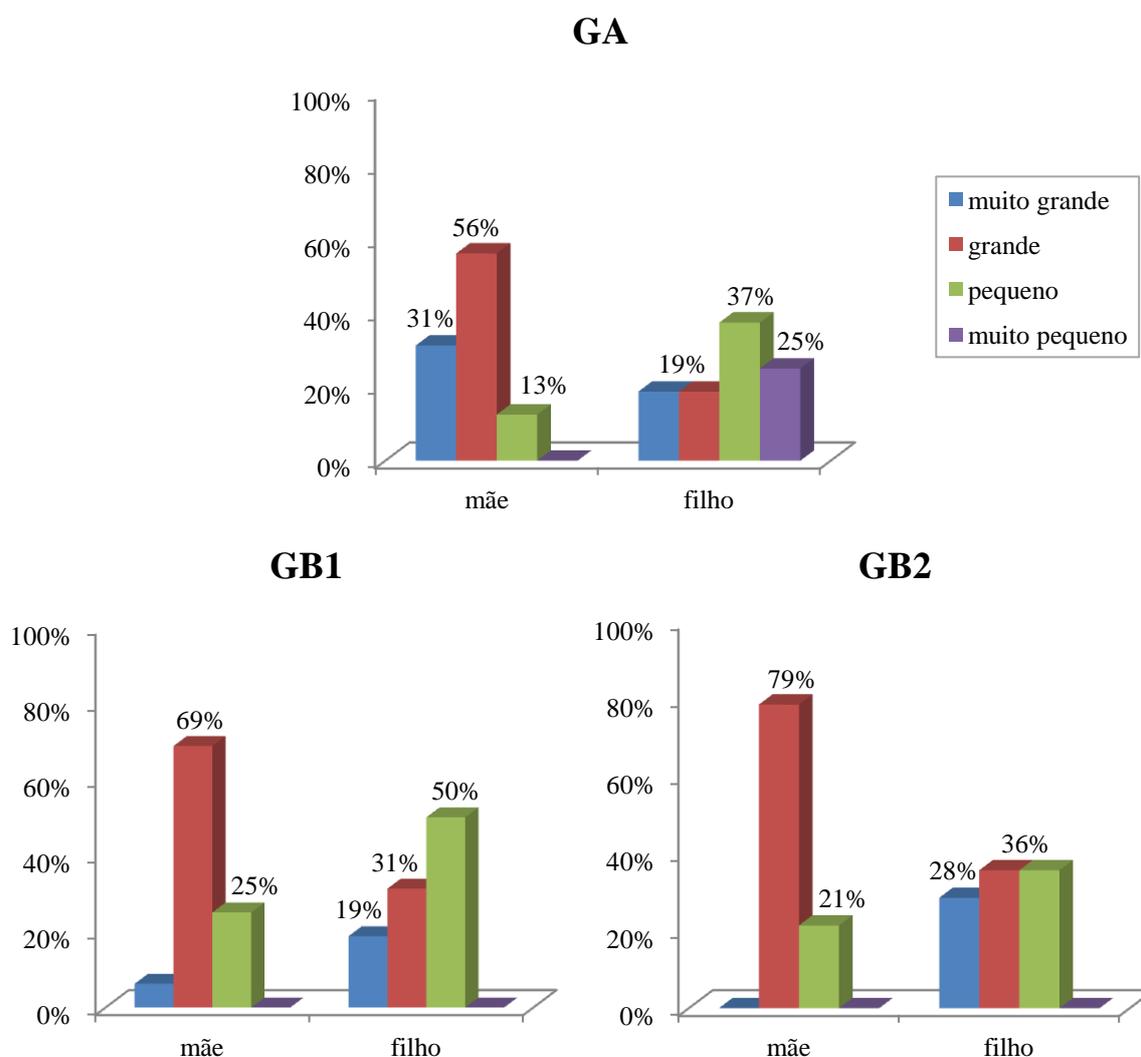


Figura 10. Proximidade de mães e filhos durante a discussão.

Conforme a Figura 10, as mães demonstraram maior proximidade do que os filhos durante a discussão, com destaque para o GA, que obteve o mais alto percentual de proximidade no nível muito grande. Já entre os filhos, observou-se que foram as crianças do GB2 que demonstraram maior proximidade em relação às mães, ao passo que as do GA apresentaram o nível mais baixo, inclusive um nível de proximidade considerado muito pequeno. Assim, verifica-se que, juntos, o percentual dos níveis “pequeno” e “muito pequeno” no GA (63%) supera o percentual dos níveis “grande” e “muito grande” (37%), enquanto no GB2 observa-se o inverso (36% e 64%, respectivamente).

Os resultados sobre a proximidade da díade sugerem a mesma tendência observada nas categorias tempo relativo de fala e inserção de si próprio. As mães dos três grupos apresentaram os níveis mais altos nas categorias, principalmente as do GA. Porém, ainda que essas últimas tenham demonstrado um nível de proximidade maior do que o GB1 e GB2, isso não se refletiu no nível de proximidade dos filhos nesse grupo, que foi o menor observado. Isso sugere que níveis mais altos de proximidade apresentados pelas mães não correspondem, necessariamente, a níveis recíprocos em relação aos filhos. Assim, ao mesmo tempo em que a mãe tenta demonstrar atenção, buscando se aproximar, falar mais e explicitar sua opinião na interação com o filho, mais ele se apresenta distanciado, sendo menor seu tempo de sua fala e sua inserção.

**Clima da interação.** A categoria clima da interação, que se refere tanto a aspectos verbais quanto não verbais, foi observada e registrada uma única vez, por cartão, levando em consideração ambos os membros da díade em interação. O tipo de clima observado em cada grupo é apresentado na Figura 11.

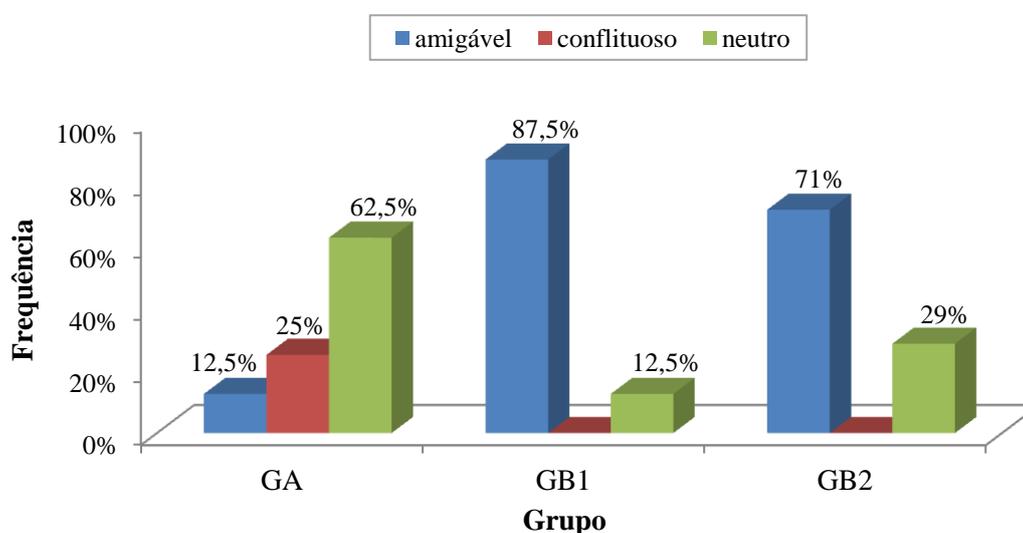


Figura 11. Clima da interação da díade.

O clima amigável predominou entre mães e filhos do GB1 e do GB2. No GA, por outro lado, esse tipo de clima foi o menos frequente, observado em apenas uma das díades (ele foi registrado durante a discussão de dois dos quatro cartões discutidos). O clima mais observado no GA foi o neutro, que representa uma atmosfera sem sinais evidentes de afeto ou conflito. Assim como o clima amigável, o conflituoso foi observado somente em uma das díades do GA; neste caso, porém, ele foi registrado durante a discussão dos quatro cartões apresentados. Nesse tipo de clima, conforme a definição da categoria, a interação foi marcada por um tom de descontentamento e falas negativas da mãe sobre o filho, ressaltando erros da criança. Esta, por sua vez, manteve-se em direção oposta à genitora, com a cabeça baixa e em silêncio, na maior parte da discussão.

Uma análise detalhada de cada díade revelou que, no contexto do clima conflituoso, também se registrou um estilo de interação competitivo, com afirmações de opiniões por parte da mãe e maior distanciamento e silêncio por parte do filho. Convém lembrar que o GA foi o grupo que com maior frequência tratou o assunto do cartão como um tema atual, ou seja, um problema não resolvido na família.

**Caracterização dos grupos e indicadores da qualidade da interação.** Com base nas categorias anteriormente analisadas, observou-se que no GA, a participação das mães ficou mais evidente do que a dos filhos durante a discussão dos cartões. As genitoras expressaram sua opinião de forma mais explícita, dominando o tempo da discussão para ensinar e orientar e, em alguns momentos, competir com a criança. As participantes do GA mantiveram contato visual com os filhos na maior parte do tempo, conforme o alto nível de proximidade registrado. Os filhos aceitaram a fala materna na maior parte da discussão, apresentando um padrão ora de submissão ora de distanciamento. Os diferentes níveis registrados em relação ao tempo de fala e ao nível de proximidade indicam a variabilidade do comportamento das crianças desse grupo. Mães e filhos demonstraram um engajamento, na maioria das vezes, construtivo, apesar de um engajamento aleatório e destrutivo também ter sido identificado. A estrutura da comunicação diádica foi sempre hierárquica, e o clima da interação, predominantemente, neutro.

No GB1 houve maior equilíbrio entre o tempo relativo de fala das mães e o das crianças, embora estas últimas tenham falado pouco durante a maior parte da sessão. A estrutura da comunicação foi hierárquica na maior parte do tempo. No entanto, em algumas ocasiões, apesar do direcionamento por parte da genitora, esse ocorreu sem a intenção de

prejudicar o *status* igualitário do filho no diálogo. O engajamento das mães na discussão foi quase na totalidade construtivo, e o das crianças, construtivo e aleatório.

O GB2 foi caracterizado por demonstrar maior equilíbrio entre a participação de mães e filhos, cujos tempos relativos de fala foram semelhantes. Assim como o GB1, a estrutura da comunicação foi hierárquica e, com menor frequência, de rédeas largas. O engajamento, quase sempre, construtivo, com maior frequência de um engajamento aleatório entre as crianças. O estilo de comunicação das mães foi principalmente de ensino, com padrões de aceitação e negociação. Já o estilo de interação foi orientador, com padrões integrativos. No tocante à comunicação da criança, prevaleceu a aceitação da opinião materna, seguida de silêncio-passividade e negociação. Em relação à interação, as crianças mostraram um estilo submisso, distanciado e integrativo com frequência semelhante. Mães e filhos demonstraram uma grande inserção de si próprio na discussão do tema, evidenciando sua perspectiva e discussão.

Há semelhanças entre os três grupos quanto ao tempo relativo de fala, à inserção e à proximidade das mães que foram maiores do que a dos filhos, porém, de forma mais evidente no GA. Houve, também, predominância do estilo de ensino e orientação das mães, bem como de aceitação, submissão e silêncio dos filhos. Quanto às diferenças, enquanto no GA, além do ensino, as participantes demonstraram um estilo de comunicação baseado na afirmação de suas ideias, evidenciando apenas a sua própria opinião, no GB1 e no GB2 as mães apresentaram um estilo de aceitação e de negociação, demonstrando estarem mais dispostas a aceitar os comentários do filho. Nessa direção, no GB1 e no GB2, o estilo de interação foi, além de orientador, integrativo, ou seja, buscou incorporar as ideias da criança. No GA, por outro lado, houve competição por parte da mãe.

No que tange à estrutura de comunicação, apesar de no GA ela ter sido apenas hierárquica, nos demais grupos foi caracterizada também como “rédeas largas”, demonstrando maior flexibilidade no GB1 e no GB2 quanto à posição de autoridade da mãe em relação à criança. No que diz respeito aos filhos, convém lembrar que apesar de as mães do GA apresentarem maior tempo de fala, inserção e proximidade, o mesmo não foi observado entre as crianças desse grupo.

***Indicadores positivos, negativos e neutros da interação.*** A partir das categorias observadas, foi realizada uma seleção de subcategorias e níveis que pudessem gerar indicadores da interação considerados positivos, negativos ou neutros. Foram selecionadas categorias julgadas com potencial para favorecer a reciprocidade das trocas (positivas),

prejudicar o intercâmbio (negativas) ou que não se encaixavam em uma dessas situações (neutras). As seguintes categorias foram selecionadas para compor os indicadores: clima e estilo de interação, estilo de comunicação e engajamento de mães e filhos. O agrupamento das subcategorias e níveis que compõem cada indicador é apresentado na Tabela 10.

Tabela 10

*Subcategorias e Níveis que Compõem os Indicadores Positivo, Neutro e Negativo da Interação*

Categorias	Indicadores		
	Positivo	Neutro	Negativo
Engajamento	construtivo	aleatório	destrutivo
Estilo de comunicação	aceitação e negociação	ensino e silêncio-passivo orientador/guia,	afirmação e silêncio-oposição
Estilo de interação	integrativo	submisso e distanciado	competitivo
Clima da interação	amigável	neutro	conflituoso

Após o reagrupamento das subcategorias e níveis nos respectivos indicadores, calculou-se a frequência de cada indicador separadamente. Para tanto, foi somada a frequência absoluta de cada subcategoria/nível por grupo e, posteriormente, calculado o percentual de cada indicador. O percentual de cada indicador é descrito na Tabela 11, de acordo com o grupo e o participante.

Tabela 11

*Frequência Relativa dos Indicadores, conforme o Grupo e o Participante*

Indicador	GA			GB1			GB2		
	Mãe	Filho	Total	Mãe	Filho	Total	Mãe	Filho	Total
Positivo	22,9%	33,3%	25,9%	41,7%	33,3%	44,6%	47,6%	57,1%	55,1%
Negativo	31,3%	16,7%	24,1%	0,0%	10,4%	4,5%	0,0%	0,0%	0,0%
Neutro	45,8%	50,0%	50,0%	58,3%	56,3%	50,9%	52,4%	42,9%	44,9%

*Nota.* O total representa a soma da frequência de mãe e filho acrescida da categoria clima da interação, cujo registro foi feito uma única vez para a díade.

Como mostra a Tabela 11, o reagrupamento das subcategorias e níveis mostrou que enquanto no GA e no GB1 os padrões considerados neutros foram proporcionalmente mais frequentes entre mães e filhos, no GB2, indicadores positivos predominaram entre os filhos

e no total. Ressalta-se, também, que as mães do GA apresentaram mais características classificadas negativamente do que positivamente, ao passo que entre os filhos, os indicadores negativos foram os menos frequentes. Indicadores considerados negativos não foram observados entre mães do GB1 e do GB2.

### **O Funcionamento da Família na Visão das Crianças: Como os Pais Devem Educar os Filhos?**

Neste tópico são apresentados os resultados sobre a percepção dos filhos em relação ao funcionamento da família. Foram analisadas as verbalizações obtidas por meio da entrevista semiestruturada, na qual, a partir de situações do cotidiano familiar, as crianças disseram como os pais devem agir quando os filhos fazem algo que os desagrada ou agrada. As respostas das crianças sobre o que é esperado em cada situação são descritas a seguir.

**Situações que desagradam.** Conforme descrito na seção de Método, para investigar a percepção das crianças sobre esse contexto, foram exibidas duas tirinhas: a primeira mostrava o filho (representado pelo personagem do Cascão) sujando a casa e contrariando o aviso da genitora para que tomasse cuidado; e a segunda apresentava o filho (neste caso, o Cebolinha) quebrando um vaso diante da mãe.

*Como as mães devem educar os filhos em situações que desagradam.* Na opinião das crianças, quando o filho faz algo que desagrada, a mãe deveria adotar estratégias centradas tanto no filho quanto no ambiente (ver Tabela 12). Entre as estratégias centradas no filho, a punição foi a mais citada por elas. As formas de punição sugeridas nos três grupos envolveram bater (GA:  $n=2$ , GB1:  $n=1$ , GB2:  $n=1$ ), por exemplo, “Vai dar umas boas palmadas nele” [GB1F8]); e colocar de castigo retirando privilégios (GA:  $n=2$ , GB1:  $n=1$ , GB2:  $n=2$ ), por exemplo, “Por ele de castigo. (...) Sem assistir TV, sem brincar um pouco. Só isso só” [GAF3]. Brigar foi sugerido pelo GA ( $n=2$ ) e pelo GB1 ( $n=2$ ): “Brigar com ele. [...] Tipo: ‘Esse vaso foi muito caro pra você quebrar!’” [GB1F6]) e ficar brava/com raiva do filho foi mencionado apenas pelo GB2 ( $n=2$ ): “Brava (...) aí a mãe dele fica brava” (GB2F12). Assim, em relação à forma de disciplinar o filho quando faz algo que desagrada, observou-se que conversar foi uma das categorias menos citada ( $n=2$ ) ao passo que a maioria das respostas ( $n=9$ ) indicou que a mãe deveria adotar alguma forma de punição.

Tabela 12

*Frequência Absoluta de Categorias e Temas sobre “o que a Mãe Deve Fazer Quando o Filho Faz Algo que Desagrada”*

Categorias	Temas	GA	GB1	GB2	Total
Utilizar estratégias centradas no filho	Punir	3	3	3	9
	Dar uma ordem	1	3	2	6
	Conversar	1		1	2
	Perdoar	1			1
	Dar um banho	1			1
	Subtotal	7	6	6	19
Utilizar estratégias centradas no ambiente físico	Reparar o dano	1	2		3
	Sinalizar o ambiente	1			1
	Subtotal	2	2		4
	Total	9	8	6	23

*Nota.* As categorias não são mutuamente exclusivas. Não foram contabilizadas as repetições dos temas verbalizados pelo mesmo participante.

Crianças do GA, seguidas do GB1 e do GB2, foram as que citaram mais alternativas para que a mãe lidasse com a situação de desagrado. Mencionaram o diálogo, assim como o GB2 (ex.: “[...] só explicar, explicar pra ele que não pode [...] entrar com a mão suja, limpar antes de entrar” [GB2F12]), e sugeriram também o perdão. Cabe ressaltar o relato de uma das crianças para que a mãe sinalizasse o ambiente, de maneira a evitar que o filho fizesse algo errado (ex.: “Botar um pano na porta é... escrito ‘limpar os pés’” [GAF4]).

Quanto aos motivos para o comportamento das mães em situações que lhes desagradam, os participantes identificaram, sobretudo, razões relacionadas ao filho e à própria mãe. As justificativas para o comportamento da figura materna são descritas na Tabela 13.

Tabela 13

*Frequência Absoluta de Categorias e Temas sobre as “Razões para o Comportamento da Mãe Quando o Filho Faz Algo que Desagrada”*

Categorias	Temas	GA	GB1	GB2	Total
Motivos relacionados ao filho	O filho fez algo errado	2	2	4	8
	O filho deve aprender o que é certo	1			1
	Subtotal	3	2	4	9
Motivos relacionados à mãe	Vai sobrar trabalho para a mãe	1	1	1	3
	A mãe comprou/gostava do vaso		1	1	2
	A mãe ama o filho	1			1
	“Mãe não pode bater”			1	1
	A mãe não tem paciência		1		1
	Subtotal	2	3	3	8
Motivos relacionados ao ambiente físico	O chão está sujo/o vaso está quebrado		1		1
	Total	5	6	7	18

*Nota.* As categorias não são mutuamente exclusivas. Não foram contabilizadas as repetições dos temas verbalizados pelo mesmo participante.

Prevaleceram os motivos relacionados ao fato de que o filho fez algo errado, como mostram as verbalizações: “Porque ele está sujando o chão. (...) Porque ele quebrou o vaso” (GAF2) e “Porque a mãe dele estava limpando... deixou a casa limpa e ele sujou...” (GB2F10). Nesse sentido, o GA citou que a mãe deve agir para ensinar o que é certo (ex.: “Pra poder ver se ele [filho] aprende a não sujar mais a casa” [GAF3]); caso contrário, o filho poderia perder o afeto materno: “Porque senão [o filho] vai quebrar todas as coisas dela, tudo. Aí ela [a mãe] não vai mais gostar dele” (GAF3).

Quanto aos motivos relacionados à própria mãe, destacam-se argumentos que consideram seus interesses, como o fato de que gostava do objeto e de que teria mais trabalho com as tarefas domésticas (ex.: “Porque senão ela [a mãe] vai continuar lavando e o Cascão vai continuar sujando. Aí vai cansar demais” [GAF4]). Mas, para o GA, o comportamento da mãe também se deve à relação de afeto com o filho (ex.: “Porque a mãe dele ama muito ele” [GAF4]), enquanto que para o GB1, a atitude materna está relacionada a uma dificuldade da genitora, que não teria paciência com o filho. O GB2, por outro lado, mencionou que o comportamento da mãe seria controlado pela regra de que “mãe não pode bater no filho” (GB2F9), atribuindo o que faz a um aspecto social da educação.

*Como os filhos devem reagir ao comportamento das mães em situações que desagradam.* Após indicar o que as mães deveriam fazer e quais os motivos atribuídos a elas para se comportarem de determinada maneira, as crianças foram questionadas sobre qual seria a reação dos filhos. A Tabela 14 descreve as respostas a essa questão.

Tabela 14

*Frequência Absoluta de Categorias e Temas Referentes a “como o Filho Deve Reagir ao Comportamento da Mãe Quando Faz Algo que Desagrada”*

Categorias	Temas	GA	GB1	GB2	Total
Reações centradas na mãe	Obedecer	4	3	3	10
	Desobedecer	1	1	2	4
	Pedir desculpa	1		1	2
	Demonstrar afeto	1			1
	Subtotal	7	4	6	17
Reações centradas no ambiente físico	Reparar o dano		1	1	2
Reações centradas na história em quadrinhos <sup>a</sup>		2		1	3
	Total	9	5	8	22
	Não respondeu		1		1

*Nota.* As categorias não são mutuamente exclusivas. Não foram contabilizadas as repetições dos temas verbalizados pelo mesmo participante.

<sup>a</sup>A categoria inclui respostas sobre comportamentos típicos dos personagens da história em quadrinhos, por exemplo: “Eles [Cascão e Cebolinha] ficam brincando com a Monica, xingando ela. (...) O Cascão não obedece não... porque assim, eu assisto [o desenho], né?” (G3F11).

Para as crianças dos três grupos, predominou a obediência do filho em resposta ao comportamento da mãe (ex.: “Ele [filho] vai obedecer a mãe. [...] E ele vai ficar uns tempo de castigo ...” [GB2F11]), embora a desobediência também tenha sido sugerida (ex.: “correr (...) vai falar ‘não’ [para a mãe]” [GB1F8]). Apenas as crianças do GA e do GB2 consideraram a possibilidade de o filho pedir desculpas, e, mais uma vez, a questão do afeto foi citada pelo GA (ex.: “dar um abraço nela [mãe], vai dar um beijo nela” [GAF4]), indicando que a situação deveria ser solucionada de forma amistosa.

A Tabela 15 apresenta as categorias organizadas com base nas respostas das crianças sobre as razões para o filho agir da maneira como foi sugerida em situações de desagrado.

Tabela 15

*Frequência Absoluta de Categorias e Temas sobre os “Motivos para o Comportamento do Filho Quando Faz Algo que Desagrada”*

Categorias	Temas	GA	GB1	GB2	Total
Motivos relacionados ao filho	Fez algo errado	3	2	3	8
	Não quer/não gosta de punição	2	1		3
	Os filhos devem obedecer à mãe		1	2	3
	É desobediente/mal educado		1	1	2
	É impaciente com a mãe		1		1
	Outro	1			1
	Subtotal	6	6	6	18
Motivos relacionados à mãe	A mãe gostava do vaso			1	1
Motivos relacionados à história em quadrinhos		1			1
	Total	7	6	7	20

*Nota.* As categorias não são mutuamente exclusivas. Não foram contabilizadas as repetições dos temas verbalizados pelo mesmo participante.

O motivo mais citado pelos três grupos foi relacionado ao erro cometido pelo próprio filho na história: “Porque ele [filho] está sujando o chão. (...) Porque ele quebrou o vaso” (GAF2). Porém, enquanto o GA e o GB1 indicaram que o filho também iria agir para escapar da punição (ex.: “porque ele não gosta de apanhar” [GAF1]), o GB1 e o GB2 fizeram referência a regras que devem ser seguidas, ou seja, obedecer à mãe (ex.: “Por causa que... todos os filhos tem que obedecer o que a mãe fala” [GB2F9]). GB1 e GB2, porém, citaram que o comportamento do filho deve-se, ainda, a suas características, como ser “mal educado” (GB1F8) e “desobediente” (GB2F10).

***Sentimentos dos filhos em situações que desagradam.*** Quanto aos sentimentos dos filhos na situação, as crianças citaram mais sentimentos negativos do que positivos. Os três grupos mencionaram tristeza (GA:  $n=1$ , GB1:  $n=2$ , GB2:  $n=2$ ) e mal-estar (GA:  $n=2$ , GB1:  $n=1$ , GB2:  $n=1$ ). O GA e o GB1 indicaram ainda culpa (GA:  $n=2$ , GB1:  $n=1$ ), dor (GA:  $n=1$ ), raiva (GB1:  $n=2$ ) e “desastroso” (GB1:  $n=1$ ). Sentimentos positivos foram citados apenas pelo GA e pelo GB2: felicidade (GA:  $n=1$ ) e bem-estar (GB2:  $n=1$ ). Uma criança disse que “[o filho] vai se sentir mais limpo” (GAF4), e um participante não soube responder à questão (GB1F8).

**Situações que agradam.** Assim como nas situações que desagradam aos pais, para investigar a percepção das crianças sobre situações que agradam foram exibidas duas tirinhas: a primeira mostrava o filho (representado pela personagem da Magali) entregando uma flor à sua mãe; e a segunda apresentava o filho (neste caso, o Cascão) dando um presente ao seu pai.

*Como os pais devem educar os filhos em situações que agradam.* Nas situações em que o filho faz algo que agrada aos pais, as crianças sugeriram diferentes alternativas para o comportamento parental, principalmente o GA e o GB2. Destaca-se a sugestão de que a mãe/o pai deveria demonstrar/ter afeto pelo filho, descrita na Tabela 16.

Tabela 16

*Frequência Absoluta de Categorias e Temas sobre “o que os Pais Devem Fazer Quando o Filho Faz Algo que Agrada”*

Categorias	Temas	GA	GB1	GB2	Total
Demonstrar/ter afeto	Abraçar/beijar	2	2	4	8
	Dizer que ama		1		1
	Amar o filho	1			1
	Subtotal	3	3	4	10
Cuidar/gostar do presente	Pegar/guardar	2	2		4
	Ver o que ganhou	1		1	2
	Gostar do presente	1		1	2
	Subtotal	4	2	2	8
Recompensar o filho	Presentear		1	1	2
	Deixar brincar	1		1	2
	Ficar com o filho	1		1	2
	Não castigar	1			1
	Subtotal	3	1	3	7
Agradecer		1	1	3	5
Ficar feliz/alegre		2		2	4
	Total	13	7	14	34

*Nota.* As categorias não são mutuamente exclusivas. Não foram contabilizadas as repetições dos temas verbalizados pelo mesmo participante.

Apesar de os grupos terem afirmado que os pais deveriam demonstrar afeto por meio de abraços e beijos, um participante do GA disse que a mãe deveria não só demonstrar, mas ter afeto (ex.: “Amar muito ela [...] gostar dela” [GAF3]). Outra categoria que chamou a atenção foi a de que os pais deveriam recompensar o filho dando presente.

Em resposta à pergunta sobre a razão para os pais agirem da maneira sugerida pela criança em situações que os agradam, as explicações envolveram motivos relacionados a pais e filhos, como mostra a Tabela 17.

Tabela 17

*Frequência Absoluta de Categorias e Temas sobre os “Motivos para o Comportamento dos Pais Quando o Filho Faz Algo que Agrada”*

Categorias	Temas	GA	GB1	GB2	Total
Motivos relacionados ao filho	Deu um presente	4	3	3	10
	Fez uma surpresa			1	1
	Não fez nada de errado	1			1
	Subtotal	5	3	4	12
Motivos relacionados ao pai/à mãe	Porque gostou do presente		4	2	6
	Porque gosta do filho		1		1
	Subtotal		5	2	7
Motivos relacionados às regras sociais	Deve-se agradecer			1	1
	Não se pode achar ruim presentes recebidos			1	1
	As mães têm que gostar dos filhos		1		1
	Subtotal		1	2	3
Motivos relacionados à história em quadrinhos		1			1
	Total	6	9	8	23
	Não respondeu	1			1

*Nota.* As categorias não são mutuamente exclusivas. Não foram contabilizadas as repetições dos temas verbalizados pelo mesmo participante.

Os motivos para o comportamento parental foram associados principalmente ao comportamento do filho, sobretudo porque ele deu um presente. Porém, no GA, também foi mencionado que o comportamento materno devia-se ao fato de que a filha não estava se comportando mal, isto é, “não tá fazendo coisa errada, só coisas boas” (GAF3).

Outros motivos relacionados aos pais e às regras sociais foram mencionados somente por participantes do GB1 e do GB2. Todos que fizeram referência aos pais indicaram que eles gostaram do presente, o que justificaria seu comportamento: “porque a mãe tá achando bom. (...) A mãe tá adorando... gostando da flor” (GB1F7). Outra criança afirmou que o comportamento apresentado devia-se ao fato de que “o pai do Cascão gosta dele” (GB1F6). Entre as crianças que lembraram regras sociais, uma delas citou o comportamento esperado ao receber um presente - “tem que falar obrigado” (GB2F9),

enquanto outro participante mencionou o que é esperado da mãe em relação ao filho - “porque... todas as mães têm que gostar dos seus filhos” (GB1F6).

*Como os filhos devem reagir ao comportamento dos pais em situações que agradam.* A Tabela 18 descreve o que, na opinião das crianças, os filhos deveriam fazer em reação ao comportamento de pais e mães. Assim como na questão anterior, o afeto e a recompensa foram citados como algo relacionado ao comportamento do filho na situação. Crianças dos três grupos mencionaram que o filho deveria demonstrar afeto e, no GA, foi sugerido ainda que o filho deveria “gostar da mãe” (GAF3). Quanto à recompensa, citada apenas no GA e no GB2, além de indicar que o filho “vai comprar outro presente [para o pai]” (GB2F12) ou que a filha vai fazer “pequi pra mãe dela lembrar dela” (GAF4), no GA uma criança disse que, como forma de retribuição, o filho “nunca vai dar desgosto para ela [mãe]. (...) Nunca [vai] fazer nada de errado [diante do pai]” (GAF3).

Tabela 18

*Frequência Absoluta de Categorias e Temas sobre “como o Filho Deve Reagir ao Comportamento dos Pais Quando Faz Algo que Agrada”*

Categorias	Temas	GA	GB1	GB2	Total
Fazer nada/outras atividades	Brincar	2	1		3
	Sair da situação		1	2	3
	Fazer nada	1			1
	Contar para os amigos		1		1
	Subtotal	3	3	2	8
Demonstrar/ter afeto	Abraçar/beijar	1		2	3
	Dizer que ama	1		1	2
	Gostar da mãe	1			1
	Subtotal	3		3	6
Recompensar a mãe/o pai	Dar um presente			1	1
	Fazer uma comida	1			1
	Não fazer nada de errado	1			1
	Subtotal	2		1	3
Gostar/cuidar do que ganhou			1	1	2
Agir como na história em quadrinhos		2			2
Responder ao agradecimento			1		1
Fazer algo errado		1			1
	Total	11	5	7	23

*Nota.* As categorias não são mutuamente exclusivas. Não foram contabilizadas as repetições dos temas verbalizados pelo mesmo participante.

Ainda no tocante ao comportamento esperado, cabe ressaltar o relato de um participante do GA de que a filha também deveria reagir fazendo algo errado. Apesar de ter agradado a mãe com um presente, “(...) depois ela [filha] pega e faz uma bagunça” (GAF1). Nesse contexto, a criança explicou: “Ela faz alguma coisa errada só porque deu a flor pra mãe dela. Aí a mãe dela fica nervosa e pega e bate nela”. A Tabela 19 mostra as categorias oriundas das respostas das crianças sobre as razões para o filho agir da maneira como foi sugerida em situações que agradam.

Tabela 19

*Frequência Absoluta de Categorias e Temas sobre os “Motivos para o Comportamento do Filho Quando Faz Algo que Agrada”*

Categorias	Temas	GA	GB1	GB2	Total
Motivos relacionados ao filho	Conseguir uma recompensa	2	1		3
	Fez algo bom		1	1	2
	Gosta do pai			1	1
	Gosta de ganhar presente		1		1
	Tem que cuidar do presente			1	1
	Subtotal	2	3	3	8
Motivos relacionados ao pai/à mãe	A mãe/o pai demonstrou/tem afeto	1	1	2	4
	O pai agradeceu			1	1
	Porque é o pai		1		1
	O pai não quer ver o presente		1		1
	Subtotal	1	3	3	7
Motivos relacionados à história em quadrinhos		1			1
	Total	4	6	6	16
	Não sabe	1			1

*Nota.* As categorias não são mutuamente exclusivas. Não foram contabilizadas as repetições dos temas verbalizados pelo mesmo participante.

As respostas foram diversificadas e apenas a questão do afeto parental foi citada em todos os grupos, como mostram os exemplos: “porque a mãe dela deu um abraço nela e eu acho que é a primeira vez” (GB1F7) e “por causa que... assim... um abraço da mãe é muito bom” (GB2F11). No que diz respeito aos motivos relacionados ao filho, destaca-se a tentativa de conseguir uma recompensa, o que foi sugerido apenas no GA e no GB1. No GA, uma das recompensas seria conquistar o afeto do pai: “pra poder o pai dele é... amar mais ele” (GAF3); e a outra seria livrar-se de uma punição: “pra poder não apanhar”

(GAF1). Já o GB1 sugeriu a possibilidade de fazer o que gosta: “pra ir lá fora brincar” (GB1F8).

*Sentimentos dos filhos em situações que agradam.* Quando os filhos fazem algo que agrada aos pais, foram citados principalmente sentimentos de felicidade/alegria (GA:  $n=3$ , GB1:  $n=1$ , GB2:  $n=3$ ) e de bem-estar (GA:  $n=1$ , GB1:  $n=2$ , GB2:  $n=1$ ). No GB1 também foi citado amor ( $n=1$ ), e no GA foram mencionados ainda gratidão ( $n=1$ ) e mal-estar ( $n=1$ ), este último, relacionado ao contexto em que o filho iria fazer algo errado e apanhar.

**Semelhanças e diferenças na percepção das crianças.** Em síntese, os resultados sobre a percepção das crianças mostraram semelhanças quanto à forma com que os pais deveriam se comportar quando os filhos fazem algo que agrada ou desagrada, inclusive quanto ao uso da punição física.

No GA, o afeto entre mães e filhos foi constantemente associado ao comportamento, sugerindo que devem gostar um do outro quando fazem algo que lhes agrada; do contrário, correm o risco de perder esse afeto. Além disso, para o GA, quando o filho faz algo positivo, a mãe deve evitar puni-lo. Ou seja, nessas situações não se deve esperar uma congratulação, mas que o filho seja “poupado” de uma punição, evidenciando o caráter coercitivo da relação. Esse aspecto, entretanto, não foi observado entre todas as crianças do GA, mas naquela em que o nível de severidade dos maus-tratos relatado pela mãe foi maior. Em relação ao comportamento do filho, destaca-se o relato de que, quando o filho faz algo positivo, trata-se apenas de “pretexto” para fazer algo errado.

No que diz respeito ao GB1, destaca-se o desafio e o confronto diante da autoridade materna citada por crianças desse grupo. O desafio à autoridade pode ser percebido quando uma das crianças sugere que o filho deve dizer “não” em resposta a uma ordem da mãe, e outra afirma que o filho, mesmo obedecendo, vai demonstrar sua insatisfação fazendo “cara de mal”. Ao analisar os dados da sessão de observação, verificou-se uma dessas crianças foi também uma das poucas a apresentar um estilo de interação considerado “competitivo”, ao contrário dos demais grupos, que demonstraram principalmente um estilo de submissão.

No GB2, foi sugerido que os pais devem punir o filho e dar uma ordem quando algo lhes desagrada, principalmente baseado no fato de que o filho errou. Ao contrário, devem demonstrar afeto e recompensar com presente a criança quando esta se comporta

adequadamente. As respostas sugerem consistência em relação a cada tipo de situação: punir o que desagrada e reforçar positivamente o que agrada. Chama atenção, no grupo, a referência à regra de que a mãe não pode bater no filho, mesmo que a criança faça algo errado.

Comparando as respostas das crianças na entrevista com os resultados obtidos por meio da observação da interação verifica-se que, no GA e no GB1, as verbalizações de algumas crianças apresentam um conteúdo similar ao que foi constatado durante a sessão de observação. No GA, na discussão dos cartões que descreviam um bom comportamento do filho, como ajudar a tomar conta do irmão, uma mãe lembrou constantemente o mau comportamento do filho e o que este faz de errado em casa. Da mesma forma, a criança sugeriu que o filho também deve se comportar mal mesmo quando faz algo que agrada aos pais. Ou seja, não só a mãe parece enfatizar aspectos negativos do comportamento do filho, como ele também o faz, ainda que a situação não se refira a um contexto de indisciplina. Já no GB1, a correspondência entre as verbalizações da criança e a interação foi identificada quando se observou que uma das crianças que demonstrou um estilo competitivo também sugeriu que o filho deve enfrentar a mãe, dizendo “não” em reação a uma ordem que lhe foi dada.

### **As Crenças e o Uso da Punição Física na Educação dos Filhos**

Os resultados desta seção respondem às questões de pesquisa do segundo eixo deste trabalho, cujo objetivo foi identificar relação entre as crenças sobre a punição física e as práticas adotadas na família. As informações apresentadas são baseadas nas respostas das mães à entrevista semiestruturada, ao Questionário de Atitude em Relação à Palmada e à Escala de Táticas de Conflitos Pais-Filhos. A seção está dividida em três tópicos que descrevem as crenças sobre a punição física, as diferenças entre os grupos com e sem histórico de violência e o uso desse tipo de prática na educação dos filhos, comparada a outras estratégias.

#### **Quais as Crenças sobre o Uso da Punição Física nas Famílias com e sem Histórico de Violência?**

As crenças relatadas pelas mães durante a entrevista permitiram identificar duas categorias relacionadas ao uso da punição física. Essas categorias referem-se a argumentos

contrários e a favor do uso de tal prática na educação dos filhos, conforme descrito na Tabela 20.

Tabela 20

*Argumentos Contra e a Favor da Punição Física na Educação dos Filhos*

Categories	Temas	GA	GB1	GB2	Total
Argumentos contrários à punição física	Bater não resolve/não justifica		2	2	4
	Conversar é melhor	1		1	2
	Não concorda com violência		1		1
	Não é preciso bater			1	1
	Total	1	3	4	8
Argumentos a favor da punição física	A palmada ensina a ser gente/impõe limites	2	1		3
	É melhor a mãe bater hoje do que a polícia amanhã		1		1
	Total	2	2		4

*Nota.* O total refere-se à frequência de respostas dos temas da categoria, que não são mutuamente exclusivos.

Argumentos contrários ao uso da punição física foram mencionados por participantes dos três grupos, especialmente pelo GB2. Por outro lado, o uso da punição corporal foi defendido apenas no GA e no GB1. Uma terceira posição foi identificada, a de que o uso da punição depende da situação, como relatou uma participante do GB1: “Porque às vezes, para corrigir, um tapa resolve, outras vezes tem que ser a conversa. Tem que chegar, sentar e explicar. É assim e o porquê” (GB1M5).

Quanto aos argumentos contrários à punição, GB1 e GB2 consideraram que a palmada não resolve/não justifica, pois a prática não incentiva os filhos a agir de modo correto, ou seja, não seria eficiente. Nas palavras de uma participante:

Não precisa bater pra dizer assim [para o filho] “você tem que fazer isso, então você merece apanhar pra você respeitar os mais velhos, saber ser um menino educado”. Não precisa isso, né? (...) Porque eu acho que isso [bater] não incentiva ninguém a querer ser, por exemplo, dizer assim... ser um menino educado, te respeitar, não falar palavrão. (GB2M12)

E além de não concordar com o uso de violência, como classificou uma das participantes, bater também não seria preciso, pois os filhos sabem o que é certo, algo que,

na opinião de uma mãe “já nasceu com eles [filhos]” (GB2M11). Nesse sentido, o uso do diálogo foi lembrado como contraponto ao uso da palmada, como forma de criar uma relação baseada na conversa: “Então essa é a relação que eu quero passar pra eles [filhos]. A relação de educação. Mas no quê? Na conversa. Melhor conversar do que tá [batendo]” (GB2M10). Assim, entre as mães do GB1 e do GB2, ênfase foi dada à ineficiência da punição física e à falta de motivos para seu uso, considerado desnecessário. O diálogo foi destacado por essas mães, e por apenas uma das mães do GA, como uma alternativa melhor e mais eficiente.

Quanto às crenças a favor da punição corporal, destacou-se que sem esse tipo de prática não há disciplina, e a palmada foi associada ao estabelecimento de limites: “Agora não, mas mais tarde eles [filhos] vão aprender que eles têm que apanhar e eu tenho que dar disciplina que senão vira bagunça” (GAM2). Nesse contexto, argumentou-se que bater, mais especificamente “espancar”, era preciso mesmo contra a vontade dos pais, forçados pela situação a lançar mão dessa estratégia: “Eu vejo que eles [pais] são obrigados a espancar porque não aguenta mais [os filhos] (...) A pessoa tinha que ter limite, pra tudo eu acredito que tenha limite nessa vida” (GAM1). Além de estabelecer limites, a punição física se faz necessária para que os filhos não se envolvam com a criminalidade e se tornem alvo da polícia no futuro:

Porque é melhor a gente dar uma palmada hoje do que amanhã você ver a polícia batendo. (...) como a gente vê dentro da [nome do bairro onde mora]. Eu já entrei em briga de ver policial batendo em criança de 15, 16 anos, entendeu? Porque a mãe lá atrás não deu uma palmada. Aí pegou fazendo uma coisa errada, aí eles [polícia] não têm dó de bater. Então se for pra eles bater, que seja nós [mães]. (GB1M5)

Ao falar sobre a punição física, as mães também lembraram o atual movimento contra o uso de castigos corporais (GA:  $n=1$ , GB1:  $n=1$ ). Embora ainda não tenha ocorrido uma mudança na legislação, a proibição foi citada como se já estivesse em vigor. Houve discordância com a proposta, pois, na visão de uma participante, o projeto de lei em tramitação não distingue uma surra de um espancamento, sujeita a família ao controle da comunidade e pune os pais que tentam ensinar ao filho o que é certo:

Essa tal dessa nova lei que foi feita, assinada pros jovens (...) que os pais não podem bater nos jovens, que se você der uma surra hoje no seu filho, você tá espancando. Muitos vizinhos, se ver você bater num filho seu no meio da rua, liga, te denuncia, diz que você tava espancando seu filho e aí você vai pra delegacia, a polícia vem, te leva, você corre o risco de ficar respondendo um processo por ter espancado seu filho. Uma surra que você deu no seu filho porque [ele] tava fazendo errado. (GAM1)

Os prejuízos com a mudança na legislação também foram enfatizados pelo GA, que associou a lei ao aumento da criminalidade:

Antigamente não existia essa lei, né? (...) Então, antigamente a criminalidade era bem menor, bem menor. Por quê? Por que os pais... é... podia corrigir da maneira que eles bem entendesse. Hoje em dia, não. Se você dar um tapa num filho, você vai preso. O filho chama a polícia pra você e fala [que apanhou]. (GAM1)

Considerando a repercussão que a proposta de mudança na legislação vem tendo na mídia, o papel da imprensa ao abordar o tema também foi mencionado. Uma participante do GB2 considerou que a mídia não dedica atenção às posições favoráveis à punição física. Como exemplo, citou uma entrevista que deu e que teria sido cortada da reportagem, pois ela defendeu o uso da palmada e diferenciou esta prática de uma agressão:

eles cortaram [a entrevista] porque a mídia queria ouvir o que eles queriam, que é: “você acha certo ou errado a palmada?” Eu falei palmadas, não disse agressão, quebrar, machucar, furar, entendeu? “Uma palmada vale a pena?” Vale, vale sim. (...) Essa reportagem, ela foi cortada. Só falou as pessoas que falavam que não, que era contra, que nunca batia. (GB1M5)

### **As Mães de Famílias com e sem Histórico de Violência Diferem Quanto à Aceitação da Palmada como Prática Educativa?**

A aceitação das mães dos três grupos sobre o uso da punição física na educação dos filhos, avaliada por meio do Questionário de Atitude em Relação à Palmada (ATS), é apresentada na Tabela 21. De acordo com o questionário, quanto maior a média obtida, maior a aceitação da punição física.

Tabela 21

*Média, Desvio Padrão e Valor de p na Comparação dos Resultados do Questionário de Atitude em Relação à Palmada (ATS)*

Questionário	GA	GB1	GB2	<i>p</i>		
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	GAxGB1	GAxGB2	GB1xGB2
ATS	37,0 (9,1)	26,8 (6,7)	16,8 (5,9)	0,080	0,021*	0,059

Nota. Teste *U* de Mann-Whitney. \* $p < 0,05$ .

Enquanto o GA obteve a maior média na ATS, o GB2 obteve a menor pontuação, e a média do GB1 situou-se entre ambos os grupos. Os resultados dos testes comparativos mostraram diferenças significativas apenas entre o GA e o GB2. Na comparação entre o GB1 e o GB2, notou-se que o valor de *p* ficou próximo do nível de significância, sugerindo uma tendência de que as mães do GB1 sejam mais favoráveis à palmada do que as mães do GB2. Na comparação entre o GA e o GB1, os grupos não se diferenciaram, embora o nível de significância também tenha sido baixo. Estes resultados são compatíveis com a tendência verificada por meio dos dados obtidos nas entrevistas.

A Figura 12 apresenta a concordância de cada grupo com cada uma das afirmações que compõem a ATS. As opções de resposta variaram de “discordo totalmente” (1) a “concordo totalmente” (5). A afirmação completa contida em cada item pode ser verificada no Anexo 5 (p. 179).

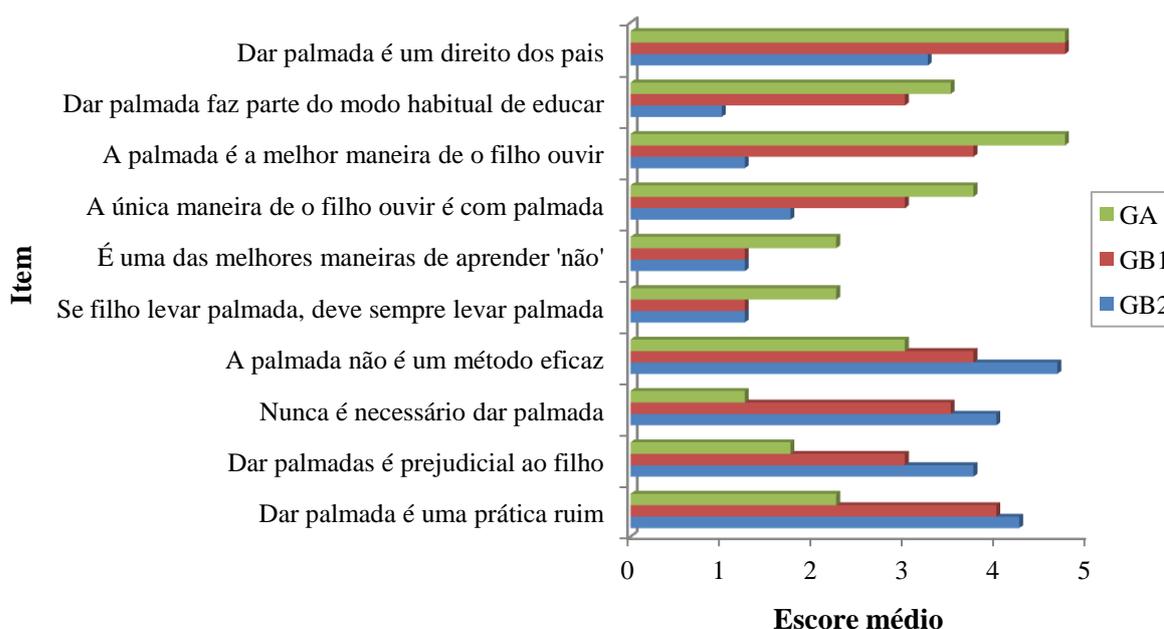


Figura 12. Nível de concordância das mães com afirmações sobre o uso da palmada.

Nota-se que os itens com os quais as mães do GA mais concordaram referem-se às afirmações de que a palmada é um direito dos pais ( $M=4,8$ ) e a melhor maneira de fazer o filho ouvir ( $M=4,8$ ), sugerindo a crença na sua eficiência. Por outro lado, o grupo discordou principalmente das afirmações de que a palmada é prejudicial ao filho ( $M=1,8$ ) e de que ela nunca é necessária para ensinar uma conduta adequada ( $M=1,3$ ).

Assim como o GA, o GB1 concordou com a afirmação de que a palmada é um direito dos pais ( $M=4,8$ ); porém, também considerou que é uma prática disciplinar ruim ( $M=4,0$ ). Os itens dos quais as mães mais discordaram continham afirmações de que se o filho apanhar por um mau comportamento, deve sempre apanhar por aquele comportamento ( $M=1,3$ ) e de que a palmada é uma das melhores formas de o filho aprender o que significa um “não” ( $M=1,3$ ), ou seja, não deve ser usada continuamente e não é a melhor forma de estabelecer limites.

No GB2, bem como no GB1, as mães concordaram principalmente com as afirmações de que a palmada não é eficaz ( $M=4,7$ ) e de que é uma prática ruim ( $M=4,3$ ). Desta forma, o grupo indicou que não acredita na eficiência da punição e que julga a prática inadequada. A maior discordância foi com as declarações de que a palmada faz parte do seu modo habitual de educar ( $M=1,0$ ), de que é a melhor maneira de fazer o filho ouvir, aprender a receber um “não” e de que deve ser aplicada de forma consistente ( $M=1,3$ ).

O nível de concordância dos grupos com as afirmações mostra duas tendências quanto às crenças das mães do GB1. Por um lado, a pontuação desse grupo aproximou-se mais do escore obtido pelo GA, em quatro dos seis itens favoráveis à palmada. Por outro, nas afirmações contrárias à prática, o GB1 apresentou um nível de concordância mais próximo das mães do GB2. Ou seja, o grupo parece concordar tanto com o uso da palmada, quanto com os prejuízos e os aspectos negativos associados a essa prática. Cabe ainda ressaltar que a afirmação na qual a média dos três grupos mais se aproximou refere-se ao direito dos pais de usar a palmada, se acharem necessário.

### **Quais as Diferenças entre Famílias com e sem Histórico de Violência Quanto ao Uso da Punição Física Comparada a Outras Práticas?**

A agressão psicológica e a disciplina não violenta foram as estratégias mais frequentes utilizadas pelo GA, ao passo que no GB1 e no GB2 a disciplina não violenta foi utilizada com maior frequência em relação às outras práticas. A Tabela 22 apresenta os dados comparativos sobre o uso de práticas utilizadas pelas mães para disciplinar os filhos,

incluindo disciplina não violenta, agressão psicológica e punição corporal, subescalas que compõem a Escala de Táticas de Conflitos Pais-Filhos (CTSPC).

Tabela 22

*Média, Desvio-Padrão e Valor de p na Comparação das Subescalas Disciplina não Violenta, Agressão Psicológica, Punição Corporal e Maus-tratos Físicos*

Escalas	GA	GB1	GB2	<i>p</i>		
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	GAxGB1	GAxGB2	GB1xGB2
Disciplina não violenta	51,8 (30,1)	43,5 (21,1)	44,8 (31,1)	0,773	0,663	1,000
Agressão psicológica	52,5 (24,3)	15,0 (2,0)	30,8 (20,2)	0,018*	0,149	0,655
Punição corporal	19,0 (8,6)	9,5 (4,9)	5,3 (6,0)	0,081	0,042*	0,372
Maus-tratos físicos	5,3 (3,8)	0,0	0,0	0,046*	0,046*	1,000
Maus-tratos físicos graves	2,0 (2,8)	0,0	0,0	0,131	0,131	1,000

*Nota.* Teste *U* de Mann-Whitney. \**p* < 0,05.

O GA apresentou diferenças significativas em relação ao GB1 no que tange à frequência com que as mães disseram utilizar agressão psicológica. Em relação ao GB2, a diferença encontrada diz respeito ao uso da punição corporal. O GA também diferiu de maneira significativa do GB1 e do GB2 na subescala de maus-tratos físicos, o que era esperado, haja vista que foram selecionadas para o GB apenas as participantes com escore igual a zero nas subescalas de maus-tratos. Quanto à subescala de maus-tratos físicos graves, porém, a diferença entre os grupos não atingiu o nível de significância, embora todas as mães do GB1 e GB2 tenham obtido escore igual a zero nessa subescala. Os grupos GB1 e GB2 não apresentaram diferenças significativas em nenhuma das subescalas avaliadas.

Além da comparação entre grupos, nota-se pela Tabela 22, que tanto no GA como no GB1 e no GB2, a punição corporal foi a estratégia menos utilizada para disciplinar os filhos em situação de conflito, comparada à disciplina não violenta e à agressão psicológica, de acordo com as respostas na CTSPC. Já durante a entrevista, algumas participantes (GA: *n*=4, GB1: *n*=2, GB2: *n*=1) relataram espontaneamente ocasiões em que bateram ou surraram os filhos. Disseram, por exemplo, que o uso da punição corporal não é isolado e também envolve o diálogo, como mostra a situação:

Eu bato, falo porque bati e ele [filho] fica lá. Depois, daqui a umas duas ou três horas, eu chamo ele e digo “cê tá vendo, se você tivesse me obedecido na hora que eu conversei com você, você não teria apanhado. (...) Machucou a mamãe, a mamãe ficou triste porque te bateu, mas infelizmente ela teve que te bater”. (GAM3)

Também foi enfatizado que não se trata de algo recorrente, que pudesse ser caracterizado como agressão. “Todos eles [filhos] levaram uma surra. Surras foram palmadas em cima das palmadas, mas geralmente não há... não há essa agressão contínua” (GB1M5).

Entre os motivos para o uso da punição física, foi citado o estresse/falta de paciência (GA:  $n=2$ , GB1:  $n=1$ , GB2:  $n=1$ ), associado, por exemplo, ao cansaço e aos problemas provocados pelos filhos na vizinhança:

A paciência da gente [pais] tem limite, a gente esgota, a gente chega [em casa] morto de cansado, pensando que vai chegar, vai deitar tranquilo... Não, vem um monte de problema de vizinho por causa dos nossos filhos (...) Porque eu é que sei o que passo com eles [filhos]. (GAM1)

O estresse, por sua vez, pode levar a punições mais severas por parte dos pais, conforme relatado por uma participante do GA (ex.: “[...] tem hora que a gente perde as estribeiras realmente e dá lá umas palmadas e porradas boa. Mas é só o extremo do extremo” [GAM3]). Ou, então, os pais podem ser levados a fazer algo que julgam incorreto (ex.: “[...] às vezes a gente se estressa ou tá naquele momento assim de raiva e de fúria e acaba fazendo o que não é pra fazer [bater]” [GB1M6]). No entanto, para o GB2, a punição física é algo que só acontece em último caso: “Então eu tenho que tá no meu último limite pra eu bater num filho” (GB2M10).

Além do estado emocional dos pais, o comportamento do filho também foi citado como justificativa para o uso da punição física. É o caso, por exemplo, quando a criança faz algo considerado grave (GA:  $n=1$ , GB1:  $n=2$ ) e as mães julgam que a punição física é necessária (ex.: “se for uma coisa muito grave” [GAM4]; “uma coisa que a gente vê que tem que tá repreendendo mesmo, não por qualquer besteira assim” [GB1M6]). Apesar da ênfase de algumas na gravidade do comportamento do filho para justificar a punição, a desobediência em uma situação do cotidiano também foi citada como razão para bater na

criança (GA:  $n=1$ ): “Só que, às vezes, ele [filho] quer assistir televisão, eu falo pra desligar e ele, às vezes, fala que não, entendeu? E eu tenho que dar uma palmada nele” (GAM2).

As formas de agressão psicológica mencionadas consistiram em ameaçar o filho fazendo-o passar vergonha ou bater (GA:  $n=2$ , GB2:  $n=2$ ), e gritar com a criança (GA:  $n=1$ , GB1:  $n=1$ , GB2:  $n=1$ ). A intenção de fazer o filho passar vergonha referiu-se à exposição diante de amigos: “No quarto deles eu não mexo, entendeu? Procuo deixar com que eles... [arrumem]. Falo ‘ó, seu canto, seu espaço. Se chegar amiguinho, vou te passar vergonha, entendeu? Ó aí, ó. Tá adolescente, tá aí, ó, roupa suja, jogada’” (GAM4). Mas, quando são feitas ameaças de punição, essas não chegam a ser cumpridas: “Mas o que eu falo com eles é ‘ó, se vocês passar do limite, vou te dar uma surra’. Mas isso nunca chega, né?” (GB2M10).

O relato das mães sobre as ocasiões em que gritam com os filhos foi diversificado. Para uma das participantes do GA, essa era uma forma de evitar usar a punição física: “Eu grito. Eu já tenho um timbre de voz alto, então tem hora que eu grito que eu nem percebo. E, às vezes, eu grito já pra evitar de... de bater, entendeu?” (GAM4). Para a mãe do GB1, isso acontecia em situações de estresse:

algumas vezes é... você tá ali pensando, “meu Deus, como é que eu vou fazer pra comprar o gás amanhã pra mim e pros meus filhos?” (...) Aí, chega um [filho], aí, “menino, sai de perto de mim, some de perto de mim!” [fala gritando] Né, então uma... uma reação natural do ser humano, do desespero, disso aí. (GB1M5)

No GB2, a participante relatou que precisava corrigir esse tipo de comportamento. “Agora uma coisa que eu acho que eu... assim, que eu tenho que corrigir em mim é porque tenho mania de falar alto, né, de ficar gritando, essas coisa” (GB2M10).

Para disciplinar os filhos de maneira não violenta, as mães disseram conversar, ensinar, dar conselhos (GA:  $n=3$ , GB1:  $n=1$ , GB2:  $n=3$ ): “Por exemplo, ele fez alguma coisa de errado (...) Então eu converso com ele” (GB2M10). Também relataram que buscam questionar a criança quando fazem algo errado: “Mas eu falo pra ele [filho]. Às vezes até choro e falo pra eles não fazer [algo errado]. (...) Então ele chega, entra [em casa] e eu não bato, eu só falo. ‘Por que você saiu? Por que você fez isso?’” (GAM2).

Outra forma de estabelecer disciplina não violenta mencionada é por meio da aplicação de um castigo (GA:  $n=1$ , GB2:  $n=1$ ). Nesse sentido, uma participante explicou que o castigo envolve a retirada de afeto e é aplicado quando o comportamento da criança

não é considerado grave: “Se for uma coisa mais simples [o que o filho fez] (...) eu falo ‘ó, você fica no teu canto, eu vou adular ele [o irmão] porque ele tá merecendo e você não tá’, entendeu?” (GAM4).

Ressalta-se a ênfase por parte de mães do GB2 ( $n=3$ ) de que elas não batem nos filhos, embora tenham sinalizado, ao responder à escala, o uso de punição corporal: “Eu também nunca fui de bater não. (...) Eu nunca fui uma mãe de bater, bater, nunca fui, né?” (GB2M10). “Eu não bato. Eu não bato nos meus filhos por nada. Eu não sou uma mãe de tá batendo” (GB2M11).

Em síntese, o uso da punição corporal foi mencionada por mães dos três grupos com diferentes frequências e justificativas, considerando informações da escala e o relato na entrevista. A frequência com que essa prática é utilizada pelas mães do GA supera, de forma significativa, a frequência com que é utilizada pelas mães do GB2, mas não do GB1. O mesmo foi observado em relação às crenças sobre o uso da palmada, sendo que o GA concorda mais com esta prática do que o GB2, mas não difere de maneira significativa do GB1. Para o GA, a punição é necessária para dar limites, pois, do contrário, os filhos não teriam disciplina. Ademais, observou-se uma alta concordância entre as mães do GA com relação à eficácia da palmada frente a outras estratégias e ao direito dos pais de utilizá-la, o que é compartilhado pelas participantes do GB1. Porém, nesse último grupo, o uso da palmada é justificado apenas em algumas situações, nem sempre é considerado eficiente e pode causar prejuízos. Já o GB2 destacou que não há motivos para a punição física e que é melhor conversar com os filhos. Tanto para o GB1 quanto para o GB2, a punição é considerada uma prática de educação ruim.

Além disso, enquanto o GA apontou mais motivos para o uso da força física na educação, o GB2 citou apenas o estresse como suposto causador do emprego de tal estratégia. Enquanto o GA ressaltou o esgotamento dos pais devido a problemas causados pelos próprios filhos, o GB1 relatou que o estresse leva os pais a agirem de modo que não deveriam. Para o GB2, no entanto, a punição física é utilizada em situação considerada extrema para a mãe. Apenas participantes do GA e do GB1 citaram o comportamento do filho para justificar o uso da punição física, fazendo referência ao merecimento da punição quando uma falta considerada grave é cometida. Em relação a outras formas de disciplina, cabe ressaltar o uso de diálogo pelos três grupos, o não cumprimento de ameaças de punição física pelo GB2 e a retirada de afeto como forma de castigo pelo GA, como uma “moeda de troca” na relação.

Em relação à violência física na família atual, os resultados indicam que mães com histórico de violência (GA) aceitam e fazem mais uso da punição física do que mães que não têm um histórico de denúncia (GB1 e GB2), embora no GB1 a diferença encontrada não seja considerada estatisticamente significativa. Dada a importância da experiência das mães na infância e seu “suposto” potencial para repetir a sua experiência de violência física na família atual, apresentamos, a seguir, resultados que mostram a tendência de as mães com histórico de violência na infância (GA e GB1) serem mais favoráveis e fazerem mais uso da punição física do que mães que não vivenciaram esse tipo de experiência, ou para as quais essa vivência foi considerada eventual (GB2).

### **A Transmissão de Práticas entre Gerações**

Os resultados ora descritos referem-se ao terceiro eixo desta pesquisa e são baseados em respostas das mães ao roteiro de entrevista semiestruturado e à Escala de Táticas de Conflitos Pais-Filhos – Recordação do Adulto. A seção está dividida em quatro tópicos que descrevem características do contexto das famílias de origem, as práticas adotadas, com foco na punição e na violência física, e as semelhanças e diferenças identificadas entre a família de origem e a atual.

#### **Qual o Contexto da Família de Origem de Mães com e sem Histórico de Violência Física contra a Criança?**

Durante a infância e a adolescência, as participantes relataram que foram criadas por seus genitores e parentes, e por não familiares. No GA, as participantes viveram com os próprios pais ( $n=2$ ) ou com a mãe e os avós ( $n=2$ ). Já no GB1 e no GB2, além dos pais/mãe ( $n=7$ ) e dos parentes e avós ( $n=2$ ), as participantes cresceram na casa em que foram trabalhar ( $n=2$ ), com pessoas com as quais elas não tinham grau de parentesco.

O contexto/clima nas famílias de origem foi descrito como predominantemente negativo. A educação foi considerada rígida, os contatos sociais bastante restritos por imposição, sobretudo, da mãe, e os interesses dos filhos não eram levados em conta (GA:  $n=3$ , GB1:  $n=3$ , GB2:  $n=2$ ), como ilustram as verbalizações:

Minha mãe, ela era do tipo assim “você vai ser o que eu quero ser, independente de você querer ou não ser, você vai ser, você vai me obedecer, você vai andar do jeito que as minhas regras mandam”. (GAM4)

[A mãe] não deixava eu sair. Quando eu queria sair com minhas colegas ela não deixava. (...) Bom, a minha mãe sempre foi mais rígida (...) Eu achava assim muito rígida. (GB1F6)

Às vezes, eu achava minha mãe muito rígida, entendeu? (...) A minha mãe, tipo assim, não deixava muito a gente sair de casa. A gente não tinha coleguinha (...). Ela não deixava. Ela não explorava a gente no trabalho, mas também você não saía pra lugar nenhum. (GB2M11)

Além da rigidez na educação, não havia diálogo na relação com os pais/responsáveis, que não explicavam nada para os filhos, particularmente questões rotineiras sobre o próprio desenvolvimento biológico (GA;  $n=1$ , GB1:  $n=2$ , GB2:  $n=1$ ). “Que na minha criação nunca teve conversa, né? Nunca teve conversa assim sobre nada” (GB1M6). “Eu não tive explicação de nenhuma das duas [mãe e avó], nem como me cuidar quando a minha primeira menstruação descesse” (GAM1).

A infância na família de origem também foi marcada pelo trabalho, retratando as dificuldades nas condições socioeconômicas das famílias, algumas de área rural. As mães foram responsabilizadas pelas tarefas domésticas e pelos cuidados com irmãos mais novos (GB1:  $n=2$ , GB2:  $n=2$ ) e também viveram a experiência do trabalho infantil, trabalhando como doméstica na casa de terceiros (GA:  $n=1$ , GB1:  $n=2$ , GB2:  $n=2$ ).

No que tange à execução das tarefas domésticas na casa da própria família e aos cuidados com irmãos, essas responsabilidades foram assumidas quando as participantes ainda eram pequenas. “Então eu lembro que eu era da idade da minha filha, que a minha filha tem oito anos. Com oito anos eu cozinhava, eu lavava, eu passava, eu fazia tudo” (GB1M5). “Porque a maioria dos meus irmãos, minha mãe só teve o trabalho de por no mundo, mas eu que tomava de conta. Eu comecei a cuidar de meus irmãos, acho que eu tinha sete anos de idade. Cuidava de três. Minha mãe ia trabalhar na roça, eu ficava cuidando deles” (GB2M11).

Para ajudar os pais, as participantes tiveram que trabalhar como empregada doméstica na casa de outras famílias: “(...) minha tia, ela arrumou um serviço pra mim lá no Guará, aí lá no Guará, na casa da mulher que eu fui trabalhar pra cuidar da casa e três criança” (GAM1). O relato de uma das mães marca a exploração sofrida nessa situação:

Eles [família com que morava] colocava eu pra trabalhar, só trabalhar. (...) Desde os 11 [anos]. (...) Eu ficava trabalhando assim igual escrava, era lavando...

Colocava eu pra lavar a casa era com escova assim no chão. Não era nem a vassoura, era escova de roupa. (GB1M8)

E foi relatado como o trabalho de doméstica era conciliado com os estudos:

Assim, nessas casas que eu ficava, eu arrumava a casa, né, durante a manhã, ia pra escola à tarde. Ou então ia pra escola de manhã e arrumava à tarde. E, aos 15 anos, (...) eu passei a estudar de noite porque eu já tava com meu ensino um pouco defasado e eu tinha que trabalhar. (GB2M10)

O contexto/clima familiar também foi caracterizado pela existência ou pela falta de apoio/suporte na família. Em relação à ausência de apoio/suporte (GA:  $n=1$ , GB1:  $n=2$ ), as participantes fizeram referência à falta de atenção por parte da figura materna: “No caso, ela [responsável] não tinha assim... o carinho que eu tenho hoje de tá procurando, se meu filho tá triste, se ele tá alegre, se... se ele tem problema na escola, né?” (GB1M5). Também foi ressaltada a falta de suporte quando as participantes (GA:  $n=1$ , GB1:  $n=1$ ) sofreram uma tentativa de abuso sexual e contaram o fato à família. “E eu cheguei e falei pra minha família [sobre a tentativa de abuso], ainda contei pra eles, e eles não fizeram nada, nem minha avó, nem minha mãe, não fizeram nada” (GAM1). O episódio gerou sentimentos de mágoa e incompreensão. “Aí, até hoje eu guardo sabe essa mágoa assim dentro de mim. Eu tenho essa mágoa, essa mágoa muito grande dentro de mim. Porque a minha mãe não... não me compreendeu naquele momento” (GB1M6).

Por outro lado, algumas participantes relataram que podiam contar com o apoio do grupo familiar como um todo (GB1:  $n=1$ , GB2:  $n=1$ ) ou por parte do pai e de irmãos (GB1:  $n=2$ , GB2:  $n=1$ ). “Mas assim, o que eu pude, assim, receber deles todos [a família] foi boa ação, né? (...) E eu fui muito bem amparada, né? E eu até agradeço” (GB2M10). Já o suporte por parte do pai ou de irmãos era recebido em situações que envolviam agressões da mãe, na tentativa de proteger a participante:

Ele [figura paterna] me protegia dela [responsável], dos momentos de ira, de bebida ou de ira dela, ele me protegia. Então, nele eu sentia apoio. Aí a gente conversava, a gente era mais amigo, né? (GB1M5)

Quando minha mãe pegava a gente pra bater, ela [irmã] tentava interferir. Ela tentava falar que era errado, que não era pra minha mãe fazer isso, não fazer aquilo.

Eu agradeço muito hoje a ela. Eu nunca tive a oportunidade de falar isso a ela, mas agradeço muito. (GB1M7)

Em comum, observa-se que as participantes dos três grupos relataram a rigidez na educação, a ausência de diálogo na família e a realização de trabalho infantil durante sua infância e adolescência, evidenciando um contexto permeado por dificuldades econômicas e sociais. Mães do GB1 e do GB2 relataram também que, desde pequenas, assumiram as tarefas domésticas na casa da sua família e os cuidados com irmãos mais novos.

Embora a falta de apoio tenha sido mencionada pelo GA e pelo GB1, ressalta-se que o GB1, vítima frequente de violência física na infância que não manteve a violência contra seus filhos, citou espontaneamente a presença de uma figura de apoio na sua família de origem. Essa figura, representada pelo pai ou irmãos, tentava proteger as participantes de agressões cometidas por suas mães e forneciam suporte emocional. O GB2 também fez referência à presença de figuras de apoio e a um contexto de diálogo na família. Por outro lado, para o GA, que assim como o GB1 foi vítima de violência física na infância, esse tipo de apoio não foi mencionado.

### **Qual a Experiência das Mães com a Punição e a Violência Física Quando Comparadas a Outras Práticas?**

Ao falarem a respeito das práticas adotadas por seus pais e/ou responsáveis nas famílias de origem, as mães também descreveram situações que envolviam punição corporal e maus-tratos, agressão psicológica e disciplina não violenta. Sobre punição corporal e maus-tratos, elas relataram que os pais batiam/surravam (GA:  $n=4$ , GB1:  $n=4$ , GB2:  $n=4$ ), mandavam ajoelhar no milho (GA:  $n=1$ , GB1:  $n=1$ ) ou arremessavam objetos (GB1:  $n=1$ ).

Punições severas foram mencionadas por mães do GA (ex.: “A surra era uma surra muito bem dada, o castigo era um castigo muito bem castigado (...) Ela [avó] batia bastante mesmo, batia sem dó” [GAM1]), e situações consideradas maus-tratos foram relatadas principalmente por participantes do GB1 (ex.: “Minha mãe até já destroncou o meu braço me batendo, já pisou na minha cabeça” [GB1M7]). O uso da força física, porém, nem sempre era frequente, como destacou uma mãe do GB2: “Apanhei pouco, graças a Deus. (...) Minha mãe nunca foi assim de bater muito na gente. (...) Apanhei pouco. Poucas vezes, mas apanhei (...)” (GB2M9).

No que diz respeito aos objetos utilizados pelos pais para bater nas filhas, foram citados: cinto/chinelo/tamanco (GA:  $n=3$ , GB1:  $n=2$ , GB2:  $n=2$ ), cipó/corda/chicote/fio/borracha (GA:  $n=2$ , GB1:  $n=3$ , GB2:  $n=1$ ), pedra/pedaço de madeira (GB1:  $n=3$ , GB2:  $n=1$ ) e faca/panela/copo (GB1:  $n=2$ ). As verbalizações seguintes ilustram como esses objetos eram utilizados: “Minha mãe usava chicote. (...) Agredia com o que ela tivesse (...) Esse chicote que o pessoal usa pra bater no cavalo, ela usava pra bater na gente” (GB1M8). “Teve essa [cicatriz] daqui da testa que foi uma cabada de vassoura (...) isso aqui [mostra outra cicatriz] foi um copo [arremessado pela responsável]” (GB1M5).

Algumas mães mostravam arrependimento após bater nas filhas (GB2:  $n=2$ , GB1:  $n=1$ ). Algumas, porém, não faziam nada a respeito (ex.: “Aí depois a gente via que ela [mãe] ficava arrependida, mas ela não adulava também pra gente não ficar achando que ‘tava podendo’” [GB2M9]). Já outras pareciam tentar compensar:

Quando eu cheguei [do hospital], ela ficou com tanta pena de me ver machucada, tão triste de ter... né... devido aos problemas dela, de ter descontado a raiva em mim, que ela... nossa, acho que a dor dela tava muito maior que a minha. Então ela me tratava... acho que ela não queria mostrar muita pena, mas ela me tratou muito melhor. (GB1M5)

Embora todas as participantes tenham relatado sobre situações em que apanharam dos pais, sendo a figura materna a mais mencionada, também foi ressaltado que nem todos os responsáveis batiam (GA:  $n=1$ , GB2:  $n=2$ ). Uma mãe do GA, por exemplo, contou ter apanhado do avô, mas não da avó: “A minha avó não batia, não gostava de bater na gente” (GAM2).

Na visão das participantes, os pais batiam por diferentes motivos, como desobediência/mau comportamento da filha (GA:  $n=3$ , GB1:  $n=1$ , GB2:  $n=2$ ): “Vamos supor uma desobediência. (...) ‘Não é para você sair’, e eu teimasse em sair. Então, por aquilo dali eu já levava uma surra. (...) A minha mãe era qualquer coisa... ela já estava sapecando a mão na gente” (GAM3). Outro exemplo de mau comportamento referia-se a questões domésticas, por vezes, pequenos incidentes: “Mas a minha mãe me batia por qualquer coisa. Quebrou um copo, quebrou uma tigela, não lavou o banheiro, chegou do colégio não tirou o uniforme...” (GAM4). Em ambos os exemplos, nota-se que qualquer comportamento era motivo para apanhar.

Outra razão para a punição foi atribuída ao estresse/frustrações da mãe (GB1:  $n=3$ , GB2:  $n=2$ ): “Ah, minha mãe... acho que assim, por causa do estresse, quando ela via, ela já tinha batido na gente, né?” (GB2M9). E o uso de álcool também foi lembrado (GB1:  $n=2$ ): “Outras vezes, ela [mãe] chegava [em casa] embriagada (...) que a gente às vezes nem sabia e a gente pagava [apanhava] por aquilo” (GB1M7).

Além da punição física, as participantes relataram situações que envolviam o uso de agressão psicológica. Esse tipo de agressão se dava por meio de ameaças (GA:  $n=1$ , GB1:  $n=2$ , GB2:  $n=1$ ) “...minha mãe também pedia ‘se eu te bater hoje e você contar pro seu pai, amanhã você vai apanhar mais ainda’” [GB1M7]), xingamentos (GB1:  $n=2$ , GB2:  $n=1$ , ex.: “xingava a gente (...) chamava ‘ah, sua neguinha, neguinha da roça’” [GB1M8]), gritos (GB1:  $n=2$ , ex.: “E [a mãe] gritava muito que chega doía os ouvidos. Eu cheguei a ficar surda [GB1M8]) e brigas (GA:  $n=1$ , GB2:  $n=1$ , ex.: “Meu pai brigava comigo, eu abaixava a cabeça, ficava caladinha” [GAM4]).

Por outro lado, os relatos de que os pais conversavam/ensinavam (GB1:  $n=1$ , GB2:  $n=2$ ) e colocavam de castigo (GB2:  $n=2$ ) indicam situações em que a disciplina não violenta era utilizada, como evidencia a Tabela 23, a seguir. Uma mãe destacou, porém, que o uso do diálogo na educação não era algo comum: “... hoje já é difícil você arrumar uma pessoa pra disciplinar alguém da maneira que eu fui disciplinada, que era na conversa, né? ‘Ó, não pode isso, não pode aquilo’” (GB2M10).

Portanto, as participantes relataram, em sua infância, experiências diversificadas quanto às práticas educativas adotadas por suas famílias de origem. Os resultados obtidos na Escala de Táticas de Conflitos Pais-Filhos – Recordação do Adulto (CTSPC-A) são apresentados na Tabela 23, com especificação da média dos grupos quanto à frequência com que as mães/responsáveis das participantes deste estudo usaram disciplina não violenta, agressão psicológica, punição física e práticas consideradas maus-tratos.

Tabela 23

*Média, Desvio-Padrão e Valor de p na Comparação das Subescalas Disciplina não Violenta, Agressão Psicológica, Punição Corporal e Maus-tratos Físicos, Referentes à Educação na Família de Origem*

Subescalas	GA	GB1	GB2	<i>p</i>		
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	GAxGB1	GAxGB2	GB1xGB2
Disciplina não violenta	30,0 (37,0)	34,3 (15,1)	27,8 (4,5)	0,564	0,384	0,661
Agressão psicológica	41,5 (38,1)	59,3 (18,8)	15,0 (11,5)	0,384	0,386	0,020*
Punição corporal	38,5 (31,3)	66,5 (37,8)	15,8 (3,3)	0,248	0,248	0,021*
Maus-tratos físicos	12,8 (11,0)	37,8 (20,3)	0,3 (0,5)	0,108	0,018*	0,017*
Maus-tratos físicos graves	8,5 (11,1)	27,5 (17,6)	0,3 (0,5)	0,081	0,025*	0,018*

*Nota.* Teste *U* de Mann-Whitney. \**p* < 0,05.

Como mostram os dados da CTSPC, o GB1 foi o grupo que mais sofreu agressão psicológica, punição corporal e maus-tratos físicos na família de origem, inclusive aqueles considerados graves. Embora a média do GB1 seja superior à do GA, esses grupos não apresentaram diferenças significativas em nenhuma das subescalas. Entretanto, conforme esperado, foram encontradas diferenças significativas entre o GB2 e os demais grupos (GA e GB1) em relação às práticas de maus-tratos físicos, haja vista os critérios utilizados para a composição dos grupos. Além disso, o GB2 também diferiu do GB1 em relação ao uso de agressão psicológica e de punição corporal por seus pais/responsáveis.

Uma análise intragrupo da média obtida em cada subescala mostra que, comparativamente a outras práticas, a agressão psicológica foi a mais frequente no GA, enquanto a punição corporal foi a mais frequente no GB1. Contrariamente, no GB2 a estratégia predominante na família de origem foi a disciplina não violenta.

Em síntese, todas as participantes tiveram experiências com punição física durante a sua infância e adolescência, porém, assim como na família atual, o uso da punição variou em frequência e intensidade. De acordo com os relatos e os dados da Escala CTSPC, o GB2 foi o grupo que menos apanhou dos seus responsáveis, enquanto o GB1 foi o que mais sofreu com essa prática. Quanto aos motivos para o uso da punição física na família de origem, o GA relatou que os pais batiam em função do “mau comportamento do filho”, o GB1, pela “desobediência” do filho e pelo “estado emocional” ou “uso de álcool” pela

mãe e o GB2 destacou apenas o “estado emocional” da mãe. GB1 e GB2 foram os únicos grupos que relataram, na entrevista, situações em que a família de origem também utilizava disciplina não violenta. No entanto, os resultados da Escala mostram que a prática de disciplina não violenta também foi empregada pelo GA.

### **Como as Mães Avaliam a Educação na Família de Origem?**

A educação recebida na família de origem foi avaliada tanto positiva (GA:  $n=3$ , GB1:  $n=3$ , GB2:  $n=3$ ) como negativamente (GA:  $n=3$ , GB1:  $n=3$ , GB2:  $n=1$ ) pelos três grupos. A avaliação positiva foi justificada com base em diferentes aspectos, dentre eles, os resultados da educação, que tornou os filhos “pessoas de bem” (GB1:  $n=3$ , GB2:  $n=2$ ):

Ah, eu acho que foi uma maneira certa dela [educar], né? (...) Porque a mãe criou quatro filhos sozinha, nenhum deles foi para o caminho errado. (...) ...todos nós, graças a Deus, nós temos caráter. Nós não nos envolvemos... nenhum dos meus irmãos envolveu com droga, ninguém nunca matou ninguém. Todo mundo é pessoa de bem. (GB2M9)

Porém, apesar de a educação na família de origem ser considerada positiva, também gerou sofrimento, como lembrou uma participante:

Eu acho que hoje eu sou alguém por isso [pela criação que teve]. E sofri um bocadinho. (...) Eu tenho raiva, assim, um ressentimento. Dói um pouco. Mas eu acho que essa criação que ela me deu foi boa. (...) Pra mim hoje está sendo bom, porque ela me ensinou, apesar da pancada, ela me ensinou a não mexer com coisa dos outros, com coisa errada; então eu achei que foi boa essa criação. (GB1M7)

Outro aspecto considerado positivo, na visão das participantes, refere-se ao fato de que os pais sabiam educar/dar limites (GA:  $n=2$ ). Nesse contexto, foi ressaltado que os responsáveis sabiam corrigir quando necessário (ex.: “Eles [avós], eles sabiam me educar. Se eu fazia alguma coisa errada, eles me corrigia” (GAM2)), e que o pai dava modelos (ex.: “Meu pai ensinou na prática o que a gente deve fazer, o que a gente não deve fazer, entendeu? [...] Eu acho que meu pai me educou muito bem” [GAM4]).

Além de questões relacionadas à disciplina, o incentivo aos estudos foi lembrado como um aspecto positivo da educação (GB1:  $n=1$ , GB2:  $n=1$ ): “(...) ...porque ela [mãe] se

preocupou com o estudo de cada um de nós, né? Da maneira dela, ela se preocupou, né? (GB2F10).

No que diz respeito a aspectos negativos da educação na família de origem, foi mencionado que os pais/responsáveis educaram com agressão (GA:  $n=2$ , GB1:  $n=2$ , GB2:  $n=1$ ), a mãe não aceitava o comportamento da filha (GA:  $n=1$ , GB1:  $n=1$ ) ou era ausente (GA:  $n=1$ ). Uma participante não especificou o motivo da sua avaliação. Entre aquelas que fizeram referência à agressão, uma mãe do GA considerou que a educação era cruel por ter apanhado muito, e outra do GB2 destacou o quanto isso pode marcar o filho:

Bom, pra mim foi um tanto quanto cruel [a educação], né? Porque batia bastante e conversava de menos. Eu acho que tem que conversar mais. Bater menos. (...) Ter conversado mais e batido menos talvez tivesse resolvido sem tanta... tanta pancada. (GAM3)

Ó, acho que educaram mal, né? Primeiro que uma agressão, se... se a gente é criança e bater neles só com agressão, aí eles... Quando a gente é criança, tudo que faz com a gente, a gente fica com aquilo na mente. (GB2M8)

Quanto à não aceitação do comportamento da filha, uma participante do GA queixou-se de que sua mãe adotiva tentava impor seu próprio modelo. Nas suas palavras:

Minha mãe me adotou querendo fazer com que eu fosse como ela ou que eu seguisse o que ela é, como se fosse uma bonequinha que é mandada e tinha que obedecer. (...) minha mãe errou muito em relação à religião [na imposição de uma religião]. (GAM4)

A ausência e o distanciamento da mãe também foram ressaltados por outra mãe do GA. Nesse sentido, a participante considerou que a mãe pouco contribuiu para a sua educação. Sobre a relação mãe-filha, contou:

Convivi com a minha mãe muito pouco. Porque até os meus sete, oito anos a gente conviveu, mas mesmo assim, mesmo convivendo juntas no mesmo... na mesma casa, nossa convivência eu acho que foi assim uma convivência muito distante. (...) Ela pra mim é... sei lá. Foi mãe porque teve que ser mãe. Foi mãe mesmo, botou no mundo, fez, botou no mundo e pronto. Pra mim, é só isso. (GAM1)

Questionadas se houve exagero por parte de seus pais/responsáveis na sua educação, cinco participantes consideraram que sim (GB1:  $n=4$ , GB2:  $n=1$ ) e cinco responderam que não (GA:  $n=3$ , GB2:  $n=2$ ). Uma mãe do GB2 afirmou que havia exagero em alguns aspectos, mas não em outros, e uma outra participante do GA considerou que houve exagero por parte da mãe, mas não do pai.

Razões distintas foram apontadas pelas mães para justificar sua avaliação. Na opinião das participantes do GA e do GB2 que responderam negativamente, não houve exagero na disciplina porque: (a) os filhos mereciam apanhar (GA:  $n=1$ , GB2:  $n=1$ ; ex.: “Porque ele [avô] batia, ele batia conforme devia, né? Que a gente... que a gente fazia por merecer” [GAM2]); (b) a intenção dos pais era boa (GB2:  $n=1$ ; ex.: “Porque tudo que eles faziam era pro bem, né? Pra... era pra melhora do meu futuro, né?” [GB2M10]); (c) uma ameaça era suficiente (GA:  $n=1$ ; ex.: “[...] Às vezes meu pai só olhava de cara feia, eu já ficava toda desconfiada” [GAM4]); (d) foi feito o que era preciso para educar (GA:  $n=1$ ):

Pra mim, a meu ver, hoje, ela [avó] nunca me deu uma surra exagerada, ela nunca falou nada pra mim com exagero. Tudo que ela falou pra mim foi no tempero ideal. [...] E... porque eu vejo que hoje você gasta muita lábia, muita saliva pra poder tentar ver seus filhos andando num bom caminho. (GAM1)

Destacou-se, ainda, que os pais não exageravam porque sequer tinham tempo para disciplinar os filhos (GB2:  $n=1$ ): “(...) porque ela [mãe] nunca, nunca... minha mãe nunca teve tempo pra ficar disciplinando a gente assim. (...) Então, eu acho que ela não tinha nem tempo pra isso [risos]. Coitada” (GB2M9). Além disso, a forma como agiam levou os filhos a respeitá-los (GA:  $n=1$ ): “Eu acho assim que eles [pais] não exageravam porque não conquistou o ódio de nenhum dos filhos, mas sim o respeito e o carinho. E todos continuam amando eles indiscutível” (GAM3).

Aspectos relacionados à educação de modo geral também foram levados em conta para avaliar se havia exageros. Nesse sentido, foi citado o fato de que a mãe fazia concessões em relação às normas (GB2:  $n=1$ ): “Eles não exageravam não. Minha mãe, tipo assim, é igual a que eu acabei de falar. Eu não saía de casa, mas eu tinha meus amigos em casa” (GB2M11).

Já as mães que consideraram haver exagero na disciplina explicaram que os pais batiam sem motivo/necessidade (GA:  $n=1$ , GB1:  $n=4$ ) ou que só sabiam “resolver batendo”

(GB1M6). Nesse sentido, as mães apanhavam por cometer pequenos incidentes domésticos que, atualmente, consideram normal para uma criança:

Minha mãe [exagerava] sim (...). Porque eu acho que copos são [...] quebrados todo dia, pratos são quebrados todo dia. Eu, com 26 anos, eu esqueço às vezes de fazer uma coisa. “Ah, vou fazer isso hoje.” E esqueço. Por que não uma criança de 11 anos, 8 anos não pode esquecer? [...] uma vez que eu tomei uma surra porque eu deixei a... a chaminé do fogão entupir com 11 anos, com 13 anos. Porque... ixe, várias situações. (GAM4)

E a força física também era utilizada mesmo quando a participante fazia algo que não considerava indisciplina, mas que incomodava sua responsável:

[Exagerava] Muito. Ela [responsável] transformava uma coisa que não tinha nada, nem era disciplinar, não era, porque as vezes que ela me machucou não tinha nada a ver com disciplina. (...) Então, o jeito de eu falar era alto, então aquilo incomodava. No incomodar, ela se irava contra mim. (GB1M5)

Os ferimentos causados também foram mencionados como parâmetro para considerar que os pais exageravam (GB1:  $n=1$ , GB2:  $n=1$ ), como relatou uma participante: “Exagerava muito. Ela chegou a quebrar meu braço. Minha mãe já... ela pegava minhas outras irmãs e jogava contra a parede a cabeça, que é o ponto mais fraco em uma criança” (GB1M7).

Em síntese, tanto o GA como o GB1 e o GB2 identificaram aspectos positivos e negativos da educação na família de origem. O GA vê de forma positiva a forma como os pais educavam, ressaltando as práticas adotadas, ao passo que o GB1 e o GB2 veem como positivos os resultados na educação. A rigidez aparece como uma queixa geral sobre a educação na família de origem, uma característica que já havia sido mencionada na descrição do contexto familiar.

Participantes dos três grupos relataram que houve agressão na família e consideraram esses episódios como algo negativo da sua experiência. O GB1 foi o grupo que mais apontou aspectos negativos, sendo que todas as participantes consideraram que os pais exageraram na hora de disciplinar as filhas. Nesse contexto, ferimentos e uso desproporcional da força foram lembrados.

## A Educação Recebida na Família de Origem e a Educação Dada aos Filhos na Família Atual

A percepção das mães quanto às semelhanças e diferenças entre a educação recebida na família de origem e a adotada na família atual é o foco deste tópico. As informações referem-se às práticas identificadas e aos motivos que, segundo as participantes, as levam a agir como seus pais/responsáveis ou a buscar uma atuação diferente diante dos seus próprios filhos.

**Similaridades.** No que diz respeito às semelhanças com o comportamento dos pais/responsáveis, as participantes indicaram, em sua maioria, práticas de caráter coercitivo, que consistem no uso da punição corporal e da agressão psicológica (ver Tabela 24). Elas citaram especialmente o comportamento das suas mães como referência, embora os avós ou os pais também tenham sido mencionados.

Tabela 24

*Frequência Absoluta de Estratégias Empregadas na Família Atual que São Similares Àquelas Empregadas na Família de Origem*

Categorias	Temas	GA	GB1	GB2	Total
Punição corporal	Bate	2	1		3
Agressão psicológica	Grita	1		1	2
	Faz ameaças	1		1	2
Disciplina não violenta	Conversa			1	1
	Total	4	1	3	8

No que diz respeito a bater nos filhos, foram apontadas semelhanças em relação ao contexto em que isso ocorre: “(...) eu crio os meus filho do jeito que eles [avós] me criaram, entendeu? (...) Se ele [filho] tiver errado, se ele pegou algo de alguém, eu faço entregar e apanha pra não acostumar” (GAM22). O uso da punição física foi citado como uma herança da mãe: “(...) a maneira dela [mãe] educar, eu até acho que eu herdei um pouco dela disso, é... dela educar, era muito assim, batendo, né. (...) Acho que é mais [parecido] isso, na maneira de bater” (GB1M6).

O fato de agir como a própria mãe no uso da agressão psicológica é visto de forma negativa pelas participantes: “(...) mas às vezes eu... eu consigo ser parecida com a minha mãe. (...) Eu grito. (...) Queria precisar não gritar, entendeu?” (GAM4). Esse comportamento é percebido como algo a ser modificado. “(...) agora uma coisa [que faz

como sua mãe] que eu acho que eu... assim, que eu tenho que corrigir em mim é porque tenho mania de falar alto, né, de ficar gritando, essas coisas” (GB2M15).

O uso de disciplina não violenta também foi mencionado como uma semelhança com a família de origem, citado apenas por uma participante. “Porque quando eles [filhos] querem fazer o que eles querem, eu não deixo. Eu digo: ‘Oh, R. [filho], não é assim. Tem que ser assim.’ A minha mãe me criou assim, então a gente vai criar assim” (GB2M11).

Além das práticas, dois aspectos da educação em geral também foram apontados como semelhanças com a família de origem. Esses aspectos diziam respeito aos valores transmitidos (GA:  $n=2$ , GB1:  $n=1$ , GB2:  $n=1$ ), como o valor do trabalho, o respeito e a honestidade, e ao fato de a mãe considerar-se “grossa/durona” no trato com as crianças (GB1:  $n=1$ , GB2:  $n=1$ ). Sobre os valores passados aos filhos, destacou-se, por exemplo, o respeito:

O que me faz lembrar como minha mãe me criou é isso, não fazer tudo que vem na cabeça deles. Minha mãe me ensinava a respeitar as pessoas, trabalhar, ser honesto com você mesmo. (...) Educar o filho da gente a respeitar é muito bom. (GB2M11)

Quanto a ser grossa/durona, outra mãe identificou essa semelhança como algo negativo:

Hoje em dia, o meu tratamento com os meus filhos, eu acho que eu herdei um pouco disso dela [da mãe]. Um pouco assim... grossa com meus filhos. (...) E às vezes assim de, de... de julgar e depois eu ver que eu tava errada. Aí, às vezes, me lembra muito minha mãe. (GB1M6)

As participantes mencionaram também alguns motivos que as levam a reproduzir as estratégias vivenciadas em suas famílias de origem. Entre os motivos indicados foi destacada a boa educação recebida (GA:  $n=2$ , GB1:  $n=2$ , GB2:  $n=2$ ). A esse respeito, uma participante do GB2 citou que agir como sua mãe era o correto a ser feito e que, sem isso, não teria educado seus filhos: “Eu faço, copio da minha mãe porque é o certo. Se eu não passasse o que minha mãe passou pra mim, eu não sei como era meus filhos” (GB2M11).

Outro motivo alegado foi a busca pelo reconhecimento do filho (GA:  $n=1$ , GB1:  $n=1$ ). Enquanto uma mãe do GA ressaltou que assim os filhos “vão agradecer mais tarde” (GAM2), outra participante do GB1 foi além, mencionando que ao repetir a experiência que teve em sua família de origem poderia ajudar os filhos a se tornarem bons pais:

Pra quando eles [filhos] crescer, lembrar como eles foi cuidado quando eles era criança. Que eu assim, cuidava deles, brincava com eles, pra eles ter uma boa lembrança minha quando eles crescerem, virar adulto. E... quando tiver um filho um dia, saber, lembrar, tentar fazer o melhor, porque eu fiz com eles quando era criança. (GB1M8)

A crença de que é possível resolver os conflitos com os filhos (GB1:  $n=1$ ) é outro fator que leva a agir como na família de origem. Nas palavras de uma das mães: “(...) no meu tempo, ela [mãe] deveria pensar também que fazendo aquilo ia resolver. Aí eu acho assim também ‘ah, vou fazer isso que vai ver que resolve’” (GB1M6). Há que se destacar, finalmente, que a semelhança com a genitora também foi considerada indesejada e vista como algo involuntário (GA:  $n=1$ ): “E eu não quero parecer com a minha mãe de jeito nenhum, mas às vezes eu pareço” (GAM4).

**Diferenças.** Quais as diferenças entre a educação na família de origem e na atual? E por que as mães consideram que agem de forma diferente? Ao investigar essas questões, verificou-se que as mães identificam mais diferenças do que similaridades em relação às estratégias empregadas na educação dos filhos. Como mostra a Tabela 25, não bater nos filhos nas mesmas situações em que apanhavam, ou mesmo não bater foram os aspectos mais citados ( $n=7$ ), assim como o uso do diálogo ( $n=7$ ).

Tabela 25

*Frequência Absoluta de Estratégias Empregadas na Família Atual que Diferem daquelas Empregadas na Família de Origem*

Categories	Temas	GA	GB1	GB2	Total
Disciplina não violenta	Conversa/explica	3	2	2	7
	Coloca de castigo		2	1	3
	Não coloca de castigo			1	1
	Subtotal	3	4	4	11
Punição corporal	Não bate nas mesmas situações	3	1		4
	Não bate		1	2	3
	Não manda ajoelhar no milho	1			1
	Subtotal	4	2	2	8
Agressão psicológica	Faz mais ameaças	1			1
	Total	8	6	6	20

As participantes consideram que, atualmente, conversam mais com os filhos do que suas mães/responsáveis na sua infância, marcada pela ausência de diálogo como descrito anteriormente. A esse respeito uma mãe do GA comentou: “(...) o diferente hoje é que a gente senta, conversa e conversa de novo com o filho, né? (...) Eu converso mais. (...) Então eu tenho um outro tipo de diálogo que meus pais não teriam, nunca teve comigo, né?” (GAM3). Outra mãe do GB2, ao mencionar a conversa como forma de disciplina, fez um contraponto entre essa estratégia e a punição física:

Porque se eles [pais] tivessem me educado de uma maneira assim, sentar pra conversar, explicar sem precisar tá batendo, sei lá... Se quebrasse uma xícara, qualquer coisa já era maneira de bater. Eu sou totalmente diferente. Se eles [filhos] fizerem alguma coisa que eu não gosto, eu sento e converso com eles. Sento e falo “Não é assim, é assim”. (GB2M12)

Além de conversar mais, como mostra a Tabela 25, as mães procuram não bater nos filhos como seus responsáveis faziam, conforme o exemplo:

Eu também nunca fui de bater não. (...) Que eu não quero criar eles da forma que eu fui criada, né? Por exemplo, que minha mãe me batia muito, né, quando era... quando eu era criança assim, batia muito. (...) Eu nunca fui uma mãe de bater, bater, nunca fui, né? (GB2M10)

Porém, considerando que as mães atualmente também recorrem à punição física, algumas disseram que buscam não bater por qualquer motivo, destacando que não batem nas mesmas situações: “Só que eu procuro não agredir, não bater nos meninos do jeito que minha mãe me batia (...) Ah... eu não bato por qualquer coisa, eu não vou brigar por qualquer coisa” (GAM4).

Em relação à aplicação de castigos, duas posições divergentes foram identificadas. De um lado, uma participante do GA afirmou que, em vez de bater como os pais, usa o castigo de forma mais frequente: “(...) que hoje em dia, eu lido mais pelo castigo” (GB2M10). De outro, uma mãe do GB2 relatou que procura não usar esse tipo de estratégia: “A minha mãe mesmo, colocava muito de castigo. ‘Você vai ficar tanto tempo [de castigo]’, entendeu? Hoje eu não faço isso” (GB2M11).

Além das práticas citadas em contexto de disciplina, as participantes também relataram diferenças em relação à educação, em geral. Considerando o histórico de rigidez na educação, algumas afirmaram dar mais liberdade aos filhos (GA:  $n=1$ , GB1:  $n=1$ , GB2:  $n=1$ ), tais como permitir que saiam com os amigos, o que não lhes era permitido na família de origem. E não só buscam dar mais liberdade, como demonstrar interesse e passar mais tempo com as crianças (GB1:  $n=1$ , GB2:  $n=1$ ), bem como brincar com elas (GB1:  $n=1$ ), o que sugere atenção a aspectos positivos da relação que não se restringem a questões de disciplina. Nesse sentido, uma das mães citou que, ao contrário de sua própria mãe/responsável, se interessa pelos sentimentos dos filhos, procurando saber se o “filho tá triste, se ele tá alegre” (GB1M5). Outra relatou que o fato de brincar com a filha também leva a uma maior proximidade por parte da criança:

A minha mãe não brincava, brincadeira não tinha. Lá em casa, não, os meninos [filhos] brincam comigo. A L. [filha] tem hora que ela me trata (...) como [se] eu fosse irmã dela na brincadeira. Um dia ela começou uma brincadeira, eu falei “L., não sou sua irmã, sou sua mãe. L., não pode ter esse tipo de brincadeira comigo”. (GB1M8)

Comparações entre suas próprias características e as características de seus pais também foram feitas. Algumas consideraram ser mais rígidas/nervosas (GA:  $n=1$ , GB2:  $n=1$ ), outras mais pacientes/tolerantes do que eles (GB1:  $n=3$ , GB2:  $n=1$ ). Entre essas últimas, uma mãe mencionou ser mais flexível, por exemplo, quando os filhos deixam de cumprir uma tarefa doméstica. E justamente em função do histórico de trabalhos domésticos e dificuldades financeiras nas famílias de origem, algumas participantes não permitem que, hoje, os filhos assumam as tarefas da casa (GB1:  $n=1$ , GB2:  $n=1$ ): “Hoje, em casa, eu não deixo [a filha fazer as tarefas domésticas]. Assim, a M. [filha] fala que quer lavar roupa, lavar a louça, eu não deixo. Eu acho que não é um serviço dela, é meu” (GB1M7). Outras mencionaram o desejo de comprar para os filhos coisas que não tiveram, que as condições de sua família não permitiam adquirir (GA:  $n=2$ , GB1:  $n=1$ ).

A preocupação com a educação dos filhos e a tentativa de buscar incentivar mais os estudos também foram mencionadas como diferenças entre a família de origem e a atual (GB2:  $n=2$ ): “Acho assim, o diferente que eu faço é insistir mais, sabe? Insistir mais para o [filho] ter um futuro melhor, né, pra estudar. Eu insisto muito pra estudar ...” (GB2M9).

Por fim, destaca-se que a questão religiosa também foi lembrada e citada por uma participante do GA. Essa mãe mencionou que, ao contrário dos seus pais, passou a incluir Deus na educação dos filhos. Entretanto, percebe-se pela sua fala que a questão religiosa é utilizada para disciplinar o filho em contexto de ameaça:

Eu incluo Deus na minha educação. Porque eu falo pra ele [filho] “oh, se você fizer isso, papai do céu não gosta, papai do céu não ama menino que faz assim, papai do céu não vai preparar o que você está precisando”. (...) Pra eles, então, entender que o que eles estão fazendo é errado tanto pra mim quanto pra Deus, que é muito pior. (GAM3)

As diferenças em relação à família de origem foram justificadas com base em fatores externos e internos. Como fatores externos foram citados: mudanças no contexto social (GA:  $n=1$ , GB2:  $n=1$ ), influência do cônjuge (GB2:  $n=1$ ), palestras sobre educação (GB1:  $n=1$ ) e mais oportunidades/tempo (GA:  $n=1$ , GB2:  $n=2$ ).

Quanto ao contexto social, foi ressaltada a mudança na aceitação da punição física como prática educativa. Uma mãe do GA citou, por exemplo, sua proibição no contexto escolar:

Antigamente, eu me lembro (...) a professora podia pegar uma régua de madeira e dar uma palmatória, né, na mão do aluno que fizesse qualquer coisa errada (...) Hoje em dia, se um professor pegar um aluno e botar (...) de joelho, ele na frente do quadro, na frente de todos os coleguinhas da sala, ela vai pra rua sem direito a nada. Ela não pode nem pensar em colocar um aluno de joelho, quem dirá dar uma palmada, uma reguada na mão de um, de um aluno. (GAM1)

Porém, fatores relacionados ao contexto mais próximo da família, envolvendo suas relações e experiências, também foram considerados para justificar as diferenças no modo de lidar e educar os filhos em relação à família de origem. Uma mãe do GB2 citou a influência do cônjuge: “Então... até mesmo porque esse negócio aí de bater, meu esposo já não concorda, né?” (GB2M10); e outra do GB1 fez referência ao que aprendeu por meio de palestras sobre educação:

Por ver palestras, por ver coisas assim na televisão, na igreja mesmo, aconselhamentos na igreja. Aí a gente vai um pouco que pegando aquela experiência pra gente, né? Pra saber lidar melhor [com os filhos]. E até que eu já experimentei várias coisas assim que eu já vi em televisão, que eu já ouvi em palestras na igreja e dão certo. (GB1M6)

Na mesma direção, as oportunidades e o tempo disponíveis também permitem que as participantes façam coisas diferentes dos seus pais. Isso possibilita, por exemplo, dar mais atenção aos estudos da criança:

Antigamente não tinha assim tanto recurso igual tem hoje pra poder incentivar [os filhos a estudar]. (...) E a minha mãe, naquela época, acho que ela não tinha tempo, né? (...) A gente também vê que a criança precisa e eu passo bastante tempo. E antes minha mãe não tinha tempo. (GB2M9)

No que diz respeito aos fatores internos, as mães dos três grupos acreditam que agem de forma diferente porque não querem para os filhos o mesmo sofrimento que viveram (GA:  $n=1$ , GB1:  $n=1$ , GB2:  $n=2$ ) e algumas têm pena da criança (GA:  $n=1$ , GB2:  $n=1$ ). Fizeram referência, por exemplo, à sua experiência: “(...) não quero pra eles o que eu já tive (...) Não quero jamais, porque só eu mesmo sei o que eu passei” (GB1M7). E lembraram do trauma associado à sua educação e da discordância em relação ao motivo das punições, apesar de manter a prática:

Porque eu não quero que meus filhos fiquem com o trauma que eu fiquei da minha mãe. Mais por parte da minha mãe. Pela ignorância desnecessária, entendeu? Eu sou ignorante? Bastante. Mas eu acho que... quebrar coisas, esquecer coisas é... é coisa natural de toda criança. (...) Então é normal. Isso é coisa que não merece (...) punir ou brigar ou bater... (GAM4)

Considerando justamente o histórico de punições severas, no GB1, as mães buscam agir de forma diferente para evitar lembranças negativas de sua vida (GB1:  $n=1$ ): “Então se eu fizer isso [agir como a mãe], eu vou lembrar o que ela me fez. Então eu jamais faço” (GB1M5). Tanto GB1 quanto GB2 apontaram que o comportamento dos pais era ineficaz ou inadequado, outra razão para justificar as diferenças (GB1:  $n=2$ , GB2:  $n=1$ ): “Porque

nem adiantou o que ela [mãe] fez. Em vez dela ter me ajudado, atrapalhou. (...) Não ajudou” (GB1M5). “Ah, porque a forma que a minha mãe... Na verdade, aquilo lá pra mim não foi educação não. Foi só agressão”. (GB1M8)

Finalmente, as mães destacaram que ao agir diferente dos seus pais/responsáveis buscam a felicidade e o amor dos filhos (GA:  $n=1$ , GB1:  $n=1$ ). Porém, enquanto no GA espera-se contar com o apoio da criança no futuro, no GB1, a expectativa é a de que, assim, os filhos guardem boas lembranças da infância:

Porque eu quero conquistar dos meus filhos só amor, só carinho, só dedicação deles. E mais tarde, se eu vier a precisar realmente de... deles, cem por cento, que eles possam me acolher e dizer assim “minha mãe que fez tudo por mim, que foi a mãezona”. Eu faço [diferente] por isso. (GAM3)

Ai, eu gosto de fazer diferente. Também eu gosto de ver a criança feliz, né? Que primeiro, que meus filhos já teve muito problema. Eu quero ver eles feliz. E pra tentar passar coisas boas pra eles, boas lembranças da infância. (GB1M8)

Em síntese, considerando os relatos sobre a infância e a adolescência das mães dos três grupos, observou-se que as participantes apontaram mais diferenças do que semelhanças entre sua família de origem e a atual. Entre as diferenças em relação à família de origem, nota-se a influência do contexto/clima familiar no qual as mães foram criadas. É possível identificar diferenças na família atual que são decorrentes das dificuldades que as mães enfrentaram na infância, como a ausência de diálogo e a realização de trabalhos domésticos, julgados de forma negativa.

O GA foi o grupo que mais identificou semelhanças, todas relacionadas às práticas coercitivas utilizadas, como a punição física. Essas semelhanças, porém, também foram vistas de forma negativa e como algo indesejado. Quanto às diferenças, o grupo afirmou que usa mais o diálogo e o castigo e que não bate nos filhos nas mesmas situações que seus responsáveis, o que contraria o alto índice de concordância com o uso da punição física, segundo as respostas ao Questionário de Atitude em Relação à Palmada. Destaca-se, ainda, a busca pelo afeto e a gratidão dos filhos como consequência das práticas utilizadas, além da tentativa de evitar o seu sofrimento. Entre as justificativas para agir diferente, como fatores externos foram citados mudanças no contexto social e mais oportunidades.

O GB1 apontou poucas semelhanças entre o seu comportamento e o de seus responsáveis. Quanto às práticas, foi citado apenas o uso de punição física, assim como o

GA, e foi mencionado o fato de a mãe ser grossa/durona, algo considerado negativamente. No tocante às diferenças, o grupo citou o uso de disciplina não violenta e o fato de não bater, além do emprego de estratégias não relacionadas à disciplina, como brincar e demonstrar mais interesse pelos sentimentos do filho. As participantes também se consideraram mais pacientes/tolerantes com as crianças. As mães justificaram as diferenças citando palestras sobre educação, a tentativa de evitar lembranças negativas de sua infância e contribuir para a felicidade do filho, bem como o fato de julgarem ineficaz o que os responsáveis faziam.

O GB2, por sua vez, foi o único grupo a indicar o uso do diálogo como uma semelhança entre a família de origem e a atual, ou seja, a manutenção de práticas não violentas. Além disso, citou o uso de ameaças, vistas, porém, como algo a ser modificado, e o fato de ser grossa/durona, como relatou o GB1. Entre as diferenças indicadas, verificou-se que, assim como o GB1, esse grupo também citou a preocupação em manter interações mais positivas com as crianças, buscando passar mais tempo com o filho. Quanto aos motivos apontados para as diferenças, cabe destacar os fatores externos, representados pelas mudanças no contexto social e pela disponibilidade de tempo, como o GA, além da influência do cônjuge. Outras razões envolveram o fato de sentir pena da criança e a ineficácia do comportamento dos seus pais/responsáveis.

## **CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO**

Este capítulo está organizado em duas seções. A primeira é dedicada à discussão dos resultados apresentados no capítulo precedente, considerando a ordem de apresentação dos dados. Na segunda seção, são discutidos aspectos metodológicos do estudo, com ênfase na estratégia de observação empregada para investigar a interação entre mães e filhos, devido a sua complexidade.

### **O Que os Resultados Sugerem?**

A discussão dos resultados está baseada nos três eixos que nortearam as questões de pesquisa deste estudo, a saber: as características das interações nas famílias com e sem histórico de violência física, as crenças e o uso da punição física na educação dos filhos e a transmissão de práticas entre gerações. Tendo em vista a importância das características sociodemográficas das famílias para a compreensão dos aspectos investigados, inicialmente são discutidos os dados sobre o nível socioeconômico, as condições do nascimento das crianças e a rede de apoio social da família.

#### **Considerações Sobre as Características Sociodemográficas das Famílias**

Apesar de a seleção dos participantes deste estudo ter sido realizada nas mesmas regiões da periferia do Distrito Federal e em instituições que atendem populações de baixo nível socioeconômico, verificou-se que as famílias do grupo GA (cujas mães tinham histórico de violência física contra os filhos) encontravam-se em situação de maior vulnerabilidade social do que as famílias dos demais grupos. Além de apresentarem menor escolaridade e renda, três participantes do GA citaram outros fatores de risco apontados pela literatura, como histórico de alcoolismo do cônjuge e depressão materna (Stith & cols., 2009) e gravidez na adolescência (Bérgamo & Bazon, 2011b; Ceconello & cols., 2003). No caso da gravidez, a mãe não teve apoio da família e foi expulsa de casa, o que pode ter agravado a situação. Esses aspectos indicam um acúmulo de fatores de risco em diferentes níveis (Annerbäck & cols., 2010; Belsky, 1993; De Antoni & cols., 2007).

As famílias do GA também apresentaram menor nível socioeconômico do que as do GB1 e do GB2, ainda que não tenham sido encontradas diferenças estatísticas entre os grupos. É preciso lembrar que as mães do GA não trabalhavam fora de casa e possuíam menor escolaridade, principalmente se comparadas às do GB1. A maior escolarização no

GB1, por outro lado, pode atuar como um fator de proteção para as famílias, uma vez que esta variável está relacionada à não perpetuação da violência física contra os filhos (Cappa & Khan, 2011; Mennen & Trickett, 2011). Maior nível de escolaridade também vem sendo associado a crenças menos favoráveis ao uso da punição (Akmatov, 2011) e ao uso de práticas mais positivas de disciplina, como sinalizam Cappa e Khan e Mennen e Trickett. Ademais, enquanto os grupos GA e GB1 eram compostos por apenas uma família em que o pai e a mãe da criança viviam juntos, duas famílias do GB2 estavam nessa situação, o que pode explicar algumas diferenças em relação à maior classificação econômica das famílias desse último grupo.

A presença de estressores na família pode estar associada à irritabilidade dos pais, aumentando, conseqüentemente, as chances de trocas aversivas com os filhos (Patterson & cols., 2002). Queixas sobre o estresse associado à educação dos filhos, relatadas pelo GA na entrevista, podem estar associadas à falta de suporte no grupo para monitorar os filhos, que muitas vezes permanecem sem a supervisão de um adulto, mesmo estando as mães potencialmente disponíveis por não trabalharem fora de casa. No entanto, o fato de as mães do GA não trabalharem fora de casa torna o seu acesso a outros contextos mais restrito, aumentando o isolamento social. Nesse sentido, a tarefa de educar os filhos não pode ser partilhada e não há orientações de outras fontes de apoio.

Apesar de os resultados relativos ao escore total da escala de apoio da família não serem estatisticamente significativos, o que pode ser explicado pelo número reduzido de participantes deste estudo, tornando os testes menos sensíveis às variações entre os grupos, algumas conclusões podem ser abstraídas. O fato de as famílias do GA terem identificado uma menor rede de apoio corrobora pesquisas que indicam que famílias em situação de violência possuem redes de apoio mais restritas e são mais isoladas socialmente (Belsky, 1993; Bérghamo & Bazon, 2011a; Coohy & Brown, 1997; Crouch & cols., 2001; Dixon & cols., 2009). Em um estudo conduzido no Brasil, Bérghamo e Bazon verificaram que as famílias denunciadas por violência física contra os filhos se percebiam com menos apoio social, especificamente quanto ao afeto e à interação social positiva. De acordo com Coohy e Brown, a chance de uma mãe cometer abuso é inversamente relacionada ao número de pessoas que lhe prestam auxílio emocional.

É possível que a percepção de uma maior rede de apoio pelo GB1 em relação ao GA atue como fator de proteção para a não perpetuação da violência. Apesar de o apoio familiar não ser o mais frequente nesse grupo, a identificação de serviços profissionais como fonte de suporte sugere que essas participantes aproveitam os recursos disponíveis na

comunidade, mesmo não tendo sido encaminhadas para atendimento, como no caso do GA. Dados da entrevista apoiam essa hipótese, haja vista que o GB1 também fez referência a palestras na igreja como fonte de aprendizagem e de modelos para a parentalidade.

Ao contrário dos dois outros grupos, no GB2, as relações mais próximas com a família extensa podem ter contribuído para que o grupo familiar seja visto como principal fonte de apoio. E a identificação dos serviços profissionais como principal fonte de apoio do GA pode ser explicado pelo fato de as famílias desse grupo, no momento da coleta de dados, estarem recebendo atendimento das instituições de assistência social do DF, em virtude da situação de violência física, o que pode ter contribuído para elevar o escore do grupo na subescala.

A atuação da rede de apoio, representada no caso do GA especialmente por serviços profissionais atuantes em casos de violência, pode ser vista como uma força de coação para o sistema familiar, na medida em que, potencialmente, é capaz de provocar mudanças no curso de desenvolvimento da família (Gottlieb, 2003). Porém, esse processo de mudança não é simples e requer, na maioria dos casos, a assistência do Estado às famílias. O Estado, por sua vez, precisa ajudar as famílias na identificação de outras fontes de apoio, informais e familiares, que possam colaborar para a superação das suas dificuldades.

Embora seja esperado, com a atuação dos serviços profissionais, que as famílias com histórico de violência alterem seus padrões de interação e comunicação nas relações entre pais e filhos, é preciso levar em conta, sobretudo, os diversos fatores que interferem no contexto familiar tais como as características das interações, a história da família e a percepção de cada um dos seus membros sobre o outro e sobre a relação mantida entre eles (Hinde, 1997).

### **O Funcionamento das Famílias e as Interações Entre Mães e Filhos**

A compreensão das interações entre mães e filhos em famílias com histórico de violência física e das características que possam consistir em risco para situações de violação de direitos da criança representa uma importante área de investigação no campo de estudos sobre violência intrafamiliar. Informações sobre os processos proximais que permeiam o contexto imediato das famílias são essenciais para conhecer o funcionamento desse microsistema e dos subsistemas que o compõem. Nessa direção, as pesquisas podem ser beneficiadas pelo uso de instrumentos e enfoques distintos para investigar as interações, como a metodologia de observação, entrevistas e escalas. A descrição de padrões de interação familiar e a identificação da percepção de diferentes membros da

família, gerando informações complementares, permitem avançar no conhecimento mais complexo sobre o fenômeno da violência física.

Neste estudo, os resultados sobre as interações entre mães e filhos indicam características da interação nas famílias com histórico de violência física que podem constituir risco para trocas coercitivas e, conseqüentemente, a escalada de violência. Dentre tais características, destacamos a observação de padrões considerados negativos para a interação, o uso mais frequente de punição física e de agressão psicológica, a percepção das crianças de que o afeto materno está associado ao comportamento apresentado pelo filho e o não reconhecimento dos comportamentos adequados das crianças.

A observação da interação diádica, cuja análise envolveu aspectos da comunicação verbal e não verbal, permite compreender a maneira como o controle e a diretividade podem ser exercidos na família. No caso do GA, maior inserção e tempo de fala das mães, somados à identificação de um estilo de comunicação competitivo e de afirmação das próprias ideias, pode indicar tentativa de maior controle, intrusão e diretividade referidos em estudos anteriores (Wilson & cols., 2008). Tais características são consistentes com a literatura, que tem demonstrado que em famílias com histórico de violência as mães tendem a apresentar mais instruções aos filhos (Cerezo & D'Ocon, 1995; Cerezo & cols., 1996; Oldershaw & cols., 1986).

No caso do GB1 e do GB2, também foram observadas algumas características similares ao GA, como o predomínio da fala e da inserção materna em relação à criança. No entanto, houve maior equilíbrio nas contribuições de cada parceiro para a discussão, especialmente no GB2. Neste grupo, o tempo de fala médio foi o mais frequente tanto entre as mães quanto entre os filhos, indicando que houve equivalência entre as perguntas e as respostas. No caso do GB1, os filhos falaram pouco, mas isso não significou que a fala da mãe se sobressaiu durante todo o tempo, pois elas buscaram equilibrar suas contribuições. O mesmo pode ser destacado em relação à categoria inserção de si próprio, que indica o quanto os parceiros fazem referência à sua própria pessoa, suas ideias e preferências. Enquanto no GA a opinião da mãe foi enfatizada (com predomínio de uma inserção muito grande), no GB1 e no GB2, as preferências de mães e filhos foram explicitadas de forma mais equivalente.

A explicitação do ponto de vista materno e dos seus valores e regras é considerada uma forma de exercer o poder na interação, que pode ser definido como a capacidade de influenciar os objetivos, regras, valores e padrões de comunicação do outro (Turner &

West, 1998). Essa hipótese encontra sustentação no fato de que as díades do GA mantiveram uma estrutura constantemente hierárquica, deixando explícita a distribuição de poder na interação e a quem compete definir o diálogo (Kreppner & Ulrich, 1996). Uma estrutura diferente da hierárquica pressupõe que os parceiros têm direitos iguais de influenciar ou apresentar demandas diante do outro (Maccoby, 1999), o que não parece ser o caso na interação entre mães e filhos com histórico de violência física. Ainda que em todos os grupos a estrutura hierárquica tenha sido predominante, no GB1 e no GB2, ela não foi a única estrutura identificada.

O fato de nenhum dos grupos ter demonstrado uma estrutura considerada igualitária pode consistir em uma característica da população do estudo e da faixa etária das crianças participantes. As relações entre pais e filhos sempre são hierárquicas em alguma medida, e a dominância por parte dos pais pode diminuir conforme a criança vai se tornando mais velha (Maccoby, 1999). Neste estudo, a faixa etária das crianças variou de 7 a 12 anos, com média de 9,3 anos. Portanto, era esperada uma estrutura em que pais são dominantes, mas com alternância de outras estruturas de modo a favorecer o desenvolvimento da autonomia dos filhos, sobretudo na pré-adolescência. Estudos com famílias com adolescentes sem histórico de violência mostram que essa dominância tende a diminuir conforme o filho fica mais velho, uma vez que os pais demonstram mais abertura para o diálogo, passando a negociar mais e ensinar menos, ao mesmo tempo em que os filhos apresentam mais autonomia (Kreppner, 2000; Senna, 2011).

O conjunto de categorias observadas alerta sobre a questão do conflito entre mães e filhos de famílias com histórico de violência física. O estilo de comunicação baseado na afirmação das próprias ideias e o estilo de interação competitivo demonstrado pelo GA remete às palavras de Minuchin e cols. (1999), que afirmam que o conflito familiar pode aumentar quando as “discussões são rígidas e giram em torno do ganhar e perder” (p. 24). Nesse sentido, quando a opinião de um deve prevalecer diante do outro, e quando se trata de considerar apenas o próprio ponto de vista, a interação pode se tornar mais aversiva para o filho pela pouca flexibilidade demonstrada. Assim, algumas características do GA reiteram os dados de pesquisas que indicam que os pais com histórico de violência são mais intrusivos, favorecendo menos a autonomia da criança (Skowron & cols., 2011).

Isso pode aumentar o distanciamento do filho na discussão de temas do cotidiano ou contribuir para manter padrões de silêncio, na medida em que a criança não reconhece seus interesses na fala da genitora. Ao mesmo tempo, o distanciamento do filho também pode contribuir para verbalizações da mãe centradas na própria opinião, já que as contribuições

do outro são poucas ou demonstram desinteresse ou resistência, como registrado no GA, em que a mãe demonstrou competir ou desconsiderar a opinião do filho, com a afirmação do seu próprio ponto de vista. Esse padrão de interação pode gerar um ambiente de convivência hostil, não favorecendo o entendimento mútuo durante a discussão de temas do cotidiano.

Embora padrões de silêncio tenham sido observados entre crianças dos três grupos, mais frequentemente no GA e no GB1, neste último, o silêncio esteve mais relacionado à passividade do que à oposição à fala materna. O padrão de oposição, por outro lado, foi registrado com maior frequência no GA, em que a criança, apesar das falas monossilábicas, demonstrou rejeitar os comentários da genitora. Em um estudo conduzido nos Estados Unidos, Skowron e cols. (2011) observaram que as crianças com histórico de violência apresentavam mais comportamentos classificados de submissão hostil do que crianças de um grupo controle, o que parece compatível com o padrão de silêncio-oposição observado neste trabalho. Para quebrar esse ciclo, é importante instruir as mães sobre a possibilidade de incluir os interesses do filho em suas observações, concordando com a criança e negociando quando necessário. Essas características podem aumentar o envolvimento da criança nos diálogos e, conseqüentemente, o sucesso da comunicação entre eles, que depende também da abertura de cada um à mensagem do outro (Maccoby, 2007).

A questão do conflito também aparece na categoria referente ao modo de introdução do tema dos cartões. Lidar com o assunto dos cartões como um tema atual, ou seja, um problema recente, mais observado no GA, seguido do GB1, também corrobora a ideia de que as relações entre mães e filhos com histórico de violência são mais conflituosas (Mash & cols., 1983; Oldershaw & cols., 1986; Wilson & cols., 2008). Isso significa que os assuntos ainda não foram resolvidos na família, evidenciando que os conflitos são atuais. De acordo com uma pesquisa conduzida no Brasil por De Antoni e Koller (2012), com 20 famílias com histórico de violência, é alta a frequência dos conflitos familiares, segundo a percepção tanto das mães quanto dos filhos. Além disso, é importante frisar que, para as mães, as crianças são, na maioria das vezes, as responsáveis pelos conflitos. Em nosso estudo, as verbalizações maternas também sugerem que as crianças são responsabilizadas. Como mostraram dados da entrevista, para justificar o uso da punição física, o GA ressaltou o esgotamento dos pais devido a problemas causados pelos próprios filhos: “a gente chega [em casa] morto de cansado, pensando que vai chegar, vai deitar tranquilo... Não, vem um monte de problema de vizinho por causa dos nossos filhos”. Por isso,

sugerem Cerezo e D'Ocon (1995), essas mães devem aprender a diferenciar o comportamento das crianças de outras fontes de estresse e problemas.

As participantes do GB1 e do GB2 também tentaram negociar com os filhos, ainda que em poucos momentos, assim como também foi observada a aceitação da opinião da criança no segundo grupo. Ao contrário do GA, competição e afirmação não foram registrados no GB1 e no GB2, além de que a hierarquia nem sempre foi evidenciada, diferentemente do GA. A identificação de um estilo integrativo e de aceitação por parte de mães do GB1 e do GB2, ainda que com baixa frequência, acrescida de um maior tempo de fala, inserção de si próprio e proximidade do filho, mostram sinais de flexibilização quanto à posição materna e de maior abertura em relação à posição do filho.

A concordância entre os membros da díade é particularmente importante quando são discutidos temas disciplinares, já que as pesquisas indicam que quando as mães demonstram complacência com os filhos e respondem de modo contingente, aumentam as chances de a criança concordar com a genitora e obedecer (Parpal & Maccoby, 1985; Schueler & Prinz, 2013). O suporte demonstrado e a aceitação da opinião do outro podem desencadear padrões diferentes de interação, o que, por sua vez, tem implicações para o desenvolvimento da competência social da criança (Kreppner, 2000). Além disso, o estilo integrativo observado entre as mães do GB2 sugere maior reciprocidade materna no grupo, quando comparada ao GA e GB1. Assim, é importante possibilitar que as mães com histórico de violência conheçam os processos comunicativos envolvidos na interação com os filhos, na tentativa de aumentar a eficácia da comunicação e de estratégias que priorizem o diálogo.

Embora os estudos de Cerezo (1997) e de Cerezo e cols. (1996) mostrem que as crianças vítimas de violência apresentaram maiores níveis de comportamentos opositores ou desafiantes, apenas uma criança do GA demonstrou um estilo de silêncio-oposição, observado especificamente na díade em que a comunicação com a mãe parecia mais comprometida, com um engajamento destrutivo e pouca ou nenhuma inserção do filho. Por outro lado, as outras crianças demonstraram concordar com a mãe, seja ativamente, por meio da aceitação, seja passivamente, por meio do silêncio. E cabe assinalar que além de aceitação, também foi registrado um estilo de interação integrativo no GA, que pode representar uma tentativa do filho de obter aprovação materna, na medida em que demonstra estar atento à opinião da genitora. Neste caso, a criança pode buscar ajustar seu comportamento àquilo que é esperado, incorporando em sua fala interesses e ideias do parceiro manifestadas em outras ocasiões. A demonstração de um estilo integrativo por

parte do filho representaria uma oportunidade para que a mãe demonstrasse um estilo de aceitação, embora comportamentos nessa direção não tenham sido identificados entre as participantes. O estilo integrativo foi observado principalmente entre mães e filhos no GB2, ocorrendo com uma frequência semelhante. Assim, ao contrário do GA, nesse grupo houve maior reciprocidade na discussão dos cartões.

Os estilos de comunicação e de interação observados, especialmente no GB2, também evidenciam a complementaridade da interação entre mães e filhos, no sentido descrito por Hinde (1997). Em uma interação complementar, os comportamentos dos participantes são diferentes, porém se complementam, como um estilo de ensino e orientação da mãe e de submissão e aceitação do filho, que presta atenção. Nesse contexto, cada membro da díade assume o seu papel, que não se confunde com o do parceiro, como ao papéis de mãe e filho (Hinde, 1997). Em famílias com desenvolvimento típico, os papéis de pai, mãe e filho são bem definidos, contribuindo para o estabelecimento e evolução de relações familiares apropriadas ao desenvolvimento da família, particularmente da criança em desenvolvimento (Dessen & Braz, 2005b; Hinde, 1997).

A diferença observada quanto ao nível de proximidade entre mães e filhos é outro resultado que merece ser discutido. Embora as mães do GA tenham apresentado um nível de proximidade maior que as participantes do GB1 e do GB2, o mesmo não ocorreu quanto ao nível de proximidade dos filhos, que foi o menor observado. Isso significa que maior atenção dirigida à criança não implicou um interesse recíproco por parte do filho. Assim, a proximidade da mãe pode ser uma forma de favorecer a proximidade do filho, mas também uma tentativa de disfarçar perante o observador a pouca proximidade demonstrada pela criança.

No tocante a outras situações que não envolvem problemas de disciplina, a percepção da criança sobre situações de agrado vivenciadas por pais, mães e filhos permite inferir sobre a forma como as mães lidam com o bom comportamento da criança. Apesar de os três grupos apresentarem mais semelhanças do que diferenças nas suas respostas, apenas no GA o comportamento dos filhos foi citado como justificativa para conquistar o amor dos pais e evitar uma punição. Foi sugerido, por exemplo, que em resposta ao presente recebido, o que a mãe deveria fazer “é amar o filho e não castigar”. Os grupos GB1 e GB2 citaram apenas recompensas por meio de uma concessão ou um presente. Esse resultado é coerente com as diferentes formas com que as mães relataram recompensar o bom comportamento dos filhos. Enquanto no GA a recompensa foi citada como uma forma

de “livrar” a criança da punição, no GB1 esse tipo de estratégia foi exemplificado com a descrição de uma situação em que a mãe dá um presente à criança.

Os resultados deste estudo, além de sinalizar o caráter coercitivo das relações em famílias com histórico de violência física (GA), sugerem a dificuldade das mães em lidar com o que o filho faz de adequado. Autores como Cerezo e D’Ocon (1995), Cerezo e cols. (1996) e Urquiza e Timmer (2002) afirmam que em famílias com histórico de violência, as mães são inconsistentes em interações positivas e são menos propensas a reagir positivamente, por exemplo, com elogios e sorrisos, quando a criança comporta-se adequadamente (Borrego & cols., 2004). Desta forma, as trocas acabam centradas apenas em aspectos negativos de um ou de outro membro da díade, o que pode prejudicar a relação e as interações entre eles (Hinde, 1997).

Vitolo e cols. (2005) observaram em um estudo com famílias brasileiras que pais que punem os filhos de modo mais severo também são menos capazes de reconhecer suas qualidades e capacidades, o que pode trazer prejuízos para o desenvolvimento da criança. Isto porque, quando os pais assumem a postura de que o bom comportamento é apenas uma obrigação, podem gerar sentimentos de insatisfação e dificuldades do filho em reconhecer suas próprias potencialidades (Wagner, Predebon & Falcke, 2005).

A violência intrafamiliar, portanto, parece ocorrer em um contexto em que há uma visão mais negativa dos pais em relação à criança. Por isso, é preciso ensiná-los a reconhecer o que o filho faz de positivo e a reagir de forma consistente nessa situação, sem destacar aspectos negativos da criança quando se comportam adequadamente. O não reconhecimento das capacidades do filho, associado a ameaças frequentes, podem contribuir para o maior distanciamento observado entre as crianças com histórico de violência, como relatado anteriormente. Hinde (1997) destaca que a intimidade e a confiança estabelecida em situações consideradas positivas, como brincadeiras, podem contribuir para a resolução de conflitos.

Os resultados desta pesquisa sinalizam que, no GA, há uma percepção entre as crianças de que o filho está constantemente sujeito a perder o amor dos pais, o que pode prejudicar o seu senso de segurança (Grusec & Goodnow, 1994). Para Cecconello e cols. (2003), o uso de práticas coercitivas como forma de disciplina, não só desequilibra a relação entre pais e filhos, como também prejudica a reciprocidade e o afeto entre eles, gerando ansiedade na criança devido ao medo da punição. Nessas circunstâncias, a criança tem diante de si o desafio de conciliar os papéis parentais de cuidado e fonte de ameaça (Skowron & cols., 2011). A constante ameaça de retirada de afeto pode assumir o papel de

desencadeador do processo de coerção na família, dando sequência a trocas aversivas durante a interação (Patterson & cols., 2002).

Os castigos relatados pelas mães do GA durante a entrevista são consistentes com a percepção dos filhos quanto ao uso do afeto como uma “moeda de troca” na família, haja vista que as genitoras mencionaram negar carinho ao filho como forma de punição. Para Maccoby (1999), a necessidade de afeto e aprovação por parte dos filhos dá aos pais uma importante fonte de poder, que é de negar afeto ou aprovação, ou ameaçar fazê-lo, o que caracteriza uma relação assimétrica baseada na coerção. Essa forma de lidar com a autoridade desempenha um importante papel no estudo das tipologias das relações entre pais e filhos (VanLear, Koerner & Allen, 2006) e parece também estar associada ao uso da punição física e à violência.

Comparativamente ao uso de disciplina não violenta e agressão psicológica, os três grupos apresentaram semelhanças quando relataram que a punição é a estratégia menos utilizada para resolução dos conflitos entre mães e filhos. No entanto, eles diferiram quanto à frequência com que as mães usavam punição física. O uso mais frequente dessa estratégia pelo GA é coerente com a noção de que a punição física representa um risco para a violência contra a criança (Durrant, 2008; Straus, 2000; Straus & cols., 2014; Zolotor, & cols., 2008).

A alta frequência com que as mães do GA relataram utilizar agressão psicológica concorda com a co-ocorrência da violência física e da violência psicológica reportada em estudos anteriores (Bazon, 2008; De Antoni & Koller, 2012; Lau & cols., 2006). O fato de essa ser a estratégia mais frequentemente empregada por esse grupo (comparada à punição corporal e à disciplina não violenta) reforça o caráter coercitivo das interações entre mães e filhos em situações de conflitos, particularmente no que tange aos aspectos verbais da interação. Esse dado corrobora os achados da observação da díade, que apontam características relacionadas à competição e a um engajamento destrutivo, que não favorecem a interação, na medida em que o conteúdo das falas maternas contribui para o processo de coerção (Patterson & cols., 2002). Assim, ainda que as mães do GA relatem o uso de disciplina não violenta por meio do diálogo, a estratégia pode não ser eficiente no sentido de resolver os conflitos.

O escore superior do GA em todas as subescalas do CTSPC, inclusive na subescala de disciplina não violenta, pode estar relacionado à percepção das mães quanto aos conflitos com os filhos e à atenção dirigida para comportamentos negativos. Pais com histórico de violência não só percebem situações de conflito com os filhos de forma mais

frequente, muitas vezes como algo diário (De Antoni & Koller, 2012), como também costumam estar mais atentos a aspectos negativos do comportamento do filho e perceber as crianças com mais problemas de comportamento exteriorizado (Reid & cols., 1987). Nesse sentido, são possivelmente menos tolerantes e mais reativos a comportamentos considerados inadequados (Lau & cols., 2006) e podem considerar a necessidade de disciplinar a criança uma constante. Isso explicaria a alta frequência com que identificam situações de conflitos e, conseqüentemente, utilizam estratégias disciplinares, sejam elas violentas ou não.

O fato de os resultados deste estudo apontarem para aspectos coercitivos das interações das díades com histórico de violência física alerta para duas questões importantes sobre a relação entre pais e filhos e o uso da punição física como forma de disciplina. No tocante à relação, é preciso questionar como os pais podem exercer seu controle de forma a promover o desenvolvimento da criança e sua capacidade de autogerenciamento (Maccoby, 2007). Nesse sentido, os estudos apontam que a violência não contribui para esse resultado, haja vista que tem sido frequentemente associada à ocorrência de problemas de comportamento (Gershoff, 2002, 2010). Para Maccoby (1999), a relação não deve se resumir à questão do poder, devendo ser balanceada com trocas positivas, com afeto, humor e delicadeza para com a criança.

Em relação à punição física, seu uso não pode ser considerado de forma isolada. Diversas dimensões da interação devem ser levadas em conta para se avaliar situações de risco para a criança na família. Tanto no GB1 como no GB2, as mães recorrem ao uso da força física para educar os filhos, porém, o fazem com menor frequência do que o GA. Elas também mantêm com suas crianças interações consideradas mais favoráveis para a relação, como mostram os resultados sobre a prevalência de indicadores positivos. Isso não significa contrariar a noção de que a punição física e a violência são consideradas em um mesmo *continuum* relacionado ao uso da força, como assumido no início deste trabalho. Sinaliza, porém, a necessidade de que fatores de risco associados ao funcionamento das famílias, especialmente às interações entre mães e filhos, sejam avaliados considerando um conjunto de dimensões e não apenas o uso ou não da força como forma de disciplina.

Isso vai ao encontro da perspectiva do Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner & Ceci, 1994) e da necessidade de que os processos proximais sejam considerados nas suas características dinâmicas e inter-relacionais, envolvendo variáveis em diferentes níveis de análise. Nesse sentido, além do comportamento diádico,

aspectos subjetivos, como as crenças, ajudam a aprofundar a compreensão do funcionamento das famílias, como abordado a seguir.

### **As Crenças Sobre a Punição Física na Educação dos Filhos**

Neste trabalho, as mães com experiência frequente de violência na infância (GA e GB1) foram mais favoráveis à punição física do que as mães que não vivenciaram esse contexto (GB2). Esses resultados corroboram os dados de estudos conduzidos em outros países (Clément & Chamberland, 2007), que indicam que mães com histórico de violência na infância são mais favoráveis à punição física. Portanto, as diferenças observadas entre as participantes dos três grupos reforçam a ideia de que crenças relacionadas à aceitação da punição física representam um importante fator de risco para o seu uso e, conseqüentemente, para a ocorrência da violência física contra a criança na família (Ateah & Durrant, 2005; Bordin & cols., 2006; Durrant & cols., 2003; Straus & cols., 2014; Vitolo & cols., 2005).

O nível educacional da família é outro fator que está associado às concepções das mães sobre a violência, sendo que as mães com maior nível de escolaridade percebem mais negativamente a violência física (Akmatov, 2011; Park, 2001). Assim, é possível que as diferenças encontradas entre os três grupos estejam associadas a este fator, uma vez que as participantes do GB1 e do GB2 tinham um nível de escolaridade mais elevado do que as do GA, apesar de não terem sido encontradas diferenças significativas. Verificou-se, também, que no GA e no GB1, o uso da palmada é legitimado como forma de disciplinar os filhos, tendo sido defendido pelas mães durante a entrevista, embora o GB1 concordasse menos com a palmada.

Os dados de nosso estudo sugerem que a experiência prévia e os modelos dos pais/responsáveis são fundamentais para a construção das crenças, uma vez que as mães que tiveram modelos de punição e violência física com maior frequência foram as que mais concordaram com tais práticas. Nesse sentido, Ramos e Oliveira (2008) afirmam que a transgeracionalidade “aparece como ponto de referência para o processo educativo” (p. 100). E como disse uma mãe do GB1, apesar da pancada, ela aprendeu o que é certo.

Ao afirmar que a palmada impõe limites e “ensina a ser gente”, mães do GA e do GB1 indicam que essa estratégia ajuda a cumprir uma meta da socialização, no sentido de ensinar o filho a funcionar de forma competente na cultura (Maccoby, 2007). O mesmo foi observado por Ramos e Oliveira (2008) com grupos de pais denunciados por maus-tratos no Distrito Federal. Para essas autoras, apesar de alguns pais reconhecerem que há exagero

em suas punições, eles buscam apontar benefícios que justifiquem a agressividade, principalmente recorrendo à sua história de educação. Eles se apoiam no fato de que se “tornaram gente” apanhando e que apanhar não foi prejudicial, pelo contrário. Mas, por outro lado, a crença na eficácia da punição física também pode estar relacionada ao efeito imediato que a palmada produz, pois as crianças costumam parar o que estão fazendo quando apanham (Weber & cols., 2004).

Além disso, é preciso levar em conta que as crenças quanto ao uso da palmada, relatadas pelo GA e GB1, denotam o que culturalmente se espera dos pais na tarefa de criar os filhos. “Eu tenho que bater senão vira bagunça”, relatou uma mãe do GA; “se for alguma coisa muito séria, eu realmente bato”, disse outra participante do GB1. Nesses casos, o uso da punição física aparece como se fosse a única alternativa para estabelecer limites e exercer o papel parental de educar. Assim, testar a eficácia de práticas disciplinares não violentas pode ser um importante caminho para a mudança de crenças dos pais a respeito da punição física, bem como de seus próprios filhos.

Nessa direção, merece atenção a discordância do GA com a declaração, no Questionário de Atitude em Relação à Palmada, de que a punição física é prejudicial para os filhos, ao contrário do GB1 e do GB2. Estudos mostram (ver, por exemplo, Clemént & Chamberland, 2009) que quanto menos as mães são sensíveis às consequências da punição física para a criança, maior a aprovação dessa estratégia. Além disso, concordar com os prejuízos do uso da força pode significar reconhecer que o próprio comportamento está trazendo danos ao filho, ainda que sua intenção seja disciplinar, e isto não é desejável para elas.

Quanto às crenças do GB1 a esse respeito, cabe lembrar que os dados indicam que esse grupo foi vítima de maus-tratos de forma mais severa do que o GA, destacando-se por uma maior frequência e produção de ferimentos. Neste caso, como sugerem Gagné e cols. (2007), quando a violência é muito severa, as pessoas tendem a não concordar com a punição, possivelmente em função das consequências que essa experiência proporcionou. Isso pode contribuir para a ideia de que a punição física é prejudicial. Para Bérghamo e Bazon (2011a):

Se o responsável consegue identificar as consequências físicas das experiências abusivas e o sofrimento associado, isso pode funcionar como fator de proteção para a repetição da violência. Por outro lado, se ele não é capaz de perceber a gravidade dos abusos sofridos, o risco de maltratar os próprios filhos será maior. (p. 711)

Algumas crenças relatadas sobre a punição podem estar relacionadas ao contexto social das famílias. Por exemplo, afirmações de que é preciso bater para evitar que a polícia o faça no futuro e de que a proibição dos castigos leva ao aumento da criminalidade sugerem a apropriação de um discurso socialmente difundido para justificar o uso da força e o exercício do papel parental em um contexto de vulnerabilidade social. Neste contexto, o uso de medidas severas e a falta de “firmeza” por parte das mães que não usam punição física podem representar um sinal de descuido com a educação dos filhos, uma permissividade que coloca a nova geração em risco diante da criminalidade. Essa preocupação pode ser mais evidente entre famílias que moram em regiões consideradas violentas, como no caso das participantes deste estudo. Estes fatores podem influenciar a avaliação que as mães fazem sobre o que consideram mau comportamento dos filhos e sobre a gravidade das suas ações como justificativa para o uso da força. Nesse contexto, os argumentos contribuem para a relação entre punição física, atribuição de culpa e percepção de merecimento do castigo (Rodriguez & Price, 2004; Rodriguez & Sutherland, 1999).

Os relatos sobre o projeto de lei referente à proibição dos castigos corporais têm significados diferentes para o GA e o GB1, grupos que falaram a respeito. Para o GA, a proposta pretende não somente punir os pais que batem para corrigir um comportamento inadequado do filho, expondo-os à fiscalização de sua tarefa educativa, por filhos e vizinhos. Portanto, não só os pais ficariam intimidados como também a relação com a comunidade seria afetada pela vigilância exercida por pessoas alheias à família. Já no GB1 a questão foi mencionada considerando o forte apelo da mídia, a favor da proibição e contra os pais que apoiam a palmada.

Portanto, embora o referido projeto de lei não pretenda criminalizar a família (Brasil, 2012), ele pode ser visto como uma proposta contra os pais, sobretudo em famílias com histórico de violência, contribuindo para aumentar ainda mais o distanciamento já existente entre instituições governamentais e famílias. Neste sentido, é importante esclarecer à população que o projeto de lei visa, sobretudo, ações educativas e não punitivas, além de enfatizar a importância dos profissionais da rede de assistência social envolvidos no atendimento a famílias denunciadas.

Mas, só isto não basta. É preciso também combater a transmissão de práticas violentas de uma geração para outra. Quando recuperamos a história de vida das participantes do GA, que relataram bater porque tinham dificuldades em lidar com os filhos e não conheciam outros modelos de interação, ficou evidenciado que elas não

vivenciaram modelos adequados de educação durante a infância e adolescência na família de origem.

### **Família de Origem e Atual: o Papel da Transmissão de Práticas entre Gerações**

Os resultados sobre a educação na família de origem reforçam a importância da experiência prévia, dos modelos aos quais as mães foram expostas e da transmissão de práticas entre gerações para a continuidade ou mudança quanto ao uso da punição física e da violência na família. No geral, os relatos sobre a educação das mães sugerem a vivência de um estilo parental autoritário, marcado pela rigidez, pelo uso da força física e pela ausência de diálogo. Além disso, as mães cresceram em contextos de pobreza, e algumas trabalharam desde tenra idade, tendo, portanto, modelos não familiares das pessoas que as empregaram.

Embora os dados indiquem que o GB1 sofreu violência mais severa do que o GA, isso não implicou na reprodução das mesmas práticas na família atual, apesar de o grau de severidade com que mães foram maltratadas aumentar as chances de cometerem violência com seus filhos (De Paúl & Domenech, 2000). Contudo, dada a complexidade em torno das variáveis que afetam o desenvolvimento humano e que explicam o fenômeno da violência, é possível que, para as participantes do GB1, outros aspectos atuaram como fatores de proteção para a não perpetuação da violência, dentre os quais uma maior rede de apoio da família atual (discutido anteriormente), a percepção das mães a respeito de sua própria educação e a presença de uma figura de suporte na família de origem.

No que tange à percepção das participantes, todas no GB1 julgaram sua experiência na família de origem de forma negativa e consideraram exagerada a maneira como foram disciplinadas. Além disso, também relataram colocar-se no lugar dos filhos de forma a não desejarem as mesmas experiências que geraram sofrimento, mostrando empatia com a situação da criança. Essa identificação com os filhos pode favorecer o não uso de práticas punitivas de forma recorrente e severa, o que pode ser explicado pelo processo denominado “biográfico”, por Davis (1999). Segundo ele, um dos motivos que influenciam o uso da força física diante dos filhos consiste na recordação da severidade com que as mães foram criadas e de quão mal se sentiam quando apanhavam. Como afirmam Straus e cols. (2014), “uma vez que as punições se tornam muito frequentes e severas, a sua aprovação começa a diminuir” (p. 51).

Embora o GB1 não tenha deixado de punir os filhos fisicamente, mesmo apresentando frequência menor do que o GA, as mães relataram fazê-lo com menor

frequência e intensidade do que as suas mães/responsáveis. Ao falarem sobre o que consideraram exagero na sua educação, um dos motivos citados por elas envolveu a presença de ferimentos, que representa um forte indicador de que a punição excedeu o que é aceito socialmente (Guerra, 2008). No entanto, neste grupo, as recordações sobre o próprio sofrimento não foram suficientes para o abandono do uso da força física na educação dos filhos; porém, podem ter favorecido o posicionamento contra a severidade da punição, bem como o reconhecimento de seus prejuízos.

Alguns autores (Bérgamo & Bazon, 2011a; Bower & Knutson, 1996) sugerem que a capacidade de perceber a gravidade da violência pode atuar como um fator de proteção importante para que as mesmas práticas não sejam reproduzidas. Como mostra o estudo de Bower e Knutson, experiências mais severas que resultem em ferimentos estão associadas a uma postura menos favorável à punição física, o que pode ocorrer em virtude do sofrimento que a experiência evoca (Gagné & cols., 2007). Assim, a gravidade das agressões sofridas pelo GB1, que constatou as consequências da violência em seu próprio corpo (conforme relatos sobre cicatrizes e braços quebrados), pode ter levado as mães desse grupo a identificar os riscos da prática, diferentemente do GA.

As mães do GA, por sua vez, não consideraram que houve exagero por parte dos seus pais/responsáveis na educação, apesar de apresentarem um histórico de violência na família de origem. Apenas uma das mães do GA considerou que houve exagero por parte de seus pais/responsáveis, porém, não pelo emprego da força física, mas pelo excesso de controle na sua educação. Se por um lado, para uma mãe do GA, “tudo foi na medida exata”; por outro, para as mães do GB1, os pais se excederam na maneira de disciplinar, ao provocarem ferimentos.

Portanto, os nossos dados sugerem que o papel da percepção, como destacam Milner, Robertson e Rogers (1990), é tão relevante quanto os comportamentos dos pais/responsáveis na família de origem. E a percepção, por sua vez, pode estar relacionada às crenças sobre a punição física, como sugere o estudo de Bower e Knutson (1996). Assim, um importante fator para o processo de mudança em relação às práticas da geração anterior é a avaliação sobre o comportamento dos próprios pais/responsáveis. Para Davis (1999), a sensação dos genitores de que seus pais/responsáveis foram longe demais em suas práticas educativas pode contribuir para que eles considerem sua biografia como uma razão para não bater nos filhos, ou, como no caso do GB1, para não fazê-lo da mesma forma que seus pais.

É interessante verificar que, diferentemente do GA, as participantes do GB1 identificaram espontaneamente uma figura de suporte, sugerindo que tiveram, além do modelo de violência, um modelo de apoio que exerceu um papel significativo na forma de educar os seus filhos na família atual. O fato de as mães do GB1 terem mencionado uma figura de suporte durante sua infância e adolescência, alguém que assumiu o papel de protegê-las de agressões, alerta sobre o quanto a existência de uma fonte de apoio nos casos denunciados pode exercer um papel mediador na relação entre o histórico de violência na família de origem e na atual (Crouch & cols., 2001; Heller & cols., 1999; Milner & cols., 2010). Em um estudo de revisão sobre resiliência em casos de maus-tratos contra criança, Heller e cols. verificaram que mães que conseguiram romper o ciclo da violência na família também relataram ter recebido suporte de um outro cuidador ou parente. Parece ter sido exatamente o apoio percebido (e recebido) pelas mães do GB1, em suas famílias de origem, um dos fatores que contribuiu para o rompimento do ciclo da violência intrafamiliar nesse grupo.

Assim, a presença de uma rede de apoio social pode ser um importante fator de proteção para a criança vítima de violência. Segundo Crouch e cols. (2001) e Heller e cols. (1999), a falta de suporte social quando se é vítima de violência pode prejudicar a identificação de outras fontes de apoio no futuro, afetando, assim, o curso do desenvolvimento do indivíduo e seu funcionamento na vida adulta. No entanto, o papel de uma figura de suporte na infância deve ser melhor investigado, haja vista que a percepção desse apoio não foi sistematicamente avaliada nesta pesquisa.

Ainda que a punição corporal, a agressão psicológica e maus-tratos tenham feito parte da educação de quase todas as mães, nota-se que a disciplina não violenta predominou entre as mães do GB2. Ou seja, comparativamente às outras práticas, modelos de educação que prescindiram do uso da força física foram mais frequentes para essas mães em relação a outras formas de educar. O fato de que houve predominância da disciplina não violenta também na família atual dessas mães nos permite inferir que aquilo que os pais fazem em relação aos filhos provém, em sua maioria, de modelos da sua própria criação (Dessen & Braz, 2005b; Falcke & Wagner, 2005; Kreppner, 2000; Weber & cols., 2006). Também reforça a ideia de que a experiência com alternativas ao uso da punição física contribui para o uso de práticas mais positivas (Romano, Bell & Norian, 2013).

Por outro lado, a falta de modelos adequados para o GA ajuda a entender a alta frequência com que o grupo recorre ao uso da força para resolver conflitos com os filhos,

em sua família atual. Uma das mães relatou, por exemplo, que é preciso bater na criança quando ela contraria uma ordem para desligar a televisão, o que denota o uso de estratégias punitivas sem mesmo lançar mão de formas não violentas de disciplina (Straus & cols., 2014).

Mas, além da influência de modelos na transmissão de práticas entre gerações, é preciso lembrar que as características das próprias mães também devem ser levadas em consideração, pois alguns indivíduos são mais suscetíveis do que outros às experiências com práticas positivas e negativas dos pais/responsáveis devido a diferenças genéticas. A hipótese da suscetibilidade diferencial levantada por Pluess e Belsky (2012) remete à noção de plasticidade dos organismos e estipula que alguns indivíduos são mais suscetíveis do que outros não só às adversidades, mas também às consequências de ambientes positivos, sendo diferentemente afetados pelo mesmo tipo de experiência. Nesse sentido, crianças com tais características plásticas poderiam ser mais beneficiadas por ambientes que promovem apoio e suporte, mesmo que tenham sido, também, alvo de ambientes hostis.

Falcke e Wagner (2005) argumentam que, embora haja evidências de que as experiências prévias na família de origem estejam presentes na vida das pessoas, poucos indivíduos estão conscientes de como essas vivências interferem em seu comportamento. É preciso, ainda, considerar que a perpetuação de determinadas práticas ao longo de gerações frequentemente acontece de forma não consciente, e as pessoas se surpreendem quando percebem que estão agindo da mesma maneira que seus pais (Turner & West, 1998). Este foi o caso nos três grupos deste estudo que, apesar de avaliarem negativamente algumas práticas de suas mães/responsáveis, como “ser grossa”, “gritar” ou mesmo “bater”, reconheceram a repetição indesejada desses comportamentos na família atual. Em outra pesquisa brasileira, Sagim (2008) também observou que, apesar de as mães do seu estudo relatarem que não queriam que os filhos tivessem a mesma infância marcada pela violência, não conseguiam romper esse ciclo.

Assim, romper com o ciclo de violência, fazer diferente do que aprendeu em sua infância, pode exigir mais do que reconhecer a influência do modelos passados por seus responsáveis. Além disso, é preciso considerar outros aspectos. Por exemplo, o fato de as mães do GA afirmarem que conversam mais com seus filhos do que seus pais/responsáveis faziam na sua infância não implica, necessariamente, a resolução de conflitos na família de forma não violenta. Considerando os resultados da CTSPC quanto às práticas na família atual e da percepção das crianças sobre como os pais devem educar os filhos, é possível

inferir que as conversas envolvam agressões psicológicas, mantendo o caráter coercitivo das interações e prejudicando a resolução de conflitos. Esta tendência é verificada, também, na análise das interações, em que a aceitação e a submissão da criança predominaram, ao mesmo tempo em que houve distanciamento e oposição por parte do filho, dificultando o entendimento mútuo sobre limites e regras.

Straus e cols. (2014) apontam que as mães recorrem à punição e ao diálogo o mesmo número de vezes até que a criança pare o que está fazendo de errado. Apesar de a punição física produzir efeitos mais imediatos, isso nem sempre ocorre, de modo que a percepção das mães sobre a eficácia da punição está equivocada. Ademais, a crença de que o diálogo não funciona, somada à baixa frequência com que os diálogos ocorrem, pode contribuir para a predominância de trocas aversivas e a escalada dos conflitos.

Essas questões têm implicações importantes para programas de educação direcionados a famílias em situação de violência física. Profissionais diretamente envolvidos no atendimento a essas famílias devem estar atentos à identificação de uma figura de suporte para a criança vitimada e às práticas positivas adotadas nas famílias de origem e na atual. Também devem orientar os pais quanto às consequências positivas do uso de diferentes práticas de socialização, enfatizando as consequências negativas que se baseiam na coerção e na punição física. O conhecimento de que podem prejudicar o alcance de seus objetivos/metas de socialização e de que as práticas violentas podem afetar a capacidade regulatória da criança (Skowron & cols., 2011) favorecem o rompimento do ciclo de violência intrafamiliar.

Portanto, é preciso implementar programas de educação para pais, particularmente para aqueles que sofreram violência física em sua família de origem, visando orientá-los a lidar com os filhos e a agir de forma diferente de seus próprios pais/responsáveis, já que muitas mães não tiveram modelos de educação baseados em diálogos construtivos, brincadeiras ou outras formas de interação positivas. Não se trata apenas de abordar alternativas ao uso da força, mas também de identificar as características das interações que favoreçam (ou não) o desenvolvimento de relações saudáveis entre pais e filhos, em suas famílias atuais. Neste contexto, estudos empíricos que utilizem abordagens multimetodológicas para tratar da violência física na família constituem importantes recursos para a elaboração de programas preventivos e de reeducação familiar.

## **Questões Metodológicas do Estudo: Vantagens e Limitações**

### **O Uso do Modelo Bioecológico e da Abordagem Multimetodológica**

A metodologia empregada neste estudo, coerente com o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1977, 1994; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 2006), permitiu compreender o fenômeno da violência física contra a criança, considerando aspectos relacionados à pessoa, processo, contexto e tempo. No que diz respeito à pessoa, foi considerada a percepção de mães e filhos sobre as relações em suas famílias, incluindo, assim, aspectos subjetivos relacionados ao desenvolvimento de cada um. Quanto ao processo, foram privilegiadas diferentes dimensões das interações entre mães e filhos, avaliando-se, por exemplo, aspectos verbais e não verbais da interação e da comunicação e padrões que emergem durante a discussão de temas do cotidiano das famílias. O contexto foi explorado por meio da análise das características sociais e demográficas do microsistema familiar e das suas relações com outros contextos, como evidenciaram os dados sobre a rede de apoio da família. E, finalmente, o tempo foi contemplado com a investigação de fatores relacionados à experiência das mães na infância e na família atual e à transgeracionalidade da violência.

A pesquisa envolveu dimensões e contextos distintos da vida familiar e das relações entre mães e filhos, aspectos históricos e atuais, fontes de informação diferentes, além de instrumentos diversos, baseados em medidas de autorrelato e na metodologia de observação, o que permitiu reunir um amplo conjunto de dados, passíveis de múltiplas análises e recortes. As relações no subsistema mãe-filho foram apreendidas com base na percepção, crenças e sentimentos de mães e filhos e na observação da interação entre eles. Para isso, foi necessário um processo complexo de coleta de informações, que exigiu constante alternância nos procedimentos adotados com os participantes, que ora responderam a entrevistas, questionários e escalas, ora foram sujeitos de observação.

Por tudo isso, considera-se que o delineamento adotado foi vantajoso no sentido de conjugar informações sobre a família em um único estudo. O delineamento favoreceu a abrangência do fenômeno da violência a partir de múltiplas perspectivas, baseado no pressuposto de que as relações e as interações do subsistema mãe-filho fazem parte de uma complexa rede de relações interdependentes e recíprocas que compõem o contexto familiar (Dessen & Braz, 2005b; Kreppner, 1992; Minuchin, 1985). No campo da investigação sobre a violência física contra a criança, apesar de os estudos incluírem frequentemente a

díade mãe-filho, como mostra a meta-análise de Wilson e cols. (2008), são poucos aqueles que coletam informações sobre a percepção da relação envolvendo diretamente as crianças; isto geralmente ocorre quando o objetivo é investigar a influência das práticas parentais sobre elas (Vittrup & Holden, 2010).

A ênfase na atividade da criança também foi considerada fundamental para captar não apenas a sua percepção sobre a relação, mas também o seu papel na formação da interação diádica, como aponta Kreppner (1992). Reconhecer o caráter ativo que os filhos exercem em seu processo de desenvolvimento e torná-los fonte de informação significa compreender a importância do indivíduo nos processos proximais que afetam e são por ele afetados (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Maccoby, 2007).

Outro aspecto considerado vantajoso da metodologia utilizada neste trabalho refere-se à adoção de mais de um critério para a seleção das famílias do GB. Esses critérios, que consistiram na verificação do histórico de denúncia e na pontuação das mães nas subescalas de punição corporal e de maus-tratos que compõem a Escala de Táticas de Conflitos Pais-Filhos (CTSPC), permitiram diferenciar melhor os grupos. Além disso, levou-se em conta a percepção da própria participante sobre o uso de punição e de violência e não apenas a percepção da comunidade, o que ocorreria se o critério consistisse apenas na existência ou não de denúncia.

Apesar das vantagens quanto ao delineamento deste estudo, diversas questões sobre as limitações do trabalho merecem atenção. A primeira delas diz respeito ao tamanho reduzido do grupo de participantes e à especificidade das suas características sociodemográficas, que restringem a possibilidade de generalização dos achados. O baixo nível de escolaridade das mães implicou adaptações para aplicação dos instrumentos, que, mesmo assim, não foram suficientes para uma compreensão refinada das questões. Isso se fez notar particularmente na aplicação do Questionário de Atitude em Relação à Palmada (ATS), que apesar de ter sua escala reduzida para facilitar a compreensão das participantes, foi considerado complexo para o entendimento dos itens que continham frases negativas. Também cabe lembrar que os grupos GA e GB2 foram compostos apenas por meninos, enquanto o GB1 possuía três meninas, o que deve ser levado em conta na interpretação dos resultados referentes à interação diádica e às práticas utilizadas em situações de conflitos, que podem ser influenciadas pelo gênero da criança (Belsky, 1993; Hoffman, 1975; Stith & cols., 2009).

Outro aspecto que convém destacar diz respeito aos critérios utilizados para separação dos participantes nos grupos GA, GB1 e GB2. Apesar das vantagens apontadas,

não se pode deixar de levar em conta o possível desconhecimento da Instituição B quanto a denúncias contra as famílias. Acrescenta-se a isso, o viés das próprias participantes, que podem ter deixado de relatar denúncias anteriores ou terem tido receio de assumir o uso de práticas mais severas diante do entrevistador.

Quanto à experiência com a violência física na família de origem, a pontuação utilizada para separar o GB1 e o GB2 permitiu que o segundo grupo envolvesse mães que mencionaram um episódio de maus-tratos, o que pode aproximá-las do contexto do GB1. Além disso, a recordação sobre a infância foi baseada em um período específico definido na escala, deixando de considerar outras vivências em idade posterior. Ainda assim, considera-se que as participantes basearam-se em lembranças de toda a sua infância para responderem ao instrumento sobre as práticas de seus pais/responsáveis.

Estudos retrospectivos demonstram algumas vantagens frente ao alto custo ou inviabilidade de pesquisas longitudinais com populações de risco (Baker, 2009). Investigações retrospectivas são vantajosas por fornecer a percepção dos indivíduos a respeito das suas próprias experiências. No entanto, o uso de relatos retrospectivos ainda requer mais estudos a respeito de sua validade (Dube, Williamson, Thompson, Felitti & Anda, 2004; Widom, Raphael & DuMont, 2004).

É considerada uma limitação o fato de o estudo não ter incluído o pai ou padrasto das crianças na coleta de dados. A proposta inicial do projeto previa a inclusão dos pais, porém, dada a dificuldade de conseguir a participação de todos os pais nas famílias casadas e recasadas, apenas os dados referentes a mães e filhos foram mantidos na análise. Verifica-se que muitos estudos de observação sobre violência física têm sido conduzidos com díades mães-filhos e há uma carência de dados sobre os pais ou outros membros do microsistema familiar. O estudo de meta-análise de Wilson e cols. (2008), por exemplo, revelou que 27 das 33 pesquisas avaliadas (82%) envolviam apenas a mãe interagindo com a criança, provavelmente pela dificuldade em conseguir a participação paterna ou mesmo o contato com os pais.

Outro aspecto relevante quanto ao método empregado diz respeito à comparação entre grupos em que a maioria dos participantes referiram ter usado a punição física em algum momento da educação dos filhos. Em outras palavras, punição e a violência física foram consideradas como extremos opostos no *continuum* do uso da força física. É preciso que outras pesquisas sejam implementadas, visando comparar pais e mães que nunca tenham utilizado a força física com aqueles que a utilizam. Investigar os pais que não usam

punição física ou que deixaram de usar essa estratégia pode fornecer informações importantes para a prevenção da violência, como sugere o estudo de Davis (1999).

Neste trabalho, foram utilizados desenhos para evocar a percepção da criança sobre interações entre pais e filhos, e as informações obtidas por meio do recurso das tirinhas da Turma da Mônica foram valiosas. Porém, isso não abarca a complexidade da dinâmica e da natureza das relações familiares (Bower-Russa, 2005). Além disso, ainda que a pesquisadora tenha informado às crianças não haver resposta certa ou errada e tenha destacado que a história deveria ser criada pelo participante, o fato de o desenho ser assistido habitualmente por algumas crianças (e não por outras) pode ter influenciado suas respostas. No entanto, este fato não inviabiliza a estratégia como bastante útil no trabalho com crianças vítimas de violência, facilitando sua expressão verbal e o envolvimento com a tarefa.

O uso de escalas parece ser mais eficiente para investigar a ocorrência de punição física ou violência contra a criança, haja vista a objetividade e a possibilidade de se avaliar uma série de práticas distintas, além de permitir ao sujeito responder de maneira independente. Para isso, porém, cabe desenvolver outros instrumentos ou ampliar a escala utilizada nesta pesquisa (CTSPC), que apesar de adaptada para o português (Reichenheim & Moraes, 2003), não investiga algumas formas de punição comuns à cultura brasileira, como colocar de joelhos no milho, conforme relatado em entrevista.

### **O Uso da Metodologia de Observação**

A metodologia de observação com emprego do recurso de discussão de cartões, conforme proposta de Kreppner e Ulrich (1996), pode ser considerada uma importante fonte de informação sobre os padrões de interação, particularmente para famílias com histórico de violência, que, em geral tem mais dificuldades para se revelarem. No entanto, o pesquisador precisa garantir que as situações abordadas nos cartões sejam adequadas ao contexto das famílias, minimizando as chances de a díade não discutir o assunto por considerar que ele não se aplica à sua realidade.

Neste trabalho, os cuidados necessários para garantir a representatividade do conteúdo dos cartões foram tomados, mas, apesar da instrução para que o assunto fosse discutido por pelo menos 2 minutos, a maioria das díades dedicou pouco tempo ao diálogo dos temas. Quanto a isso, duas hipóteses são levantadas: a situação pode ter causado desconforto para os participantes, que avançaram a discussão dos cartões no intuito de concluir a tarefa em pouco tempo, ou os participantes não costumam se engajar em

diálogos em seu cotidiano, o que pode ser um padrão característico desta tipologia de família. Considerando que houve uma nova sessão de filmagem com três díades e o mesmo padrão foi observado, a segunda hipótese parece mais apropriada. Ainda assim, considera-se que o uso de cartões propiciou a emergência de características relevantes da interação, o que pode ser útil para o reconhecimento de padrões em situações que envolvam temas disciplinares, como os temas que foram utilizados neste estudo.

No entanto, seria prudente rever a metodologia considerando a população em foco, o que requer mais estudos que adotem o uso dos cartões. Neste contexto de revisão da metodologia, especial atenção deve ser dada à definição dos temas que serão abordados pelos membros da família. Os temas devem levar em conta conteúdos diretamente relacionados aos objetivos do trabalho, mas também outros aspectos da rotina familiar, devidamente contextualizados à realidade das famílias.

Outro fator limitante foi o número de observações realizadas. Considerando que a observação restringiu-se a uma sessão para discussão dos cartões, a identificação de padrões recorrentes na família (Kreppner, 2001) ficou prejudicada. Estudos longitudinais, com coleta de dados em vários momentos no tempo são ideais para capturar os padrões familiares típicos e suas mudanças (Fleith & Costa Júnior, 2005). Os resultados, portanto, devem ser vistos com cautela quanto à generalização dos padrões observados em uma mesma família, já que outras características podem emergir durante um período maior de observação ou em outros contextos de interação diádica, por exemplo, realizando uma tarefa diferente ou na presença de outros membros familiares. Acreditamos que o uso combinado de situações estruturadas e não estruturadas, em um mesmo projeto de pesquisa, pode contribuir para identificar melhor os padrões de interação em famílias com e sem histórico de violência, além de oferecer mais informações sobre o contexto em que as crianças crescem e interagem com seus pais (Gardner, 2000; Kreppner, 2009).

No que diz respeito ao cálculo da concordância, o baixo índice das categorias “estilo de discussão” e “tensão” pode ser explicado por diferentes fatores: (a) a não adaptação apropriada do sistema à população estudada; (b) uma descrição operacional insuficiente das categorias, dificultando a verificação dos componentes que a caracterizam; (c) o pouco tempo dedicado à discussão do sistema entre os observadores, isto é, o pesquisador que avaliou todo o material e o juiz, o que pode ter dificultado a identificação de incongruências das categorias; e (d) o procedimento de registro adotado, que previa a anotação da ocorrência (ou não) da característica predominante na discussão, envolvendo, assim, um maior nível de subjetividade. Os aspectos mencionados, no entanto, não se

referem a todo o sistema de análise adotado, haja vista que outras categorias apresentaram uma concordância satisfatória.

Embora o índice de concordância seja um aspecto metodológico relevante ao se considerar a metodologia de observação, Kreppner (2001) destaca que a escolha das categorias de análise não deve ser baseada apenas na concordância entre observadores, o que limitaria o uso de sistemas e a escolha de categorias relevantes para análise. O grau de concordância entre observadores não consiste na única alternativa para assegurar a fidedignidade dos resultados, e outros critérios devem ser considerados, como a realização do registro pelo mesmo observador em dois momentos distintos (Dessen & Murta, 1997), o que não foi efetuado para este trabalho, por demandar um tempo mínimo entre o primeiro e o segundo registro de, pelo menos 3 meses. De qualquer forma, o índice de concordância entre observadores obtido é suficiente para demonstrar a fidedignidade dos dados relatados.

Sugerimos que os estudos futuros sobre violência física na família efetuem uma nova adaptação das categorias, conforme os passos propostos por Dessen (1997), para que a sua descrição seja adequada ainda mais à realidade da população em foco, ampliando a possibilidade de reconhecimento de outros padrões de interação. O desenvolvimento de categorias consiste em um importante passo para o avanço no uso da observação, favorecendo análises complexas e, conseqüentemente, maior compreensão sobre o fenômeno estudado (Dessen & Murta, 1997; Kreppner, 2011).

Categorias com foco na interação devem ser cada vez mais desenvolvidas e aperfeiçoadas para apreender dimensões diferentes do comportamento dos membros familiares envolvidos, ampliando as possibilidades de análise. Apesar da importância de aperfeiçoar categorias pré-definidas, no sentido de avançar na construção de conhecimento, a elaboração de novos sistemas pode favorecer a abertura para possibilidades que emergem durante a interação. Diante da possibilidade de uso da tecnologia de vídeo, o sistema de categorias pode ser posteriormente definido ou adaptado a partir de um processo inicial de abstração, como propõe Kreppner (2011).

Finalmente, não se pode deixar de considerar o papel exercido pelo local onde as filmagens foram efetuadas. Embora todas as sessões de observação tenham sido conduzidas em ambiente institucional, a relação entre as famílias do GA e o CREAS possivelmente difere da relação entre as demais famílias e a Instituição B. E esta relação pode ter influenciado a discussão dos cartões, quer inibindo quer favorecendo a comunicação entre mães-filhos, particularmente quanto ao nível de tensão. Os estudos

futuros devem priorizar a condução de observações em condições mais naturais, preferencialmente na própria residência das famílias, apesar das dificuldades em se tratando de famílias com histórico de violência física.

Em síntese, ainda não há consenso quanto à melhor maneira de observar famílias para identificar risco potencial de maus-tratos (Bennet & cols., 2006); porém, situações de discussão de temas previamente definidos, como a deste estudo, merecem ser melhor exploradas por pesquisadores e profissionais. Sugere-se, ainda, a condução de estudos de observação com análises sequenciais da interação baseadas no sistema de categorias proposto, o que poderá auxiliar na compreensão, por exemplo, dos efeitos de determinados estilos de comunicação e de interação no comportamento de cada membro da díade. Também é importante que estudos futuros envolvam mais membros da família, visando investigar aspectos da interação que podem estar associados a características do indivíduo e ao contexto das relações.

Além disso, é importante ter clareza de que não se deve considerar apenas o comportamento de um ou de outro membro, separadamente, pois um padrão só existe por ser mantido pelos outros membros, em um processo circular e complementar (Minuchin & cols., 1999). Esses padrões são modificados ao longo do desenvolvimento da criança, não sendo, portanto, estáticos, mas um processo dinâmico em constante transformação (Kreppner, 2000), o que demanda projetos longitudinais. O capítulo 7, a seguir, apresenta algumas considerações finais e implicações deste estudo para pesquisas futuras.

## CAPÍTULO 7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Este trabalho possibilitou aprofundar a compreensão das interações e das relações em famílias com histórico de violência, do papel da punição física nesse contexto, dos fatores de risco para a transmissão de práticas de violência na família e de fatores de proteção para o rompimento desse ciclo. Esse conhecimento pode ser útil para intervenções com grupos de risco, ou seja, de mães com histórico de violência em sua família de origem, que tiveram uma educação baseada na coerção e que reproduzem esses padrões em sua família atual.

Dentre os principais resultados, destacamos aqueles que apontam para uma série de fatores relacionados à punição e à violência física presentes no contexto de famílias do GA, que podem ser considerados de risco, tais como o desemprego das mães, o nível de escolaridade, o histórico de alcoolismo do pai e a presença de transtornos psiquiátricos, o que certamente tem implicações para as relações familiares. Embora os mesmos fatores de risco também estejam presentes no GB1, neste grupo, mais fatores de proteção foram identificados, como uma maior rede de apoio na família atual, a identificação de uma figura de suporte na família de origem, menor aceitação da punição, a crença na sua ineficácia e nas consequências negativas e uma interação mais positiva com os filhos, o que pode minimizar os efeitos do risco e contribuir para a não repetição da violência (Belsky, 1993). A presença de uma figura de apoio na história de vida dos participantes não somente sinaliza a existência de outros modelos que possam ser considerados mais “adequados”, e que tenham mostrado alternativas ao uso da força, mas também aumenta a probabilidade de um desenvolvimento emocional mais saudável na medida em que o indivíduo pode contar com o apoio de alguém de sua rede, seja familiar ou institucional (Dessen & Braz, 2005b; Crouch & cols., 2001). No entanto, o conhecimento sobre a percepção de apoio na família de origem precisa ser melhor investigado. O emprego de escalas, neste caso, pode ser de grande utilidade para avaliar a relação entre a frequência da punição física e da violência na família de origem, a percepção de apoio, as crenças e o uso da punição na família atual.

O uso da força e da violência física faz parte de um contexto em que as relações são mais rígidas e menos afetuosas, em que a coerção é uma constante. Neste estudo, além de empregar a punição física e agressão psicológica com maior frequência, as interações no GA foram consideradas mais negativas do que nos demais grupos, o que pode acentuar a dificuldade para resolver conflitos de forma amistosa, sem o uso da força. Além disso,

notou-se que o GB1 se aproximou mais das características do GB2, apresentando um padrão mais positivo quando comparado ao GA.

Observou-se que a severidade em relação ao uso da força física e a frequência com que as mães participantes foram submetidas a essa prática influenciaram a sua forma de perceber a punição física, contribuindo para o uso e aceitação dessa estratégia em sua família atual. Porém, parece haver um “limite” para que a experiência favoreça a manutenção das mesmas práticas, de forma que experiências muito violentas e frequentes levam a uma avaliação negativa da educação na família de origem e menor aceitação da punição física e da violência. Estes dados tem implicações para as políticas públicas e elaboração de programas preventivos, na medida em que sugerem um investimento prioritário em famílias cujas práticas sejam “moderadas”, pois o risco de perpetuação da violência parece ser maior nessas famílias. Evidentemente, esta tendência precisa ser comprovada em pesquisas futuras.

Portanto, é preciso levar em consideração não somente a experiência propriamente dita, mas, sobretudo, a percepção de cada indivíduo a respeito da violência sofrida em suas famílias. O modo como a pessoa percebe a violência sofrida parece ser o fator primordial para a transgeracionalidade da violência. Se, por um lado, aqueles que sofreram agressões severas podem percebê-las como necessárias para a educação, outros podem avaliar a experiência negativamente, considerando-a um exagero, o que reflete em seus padrões de comportamento na família atual. Assim, sugere-se que estudos futuros construam e validem instrumentos cujo objetivo seja o de avaliar a frequência e a severidade da violência sofrida e a percepção do indivíduo a respeito da experiência vivenciada.

Portanto, na busca por instrumentos mais sensíveis para compreender o fenômeno da transmissão intergeracional da violência física, ênfase deve ser dada à percepção das mães sobre suas experiências prévias, ou seja, se elas percebem a violência sofrida como severa ou, se, simplesmente, consideram que as práticas eram necessárias à educação, amenizando, assim, os seus efeitos deletérios. A identificação das práticas empregadas por seus responsáveis e dos diferentes modelos de educação a que foram expostas contribuem para a compreensão dos processos proximais no contexto familiar (Bronfenbrenner, 1992; 1994; Winegar, 1997).

Os dados deste estudo sugerem, também, algumas diretrizes para intervenções. Para abordar o tema da punição física e da violência, é importante que os profissionais busquem sensibilizar os pais para seus prejuízos e riscos relacionados à violência, tendo como base a percepção que as mães têm de suas próprias experiências, conforme mencionado

anteriormente. Não obstante, é preciso cautela para questionar as crenças da família, já que desafiar a ideia do que é certo na educação das crianças pode levar a uma reação de defesa por parte dos membros familiares (Falcke & Wagner, 2005).

Também é preciso mostrar alternativas, que vão além do simples esclarecimento sobre o desenvolvimento infantil (Bower-Russa, 2005) e da pouca eficácia da palmada no longo prazo. A efetividade de outras práticas não punitivas e a importância de promover um ambiente de suporte e afeto, que parece ser a principal mensagem das intervenções, de acordo com Romano e cols. (2013), devem ser planejadas e implementadas junto com as famílias. Esses autores sugerem que fornecer informações sobre a punição física é essencial para a mudança de crenças em relação ao direito dos pais de usá-la (especialmente sobre os riscos para o abuso). Mas, só isto não basta. Os dados deste estudo mostram que, apesar de terem sido mencionadas outras estratégias não violentas para disciplinar os filhos, como o diálogo, as mães do GA não apenas as empregaram pouco, comparativamente a outras estratégias, mas também o fizeram de forma menos eficiente. Tal conduta, que pouco favorece o entendimento e a participação do filho, reforça a ideia de que punir fisicamente é necessário e a melhor forma de educar.

Outro aspecto a considerar é que famílias denunciadas em função da violência passam por um período de questionamento dos seus padrões de interação. Elas estão envolvidas em atendimentos institucionais e expostas a contextos diferentes. Essa é uma variável que não pode ser ignorada. As intervenções promovidas pelo Estado, com os atendimentos em órgãos de assistência e todos os possíveis desdobramentos após a identificação de uma situação de violência intrafamiliar, ainda que necessárias, podem acarretar dificuldades para a reorganização familiar. Estudos futuros devem analisar em que medida as intervenções promovem mudanças em relação às práticas adotadas na família e à percepção dos pais sobre a violência, além do papel que o suporte dos serviços profissionais tem para a família. Também cabe investigar a percepção das crianças quanto ao apoio oferecido pelos profissionais dos serviços de assistência.

É importante que os profissionais que lidam com famílias com histórico de violência auxiliem no processo de conhecimento sobre as relações familiares, tratando do tema de forma a não estigmatizar a família, evitando, assim, afastá-la ainda mais da sua rede de apoio, tão necessária para promover um contexto saudável de desenvolvimento. O fato de a metodologia de observação, realizada em breve período de tempo nas instituições, ter permitido identificar algumas características dos grupos sugere que esse tipo de análise pode ser conduzido também por profissionais no atendimento às famílias.

Os fatores de risco que permeiam o contexto das famílias, particularmente daquelas com histórico de violência comprovada, não devem ser considerados de forma isolada no tempo. Alguns dos fatores observados no GA, por exemplo, já estavam presentes em outros estágios do curso de vida familiar, antes mesmo do nascimento do primeiro filho. Alerta-se, portanto, para que tais fatores sejam identificados precocemente, de forma a traçar estratégias de prevenção de situações de violência física contra a criança na família. Para isto, faz-se necessário conhecer o contexto da família para propor modelos de intervenção e programas de educação familiar apropriados à sua realidade.

O sucesso de um programa consiste em focalizar também a mudança de crenças, já que estas são fatores importantes para a punição física e a violência (Straus & cols., 2014). Nesse sentido, devem ser consideradas as diferenças entre os pais/responsáveis quanto às crenças na eficácia e prejuízos da punição física. Por exemplo, a crença do GA de que a punição é eficaz exige uma abordagem específica para este grupo, no sentido de rever sua visão e não apenas informar sobre práticas alternativas ou sobre o desenvolvimento infantil. Já em relação ao GB1, embora as mães não tenham histórico de violação dos direitos da criança, é evidente a influência do modelo de violência das famílias de origem, com maior uso de punição física nessas famílias. Nesse contexto, programas de educação familiar, conforme proposto por Doherty (2000) e Doherty & Carroll (2002), podem obter sucesso ao estabelecer uma atmosfera de parceria entre profissionais e famílias, valorizando as experiências dos membros familiares e o seu protagonismo. A ênfase nesses aspectos consiste em um dos princípios essenciais para os programas de educação e o processo de fortalecimento da família e pode ser útil para promover alternativas ao uso da força. O mesmo pode ser aplicado ao GB2. As campanhas, por sua vez, devem apontar estratégias positivas que facilitem a interação familiar, de forma que os benefícios de mudanças nas práticas educativas possam ser constatados pelos pais.

A família brasileira está, como alerta Biasoli-Alves (2001), em uma “situação de insegurança e quase desamparo” (p. 80) em relação à sua tarefa de educar os filhos. É evidente a necessidade de abordar o tema dos castigos físicos e da violência no âmbito familiar, cujos números são cada vez mais alarmantes no país (Waiselfisz, 2011). Além disso, como mostram Straus e cols. (2014), a aceitação da punição está relacionada à aceitação da violência. Portanto, é preciso investir em campanhas e programas de educação familiar, visando uma menor tolerância ao uso da força física, ajudando, assim, a construir uma sociedade menos violenta (Gagné & cols., 2007).

Convém lembrar que nem todo caso de violência física contra a criança está associado à punição com pretexto pedagógico (Pinheiro, 2006), o que significa que não basta identificar o uso da punição física como prática educativa. O exemplo da Suécia mostra isso. Naquele país, apesar de a proibição dos castigos corporais ter contribuído para menor aceitação dessa prática e para a queda nos casos de violência, a taxa de violência muito severa contra crianças e adolescentes, envolvendo ameaça de morte, por exemplo, não foi significativamente alterada (Allmänna barnhuset, citado por Annerbäck & cols., 2010). Nesse sentido, é preciso investigar outros fatores associados à violência física contra a criança na família, como a violência conjugal (Coohey & Braun, 1997).

Independente do modelo de intervenção adotado, estratégias para combater a violência física contra crianças na família são inúmeras em todo o mundo. Além de campanhas para promover o fim do uso dos castigos corporais, diversas iniciativas têm buscado promover práticas positivas dos pais como forma de prevenir o abuso. Nesse contexto, podem ser citados, por exemplo, os trabalhos de Durrant e cols. (2012) e Hakman, Chaffin, Funderburk e Silovsky (2009) no exterior. A abordagem proposta por Durrant, por exemplo, denominada Disciplina Positiva, prevê o desenvolvimento de estratégias centradas nos direitos da criança que promovam o afeto e a resolução de problemas.

No Brasil, há diferentes grupos de pesquisa que atuam na área da violência e desenvolvem diversas ações para combater a violação de direitos, a exemplo do Laboratório de Prevenção da Violência da UFSCar, que também realiza intervenções com famílias (ver, por exemplo, Pereira, D’Affonseca & Williams, 2013) e do Laboratório de Estudos da Criança da USP, que também promove capacitação de profissionais para atuação na área (ver, por exemplo, Azevedo, Guerra, Zweinman & Nishizawa, 2001). Podemos citar, ainda, a proposta de intervenção com grupo multifamiliar (Costa, Almeida, Ribeiro & Penso, 2009), que apesar de não diretamente ligado ao tema da violência física, mas sim à violência sexual, tem obtido resultados positivos ao promover orientação aos pais e favorecer sua relação com os filhos, e o Programa de Qualidade da Interação Familiar (Weber, Salvador & Brandenburg, 2011), que pode auxiliar na prevenção de problemas na relação entre pais e filhos ao focalizar o desenvolvimento de padrões de interação mais positivos. Em todos os casos, alerta a Organização Mundial de Saúde (2010), é importante atuar no trabalho preventivo com pais/responsáveis, que tem sido apontado como um instrumento eficaz.

Em se tratando de estratégias para combater a violência física no âmbito do Estado, destaque especial precisa ser dado à atual proposta de mudança na legislação brasileira, que prevê a proibição dos castigos físicos (Brasil, 2010). Pode parecer evidente que aqueles a favor da punição física sejam contrários à mudança na legislação, porém, pais e mães podem se manifestar contra o uso da força física, mas defender o direito dos pais de usarem essa estratégia quando julgarem necessário. Campanhas contra os castigos físicos correm o risco de serem vistas pelos pais como uma defesa da permissividade, da não responsabilização dos filhos e da falta de disciplina. O relato do GA sobre os prejuízos da legislação contra os castigos reforça a concepção de que “não bater” significa não disciplinar, evidenciando a confusão entre imposição de limites e castigos (Ramos & Oliveira, 2008).

Em síntese, a questão da violência física envolve mais do que a associação com as práticas de punição, mas a dinâmica das relações familiares, os valores e crenças sobre a família e os direitos dos pais sobre seus filhos. Para muitas famílias brasileiras, essa discussão ainda deve ser restrita ao âmbito privado e não pode sofrer interferência do Estado, apesar de o art. 227 da Constituição Federal estabelecer que a proteção à criança e ao adolescente é dever não apenas da família, mas da sociedade e do Estado (Brasil, 1988).

Não se pode deixar de considerar que a violação dos direitos da criança no contexto familiar pode refletir uma situação de vulnerabilidade da família diante dos seus próprios direitos de cidadania (Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006). Portanto, para compreender e auxiliar as famílias, como afirma Biasoli-Alves (2008), é preciso conhecer sua realidade, suas dificuldades e os recursos disponíveis para seu desenvolvimento, principalmente aqueles que dizem respeito às relações mantidas nesse microsistema.

Neste estudo, a identificação dos possíveis fatores de risco e proteção e a compreensão dos processos familiares detectados em famílias com histórico de violência física foram facilitadas pela adoção do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner no delineamento da pesquisa, ou seja, da análise por meio dos componentes pessoa-processo-contexto-tempo (Bronfenbrenner, 1977, 1986; Bronfenbrenner & Ceci, 1994), que se mostrou adequado para compreender o fenômeno da violência (Belsky, 1993; De Antoni & Koller, 2010). Embora não seja possível fazer generalizações com base no presente estudo, ele fornece dados importantes sobre a perpetuação e o rompimento do ciclo de violência. As questões aqui levantadas, porém, devem ser investigadas em pesquisas futuras com um número maior de participantes e em contextos diferentes.

**REFERÊNCIAS**

- Akmatov, M. K. (2011). Child abuse in 28 developing and transitional countries – results from the multiple indicator cluster surveys. *International Journal of Epidemiology*, *40*, 219-227. doi:10.1093/ijc/dyq168
- Alvarenga, P. & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *14*, 449-460.
- Annerbäck, E., Svedin, C. G. & Gustafsson, P. A. (2010). Characteristic features of severe child physical abuse – a multi-informant approach. *Journal of Family Violence*, *25*, 165-172. doi:10.1007/s10896-009-9280-1
- Arias, I. & Pape, K. T. (1994). Physical abuse. Em L. L'Abate (Org.), *Handbook of developmental family psychology and psychopathology* (pp. 284-308). New York: Wiley.
- Ariès, P. (2006). *História social da criança e da família* (2ª ed.). Rio de Janeiro: LTC. (Original publicado em 1978)
- Armenta, M. F., Sing, B. F. & Osorio (2008). Problemas de conducta em niños vítimas de violencia familiar: reporte de professores. *Estudios de Psicologia*, *13*, 3-11.
- Asla, N., De Paúl, J. & Pérez-Albéniz, A. (2011). Emotion recognition in fathers and mothers at high-risk for child physical abuse. *Child Abuse & Neglect*, *35*, 712-721. doi:10.1016/j.chiabu.2011.05.010
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2011). Critério de Classificação Econômica Brasil. Retirado de <http://www.abep.org/novo/Default.aspx>
- Ateah, C. A. & Durrant, J. E. (2005). Maternal use of physical punishment in response to child misbehavior: Implications for child abuse prevention. *Child Abuse & Neglect*, *29*, 169-185. doi:10.1016/j.chiabu.2004.10.010
- Azevedo, M. A. (2007). Vitimação e vitimização: questões conceituais. Em M. A. Azevedo & V. N. A. Guerra (Orgs.), *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder* (pp. 25-47). São Paulo: Iglu.
- Azevedo, M. A., Guerra, V. N. A., Zweinman, A. B. & Nishizawa, E. (2001). Educação a distância: o combate à violência doméstica contra crianças e adolescentes - uma experiência bem sucedida. *Psicologia em Estudo*, *6*, 85-89.
- Baker, A. J. L. (2009). Adult recall of childhood psychological maltreatment: Definitional strategies and challenges. *Children and Youth Services Review*, *31*, 703-714.

- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta. (Original publicado em 1977)
- Baumrind, D. (1994). The social context of child maltreatment. *Family Relations*, 43, 360-368.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E. & Cowan, P. A. (2002). Ordinary physical punishment: Is it harmful? Comment on Gerschoff (2002). *Psychological Bulletin*, 128, 580-589. doi:10.1037/0033-2909.128.4.580
- Bazon, M. (2008). Violências contra crianças e adolescentes: análise de quatro anos de notificações feitas ao Conselho Tutelar na cidade de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 24, 323-332.
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114, 413-434.
- Bem, L. A. & Wagner, A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. *Psicologia em Estudo*, 11, 63-71.
- Bennett, D. S., Sullivan, M. W. & Lewis, M. (2006). Relations of parental report and observation of parenting to maltreatment history. *Child Maltreatment*, 11, 63-75. doi:10.1177/1077559505283589
- Bérgamo, L. P. D. & Bazon, M. R. (2011a). Experiências infantis e risco de abuso físico: mecanismos envolvidos na repetição da violência. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 710-719.
- Bérgamo, L. P. D. & Bazon, M. R. (2011b). Abuso físico infantil: analisando o estresse parental e o apoio social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27, 13-21.
- Berlin, L. J., Appleyard, K. & Dodge, K. A. (2011). Intergenerational continuity in child maltreatment: Mediating mechanisms and implications for prevention. *Child Development*, 82, 162-176.
- Bert, S. C., Guner, B. M. & Lanzi, R. G. (2009). The influence of maternal history of abuse on parenting knowledge and behavior. *Family Relations*, 58, 176-187.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (2001). Crianças e adolescentes: a questão da tolerância na socialização das gerações mais novas. Em Z. M. M. Biasoli-Alves & R. Fischmann (Orgs.), *Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância* (pp. 79-93). São Paulo: EDUSP.

- Biasoli-Alves, Z. M. M. (2008). Cuidado e negligência na educação da criança na família. Em L. Moreira & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Família e educação: olhares da psicologia* (pp. 17-32). São Paulo: Paulinas.
- Bordin, I. A. S., Paula, C. S., Nascimento, R. & Duarte, C. S. (2006). Severe physical punishment and mental health problems in an economically disadvantaged population of children and adolescents. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 290-296.
- Bornstein, M. H. & Cheah, C. S. L. (2006). The place of “culture and parenting” in the ecological contextual perspective on developmental science. Em K. H. Rubin & O. B. Chung (Orgs.), *Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations: A cross-cultural perspective* (pp. 3-33). New York: Psychology Press.
- Borrego J., Jr., Timmer, S. G., Urquiza, A. J. & Follette, W. C. (2004). Physically abusive mothers’ responses following episodes of child noncompliance and compliance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 897-903.
- Bousha, D. M. & Twentyman, C. T. (1984). Mother-child interactional style in abuse, neglect, and control groups: Naturalistic observations in the home. *Journal of Abnormal Psychology*, 93, 106-114.
- Bower, M. E. & Knutson, J. F. (1996). Attitudes toward physical discipline as a function of disciplinary history and self-labeling as physically abused. *Child Abuse & Neglect*, 20, 689-699.
- Bower-Russa, M. (2005). Attitudes mediate the association between childhood disciplinary history and disciplinary responses. *Child Maltreatment*, 10, 272-282. doi: 10.1177/1077559505277531
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Retirado de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)
- Brasil. (2010). *Projeto de Lei nº. 7672/2010*. Retirado de <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=483933>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34, 844-850.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.

- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future. Em N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse (Orgs.), *Persons in context: Developmental processes* (pp. 25-49). New York: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological system theory. Em R. Vasta (Org.), *Six theories of child development* (pp. 187-243). London: Jessica Kingsley.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Em T. Husten & T. N. Postelethwaite (Orgs.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 1643-1647). New York: Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. (1995). The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. Em P. Moen, G. H. Elder, Jr. & K. Lüsche (Orgs.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 599-647). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Em S. L. Friedman & T. D. Wachs (Orgs.), *Measuring environment across life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, *101*, 568-586.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Em W. Damon & R. M Lerner (Orgs.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6<sup>a</sup> ed., Vol. 1. pp. 793-828). New York: Wiley.
- Burgess, R. L. & Conger, R. D. (1978). Family interaction in abusive, neglectful, and normal families. *Child Development*, *49*, 1163-1173.
- Cairns, R. B., Elder, G. H., Jr. & Costello, E. J. (1996). *Developmental science*. New York: Cambridge University Press.
- Capaldi, D. M., Pears, K. C., Patterson, G. R. & Owen, L. D. (2003). Continuity of parenting practices across generations in an at-risk sample: A prospective comparison of direct and mediated associations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *31*, 127-142.
- Cappa, C. & Khan, S. M. (2011). Understanding caregivers' attitudes towards physical punishment of children: Evidence from 34 low- and middle-income countries. *Child Abuse & Neglect*, *35*, 1009-1021. doi:10.1016/j.chiabu.2011.10.003

- Carmo, C. J. & Harada, M. J. C. S. (2006). Physical violence as educational practice. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 14, 849-856.
- Cecconello, A. M., De Antoni, C. & Koller, S. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54.
- Cerezo, M. A. (1997). Abusive family interaction: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 2, 215-240.
- Cerezo, M. A. & D'Ocon, A. (1995). Maternal inconsistent socialization: An interactional pattern with maltreated children. *Child Abuse Review*, 4, 14-31.
- Cerezo, M. A. & D'Ocon, A. (1999). Sequential analyses in coercive mother-child interaction: The predictability hypothesis in abusive versus nonabusive dyads. *Child Abuse & Neglect*, 23, 99-113.
- Cerezo, M. A., D'Ocon, A. & Dolz, L. (1996). Mother-child interactive patterns in abusive families versus non-abusive families: An observational study. *Child Abuse & Neglect*, 20, 573-587.
- Clément, M. & Chamberland, C. (2009). The role of parental stress, mother's childhood abuse and perceived consequences of violence in predicting attitudes and attribution in favor of corporal punishment. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 163-171. doi:10.1007/s10826-008-9216-z
- Conger, R. D., Belsky, J. & Capaldi, D. M. (2009). The intergenerational transmission of parenting: Closing comments for the Special Section. *Developmental Psychology*, 45, 1276-1283. doi:10.1037/a0016911
- Coohey, C. & Braun, N. (1997). Toward an integrated framework for understanding child physical abuse. *Child Abuse & Neglect*, 21, 1081-1094.
- Costa, L. F., Almeida, T. M. C., Ribeiro, M. A. & Penso, M. A. (2009). Grupo multifamiliar: espaço para a escuta das famílias em situação de abuso sexual. *Psicologia em Estudo*, 14, 21-30.
- Crouch, J. L., Milner, J. S. & Thomsen, C. J. (2001). Childhood physical abuse, early social support, and risk for maltreatment: Current social support as a mediator of risk for child physical abuse. *Child Abuse & Neglect*, 25, 93-107.
- Davis, P. W. (1999). Corporal punishment cessation: Social contexts and parents' experiences. *Journal of Interpersonal Violence*, 14, 492-510. doi:10.1177/088626099014005003
- Day, R. D., Peterson, G. W. & McCracken, C. (1998). Predicting spanking of younger and older children by mothers and fathers. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 79-94.

- Day, V. P., Telles, L. E. B., Zoratto, P. H., Azambuja, M. R. F., Machado, D. A., Silveira, M. B., ... Blank, P. (2003). Violência doméstica e suas diferentes manifestações. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 25, 9-21.
- De Antoni, C. (2012). Abuso emocional parental contra crianças e adolescentes. Em L. F. Habigzang & S. H. Koller (Orgs.), *Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática* (pp. 33-42). Porto Alegre: Artmed.
- De Antoni, C. & Koller, S. H. (2010). Uma família fisicamente abusiva: uma visão pela teoria bioecológica do desenvolvimento humano. *Temas em Psicologia*, 18, 17-30.
- De Antoni, C. & Koller, S. H. (2012). Perfil da violência em famílias com história de abuso físico. Em L. F. Habigzang & S. H. Koller (Orgs.), *Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática* (pp. 43-54). Porto Alegre: Artmed.
- De Antoni, C., Barone, L. R. & Koller, S. H. (2007). Indicadores de risco e de proteção em famílias fisicamente abusivas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 125-132.
- De Paúl, J. & Domenech, L. (2000). Childhood history of abuse and child abuse potential in adolescent mothers: A longitudinal study. *Child Abuse & Neglect*, 24, 701-713.
- Delfino, V. (2006). *Percepção de pais e professores sobre práticas de educação e da criança sobre o certo e o errado: intervindo com ela para promover o respeito à diversidade* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Delgado, A. C. C. & Müller, F. (2005). Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educação e Sociedade*, 26, 351-360.
- Dessen, M. A. (1992). *Efeitos do nascimento de uma segunda criança no comportamento e nas relações entre o primogênito e os genitores* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Dessen, M. A. (1995). Tecnologia de vídeo: registro de interações sociais e cálculos de fidedignidade em estudos observacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, 223-227.
- Dessen, M. A. (2009). Questionário de caracterização do sistema familiar. Em L. Weber & M. A. Dessen (Orgs.), *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados* (pp. 106-114). Curitiba: Juruá.
- Dessen, M. A. & Braz, M. P. (2005a). As relações maritais e sua influência nas relações parentais: implicações para o desenvolvimento da criança. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 132-151). Porto Alegre: Artmed.

- Dessen, M. A. & Braz, M. P. (2005b). A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 113-131). Porto Alegre: Artmed.
- Dessen, M. A. & Cerqueira-Silva, S. (2009). Desenvolvendo sistemas de categorias com dados de entrevistas. Em L. N. D. Weber & M. A. Dessen (Orgs.), *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados* (pp. 43-56). Curitiba: Juruá.
- Dessen, M. A. & Murta, S. G. (1997). A metodologia observacional na pesquisa em psicologia: uma visão crítica. *Cadernos de Psicologia, 1*, 47-60.
- Dixon, L., Browne, K. & Hamilton-Giachritsis, C. (2009). Patterns of risk and protective factors in the intergenerational cycle of maltreatment. *Journal of Family Violence, 24*, 111-122. doi:10.1007/s10896-008-9215-2
- Doherty, W. J. (2000). Family science and family citizenship: Toward a model of community partnership with families. *Family Relations, 49*, 319-325.
- Doherty, W. J. & Carroll, J. S. (2002). The families and democracy project. *Family Processes, 41*, 579-589.
- Dolz, L., Cerezo, A. & Milner, J. S. (1997). Mother-child interactional patterns in high- and low-risk mothers. *Child Abuse & Neglect, 21*, 1149-1158.
- Donoso, M. T. V. & Ricas, J. (2009). Perspectiva dos pais sobre educação e castigo físico. *Revista de Saúde Pública, 43*, 78-84.
- Dube, S. R., Williamson, D. F., Thompson, T., Felitti, V. J. & Anda, R. F. (2004). Assessing the reliability of retrospective reports of adverse childhood experiences among adult HMO members attending a primary care clinic. *Child Abuse & Neglect, 28*, 729-737.
- Dunst, C. J., Jenkins, V. & Trivette, C. M. (1984). Family Support Scale: Reliability and validity. *Journal of Individual, Family, and Community Wellness, 1*, 45-52.
- Durrant, J. E. (2005). Corporal punishment: Prevalence, predictors and implications for child behavior and development. Em S. N. Hart (Org.), *Eliminating corporal punishment: The way forward to constructive child discipline* (pp. 49-90). Paris: UNESCO.
- Durrant, J. E. (2008). Physical punishment, culture, and rights: Current issues for professionals. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 29*, 55-66.

- Durrant, J. E., Ateah, C., Barker, L., Holden, G., Kearley, C., MacAulay ... Stewart-Tufescu, A. (2012). Going Global: Developing an International Approach to Preventing Violence Against Children [Resumo]. *Abstract Book ISSBD 2012*, 253.
- Dyer, C. (1995). *Beginning research in psychology: A practical guide to research methods and statistics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Eisenstein, E. & Souza, R. P. (1993). *Situações de risco à saúde de crianças e adolescentes*. Petrópolis: Vozes.
- Elder, G. H., Jr. (1996). Human lives in changing societies: Life course and developmental insights. Em R. B. Cairns, G. H. Elder, Jr., & E. J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (pp. 31-62). New York: Cambridge University Press.
- Ertem, I. O., Leventhal, J. M. & Dobbs, S. (2000). Intergenerational continuity of child physical abuse: How good is the evidence? *The Lancet*, 356(9232), 814-819.
- Falcke, D. & Wagner, A. (2005). A dinâmica familiar e o fenômeno da transgeracionalidade. Em A. Wagner (Org.), *Como se perpetua a família? A transmissão dos modelos familiares* (pp. 25-46). Porto Alegre: EDPUCRS.
- Fleith, D. S. & Costa Júnior, A. L. (2005). Métodos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento: o que é relevante considerar? Em M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendência atuais e perspectivas futuras* (pp. 37-49). Porto Alegre: Artmed.
- Fontaine, D. & Nolin, P. (2012). Personality disorders in a sample of parents accused of physical abuse or neglect. *Journal of Family Violence*, 27, 23-31. doi:10.1007/s10896-011-9403-3
- Gagné, M., Tourigny, M., Joly, J. & Pouliot-Lapointe, J. (2007). Predictors of adult attitudes toward corporal punishment of children. *Journal of Interpersonal Violence*, 22, 1284-1304. doi:10.1177/0886260507304550
- Gardner, F. (2000). Methodological issues in the direct observation of parent-child interaction: do observational findings reflect the natural behavior? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3, 185-198.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579.
- Gershoff, E. T. (2010). More harm than good: A summary of scientific research on the intended and unintended effects of corporal punishment on children. *Law and Contemporary Problems*, 73(2), 31-56.

- Giblin, P. T., Starr, R. H. & Agronow, S. J. (1984). Affective behavior of abused and control children: comparisons of parent-child interactions and the influence of home environment variables. *The Journal of Genetic Psychology*, 144, 69-82.
- Gonzalez, M., Durrant, J. E., Chabot, M., Trocmé, N. & Brown, J. (2008). What predicts injury from physical punishment? A test of the typologies of violence hypothesis. *Child Abuse & Neglect*, 32, 752-765. doi:10.1016/j.chiabu.2007.12.005
- Gottlieb, G. (2003). Probabilistic epigenesis of development. Em J. Valsiner & K. J. Connolly (Orgs.), *Handbook of Developmental Psychology* (pp. 3-17). London: Sage.
- Gracia, E. & Herrero, J. (2008). Is it considered violence? The acceptability of physical punishment of children in Europe. *Journal of Marriage and the Family*, 70, 210-217.
- Greenfield, E. A. (2010). Child abuse as a life-course social determinant of adult health. *Maturitas*, 66, 51-55. doi:10.1016/j.maturitas.2010.02.002
- Grusec, J. E. & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Guerra, V. N. A. (2008). *Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada* (6ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Hakman, M., Chaffin, M., Funderburk, B. & Silovsky, J. F. (2009). Change trajectories for parent-child interaction sequences during parent-child interaction therapy for child physical abuse. *Child Abuse & Neglect*, 33, 461-470. doi:10.1016/j.chiabu.2008.03.003
- Hanley, B., Tassé, M. J., Aman, M. G. & Pace, P. (1998). Psychometric properties of the Family Support Scale with Head Start families. *Journal of Child and Family Studies*, 7, 69-77.
- Heller, S. S., Larrieu, J. A., D'Imperio, R. & Boris, N. W. (1999). Research on resilience to child maltreatment: Empirical considerations. *Child Abuse & Neglect*, 23, 321-338.
- Herdmann, M., Fox-Rushby, J. & Badia, X. (1998). A model of equivalence in the cultural adaptation of HRQoL instruments: The universalist approach. *Quality of Life Research*, 7, 323-335.
- Milner, J. S., Robertson, K. R. & Rogers, D. L. (1990). Childhood history of abuse and adult abuse potential. *Journal of Family Violence*, 5, 15-34.
- Hinde, R. A. (1979). *Towards understanding relationships*. London: Academic Press.
- Hinde, R. A. (1997). *Relationship: A dialectical perspective*. Hove, UK: Psychology Press.

- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology, 11*, 228-239.
- Holden, G. (2001). Attitude Toward Spanking. Em J. Touliatos, B. F. Perlmutter & G. W. Holden (Orgs.), *Handbook of family measurement techniques: Abstracts* (Vol. 2). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hong, J. S., Lee, N. Y., Park, H. J. & Faller, K. C. (2011). Child maltreatment in South Korea: An ecological systems analysis. *Children and Youth Services Review, 33*, 1058-1066. doi:10.1016/j.chilyouth.2011.01.012
- Hops, H., Davis, B., Leve, C. & Sheeber, L. (2003). Cross-generational transmission of aggressive parent behavior: A prospective, mediational examination. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*, 161-169.
- Kavanagh, K. A., Youngblade, L., Reid, J. B. & Fagot, B. I. (1988). Interactions between children and abusive versus control parents. *Journal of Clinical Child Psychology, 17*, 137-142.
- Kobarg, A. P. R., Sachetti, V. A. R. & Vieira, M. L. (2006). Valores e crenças parentais: reflexões teóricas. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 16*, 96-102.
- Koller, S. H. (2000). Violência doméstica: uma visão ecológica. Em AMENCAR (Org.), *Violência doméstica* (pp. 32-42). Brasília: UNICEF.
- Kreppner, K. (1992). Development in a developing context: Rethinking the family's role for the children's development. Em L. T. Winegar & J. Valsiner (Orgs.), *Children's development within social context* (pp. 161-180). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16*, 11-22.
- Kreppner, K. (2001). Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 17*, 97-107.
- Kreppner, K. (2011). *Aplicando a metodologia de observação em psicologia do desenvolvimento e da família* (M. A. Dessen, Trad). Curitiba: Juruá.
- Kreppner, K. & Ulrich, M. (1996). *Familien-Codier-System (FCS): Beschreibung eines Codiersystems zur Beurteilung von Kommunikationsverhalten in Familiendyaden* [Sistema de codificação da família: descrição de um sistema de codificação para avaliação de padrões de comunicação em díades familiares]. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

- Kretchmar, M. D. & Jacobvitz, D. B. (2002). Observing mother-child relationships across generations: Boundary patterns, attachment, and the transmission of caregiving. *Family Process, 41*, 351-374.
- Lau, A. S., Valeri, S. M., McCarty, C. A. & Weisz, J. R. (2006). Abusive parents' reports of child behavior problems: Relationship to observed parent-child interactions. *Child Abuse & Neglect, 30*, 639-655. doi:10.1016/j.chiabu.2005.11.009
- Maccoby, E. E. (1999). The uniqueness of the parent-child relationship. Em W. A. Collins & B. Laursen (Orgs.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology: Vol. 30. Relationships as developmental contexts* (pp. 157-175). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. Em J. E. Grusec & P. D. Hastings (Orgs.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 13-41). New York: The Guilford Press.
- Marcílio, M. L. (1998). A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. *Revista USP, 37*, 46-57.
- Marin, A. H., Martins, G. F., Freitas, A. P. C. O., Silva, I. M., Lopes, R. C. S. & Piccinini, C. A. (2013). Transmissão intergeracional de práticas educativas parentais: evidências empíricas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 29*, 123-132.
- Martins, C. & Jorge, M. H. (2009). Violência física contra menores de 15 anos: estudo epidemiológico em cidade do sul do Brasil. *Revista Brasileira de Epidemiologia, 12*, 325-337.
- Mash, E. J., Johnston, C. & Kovitz, K. (1983). A comparison of the mother-child interactions of physically abused and non-abused children during play and task situations. *Journal of Clinical Psychology, 12*, 337-346.
- Mennen, F. E. & Trickett, P. K. (2011). Parenting attitudes, family environments, depression, and anxiety in caregivers of maltreated children. *Family Relations, 60*, 259-271. doi:10.1111/j.1741-3729.2011.00646.x
- Milner, J. S., Thomsen, C. J., Crouch, J. L., Rabenhorst, M. M., Martens, P. M., Dyslin, C. W., ... Merrill, L. L. (2010). Do trauma symptoms mediate the relationship between childhood physical abuse and adult child abuse risk? *Child Abuse & Neglect, 34*, 332-344.
- Ministério da Saúde. (2001). *Violência intrafamiliar: orientações para a prática em serviço* (Série Cadernos de Atenção Básica Nº 8). Retirado de [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05\\_19.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05_19.pdf)

- Ministério da Saúde. (2010). *Impacto da Violência na saúde das crianças e adolescentes. Prevenção de violências e promoção da cultura de paz*. Retirado de [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/impacto\\_violencia\\_saude\\_crianças\\_adolescentes.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/impacto_violencia_saude_crianças_adolescentes.pdf)
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of Family Therapy. *Child Development*, 56, 289-302.
- Minuchin, P., Colapinto, J. & Minuchin, S. (1999). *Trabalhando com famílias pobres* (M. F. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Mollo-Bouvier, S. (2005). Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação e Sociedade*, 26, 391-403.
- Montadon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*, 26, 485-507.
- Nastasi, B. N. & Hill, S. D. (1982). Interactions between abusing mothers and their children in two situations. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 20, 79-81.
- Newell, P. (2005). The human rights imperative for ending all corporal punishment of children. Em S. N. Hart (Org.), *Eliminating corporal punishment: The way forward to constructive child discipline* (pp. 25-48). Paris: UNESCO.
- Oldershaw, L., Walters, G. C. & Hall, D. K. (1986). Control strategies and noncompliance in abusive mother-child dyads: An observational study. *Child Development*, 57, 722-732.
- Oliveira, D. S., Rabuske, M. M. & Arpini, D. M. (2007). Práticas de educação: relato de mães usuárias de um serviço público de saúde. *Psicologia em Estudo*, 12, 351-361.
- Organização Mundial de Saúde. (1999). *Report of the consultation on child abuse prevention*. Genebra: WHO.
- Organização Mundial de Saúde/Sociedade Internacional para Prevenção do Abuso contra a Criança e Negligência. (2006). *Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*. Retirado de [http://whqlibdoc.who.int/publications/2006/9241594365\\_eng.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2006/9241594365_eng.pdf)
- Park, M. S. (2001). The factors of child physical abuse in Korean immigrant families. *Child Abuse & Neglect*, 25, 945-958.
- Parpal, M. & Maccoby, E. E. (1985). Maternal responsiveness and subsequent child compliance. *Child Development*, 56, 1326-1334.
- Patterson, G. R. (1998). Continuities. A search for causal mechanisms: Comment on the special section. *Developmental Psychology*, 34, 1263-1268.

- Patterson, G., Reid, J. & Dishion, T. (2002). *Antisocial boys: comportamento antisocial* (A. C. Lima & G. V. M. Rocha, Trad.). Santo André: ESETec.
- Pellegrini, A. D. (1996). *Observing children in their natural worlds: A methodological primer*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pereira, P., D’Affonseca, S. M. & Williams, L. C. A. (2013). A feasibility pilot intervention program to teach parenting skills to mothers of poly-victimized children. *Journal of Family Violence*, 28, 5-15. doi: 10.1007/s10896-012-9490-9
- Pinheiro, P. S. (2006). *World Report on Violence against Children*. Geneva: United Nations Secretary-General’s Study on Violence against Children.
- Pinheiro, P. S. (2007). A criança e o adolescente: compromisso social. Em M. A. Azevedo & V. N. A. Guerra (Orgs.), *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder* (2ª ed., pp. 9-11). São Paulo: Iglu.
- Pinheiro, F. M. F. & Williams, L. C. A. (2009). Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 19(138), 995-1018.
- Pluess, M. & Belsky, J. (2012). Parenting effects in the context of child genetic differences. *ISSBD Bulletin*, 62(2), 2-5.
- Porges, S. W. (2001). The polyvagal theory: Phylogenetic substrates of a social nervous system. *International Journal of Psychophysiology*, 42, 123-146. doi:10.1016/S0167-8760(01)00162-3
- Ramos, M. E. C. & Oliveira, K. D. (2008). Transgeracionalidade percebida nos casos de maus-tratos. Em M. A. Penso & L. F. Costa (Orgs.), *A transmissão geracional em diferentes contextos: da pesquisa à intervenção* (pp. 99-122). São Paulo: Summus.
- Reichenheim, M. E. & Moraes, C. L. (2003). Adaptação transcultural do instrumento "Parent-Child Conflict Tactics Scales (CTSPC)" utilizado para identificar a violência contra a criança. *Cadernos de Saúde Pública*, 19, 109-118.
- Reichenheim, M. E. & Moraes, C. L. (2006). Psychometric properties of the Portuguese version of the Conflict Tactics Scales: Parent-child Version (CTSPC) used to identify child abuse. *Cadernos de Saúde Pública*, 22, 503-515.
- Reid, J. B., Kavanagh, K. & Baldwin, D. V. (1987). Abusive parents’ perceptions of child problem behaviors: An example of parent bias. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 457-466.
- Rodriguez, C. M. & Price, B. L. (2004). Attributions and discipline history as predictors of child abuse potential and future discipline practices. *Child Abuse & Neglect*, 28, 845-861. doi:10.1016/j.chiabu.2004.02.003

- Rodriguez, C. M. & Sutherland, D. (1999). Predictors of parents' physical disciplinary practices. *Child Abuse & Neglect*, 23, 651-657.
- Romano, E., Bell, T. & Norian, R. (2013). Corporal punishment: Examining attitudes toward the law and factors influencing attitude change. *Journal of Family Violence*, 28, 265-275. doi:10.1007/s10896-013-9494-0
- Rosário, M. (2000). Políticas públicas voltadas para a proteção de crianças e adolescentes vítimas de violência. Em AMENCAR (Org.), *Violência doméstica* (pp. 12-17). Brasília: UNICEF.
- Sagim, M. B. (2008). *Violência doméstica observada e vivenciada por crianças e adolescentes no ambiente familiar* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Schueler, C. M. & Prinz, R. J. (2013). The role of caregiver contingent responsiveness in promoting compliance in young children. *Child Psychiatry and Human Development*, 44, 370-381. doi:10.1007/s10578-012-0331-0
- Secretaria Especial dos Direitos Humanos (2006). *Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária*. Retirado de <http://www.direitoshumanos.gov.br/arquivos/spdca/pncfc.pdf>
- Senna, S. R. C. M. (2011). *Transição para adolescência do primogênito em famílias de classe média: padrões relacionais e intergeracionais* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Sillars, A. L. & Vangelisti, A. L. (2006). Communication: Basic properties and their relevance to relationship research. Em A. L. Vangelisti & D. Perlman (Orgs.), *The Cambridge handbook of personal relationships* (pp. 331-351). New York: Cambridge University Press.
- Silva, H. O. & Silva, J. S. (2005). *Análise da violência contra a criança e o adolescente segundo o ciclo de vida no Brasil: conceitos, dados e proposições*. São Paulo: Global.
- Simons, D. A. & Wurtele, S. K. (2010). Relationships between parents' use of corporal punishment and their children's endorsement of spanking and hitting other children. *Child Abuse & Neglect*, 34, 639-646. doi:10.1016/j.chiabu.2010.01.012
- Skowron, E. A., Loken, E., Gatzke-Kopp, L. M., Cipriano-Essel, E., Woehrle, P. L., Van Epps, J. J., ... Ammerman, R. T. (2011). Mapping cardiac physiology and parenting processes in maltreating mother-child dyads. *Journal of Family Psychology*, 25, 663-674. doi:10.1037/a0024528

- Sperry, D. M. & Widom, C. S. (2013). Child abuse and neglect, social support, and psychopathology in adulthood: A prospective investigation. *Child Abuse & Neglect*, *37*, 415-425. doi:10.1016/j.chiabu.2013.02.006
- Sternberg, K. J., Lamb M. E., Guterman E. & Abbott C. B. (2006). Effects of early and later family violence on children's behavior problems and depression: A longitudinal, multi-informant perspective. *Child Abuse & Neglect*, *30*, 283-306. doi:10.1016/j.chiabu.2005.10.008
- Stith, S. M., Liu, T., Davies, L. C., Boykin, E. L., Alder, M. C., Harris, J. M., ... Dees, J.E.M.E.G. (2009). Risk factors in child maltreatment: A meta-analytic review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, *14*, 13-19. doi:10.1016/j.avb.2006.03.006
- Straus, M. A. (1979). Measuring intrafamily conflict and violence: The Conflict Tactics Scales. *Journal of Marriage and the Family*, *41*, 75-81.
- Straus, M. A. (1999). *Child report and adult recall versions of the revised Conflict Tactics Scales*. Durham, NH: University of New Hampshire, Family Research Laboratory.
- Straus, M. A. (2000). Corporal punishment and primary prevention of physical abuse. *Child Abuse & Neglect*, *24*, 1109-1114.
- Straus, M. A., Douglas, E. M. & Medeiros, R. A. (2014)<sup>5</sup>. *The primordial violence: Spanking children, psychological development, violence and crime*. New York: Routledge.
- Straus, M. A. & Hamby, S. L. (1997). Measuring physical and psychological maltreatment of children with the Conflict Tactics Scales. Em G. K. Kantor & J. Jasinski (Orgs.), *Out of the darkness: Contemporary research perspectives on family violence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Straus, M. A., Hamby, S. L., Finkelhor, D., Moore, D. W. & Runyan, D. (1998). Identification of child maltreatment with the Parent-Child Conflict Tactics Scales: Development and psychometric data for a national sample of American parents. *Child Abuse and Neglect*, *22*, 249-270.
- Taylor, M. J., Crowley, S. L. & White, K. R. (1993). *Measuring family support and resources: Psychometric investigation of the FSS and FRS*. Trabalho apresentado no Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education. Atlanta, GA.

---

<sup>5</sup> Embora o livro tenha sido lançado em 2013, consta como uma publicação de 2014.

- Thiel, T. (1991). Videotechnique and science: Methodological considerations. Em M. E. Lamb & H. Keller (Orgs.), *Infant Development: Perspectives from German-speaking countries* (pp. 179-195). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Timmer, S. G., Borrego, J., Jr. & Urquiza, A. J. (2002). Antecedents of coercive interactions in physically abusive mother-child dyads. *Journal of Interpersonal Violence, 17*, 836-853.
- Tudge, J. (2008). *The everyday lives of young children: culture, class, and child rearing in diverse societies*. New York: Cambridge.
- Turner, L. H. & West, R. (1998). *Perspectives on family communication*. Mountain View, California: Mayfield Publishing Company.
- Tutuer, J. M., Ewigman, B. E., Peterson, L. & Hosokawa, M. C. (1995). The maternal observation matrix and the mother-child interaction scale: Brief observational screening instruments for physically abusive mothers. *Journal of Clinical Child Psychology, 24*, 55-62.
- Urquiza, A. J. & Timmer, S. G. (2002). Patterns of interaction within violent families: Use of social interaction research methodology. *Journal of Interpersonal Violence, 17*, 824-835. doi:10.1177/08862605020170088002
- VanLear, C. A., Koerner, A. & Allen, D. M. (2006). Relationship typologies. Em A. L. Vangelisti & D. Perlman (Orgs.), *The Cambridge handbook of personal relationships* (pp. 91-110). New York: Cambridge University Press.
- Valentino, K., Cicchetti, D., Toth, S. L. & Rogosch, F. A. (2006). Mother-child play and emerging social behaviors among infants from maltreating families. *Developmental Psychology, 42*, 474-485. doi:10.1037/0012-1649.42.3.474
- Valle, L. (2007, Junho 04). 12% das crianças brasileiras são vítimas de violência doméstica. *O Globo*. Retirado de <http://oglobo.globo.com/pais/mat/2007/06/04/296017253.asp>
- Vitolo, Y. L. C., Fleitlich-Bilyk, B., Goodman, R. & Bordin, I. A. S. (2005). Parental beliefs and child-rearing attitudes and mental health problems among school children. *Revista de Saúde Pública, 39*(5), 1-8.
- Vittrup, B. & Holden, G. W. (2010). Children's assessments of corporal punishment and other disciplinary practices: The role for age, race, SES, and exposure to spanking. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*, 211-220. doi:10.1016/j.appdev.2009.11.003

- Wagner, A., Predebon, A. & Falcke, D. (2005) Transgeracionalidade e educação: como se perpetua a família? Em A. Wagner (Org.), *Como se perpetua a família? A transmissão dos modelos familiares* (pp. 93-105). Porto Alegre: EDPUCRS.
- Waiselfisz, J. J. (2011). *Mapa da violência 2012: os novos padrões da violência homicida no Brasil*. São Paulo: Instituto Sangari.
- Weber, L. N. D., Salvador, A. P. & Brandenburg, O. (2011). Programa de qualidade na interação familiar: manual para aplicadores (2ª ed.). Curitiba: Juruá.
- Weber, L. N. D., Selig, G. A., Bernardi, M. G. & Salvador, A. P. V. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações – transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia*, 16(35), 407-414.
- Weber, L. N. D., Viezzer, A. P. & Brandenburg, O. J. (2003). Palmadas e surras: ontem, hoje e amanhã. Em M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura, V. M. Silva & S. M. Oliane (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição* (v. 11, p. 499-511). Santo André: ESETec.
- Weber, L. N. D., Viezzer, A. P. & Brandenburg, O. J. (2004). O uso de palmadas e surras como prática educativa. *Estudos de Psicologia*, 9, 227-237.
- Weber, L. N. D., Viezzer, A. P., Brandenburg, O. J. & Zocche, C. R. E. (2002). Famílias que matratam: uma tentativa de socialização pela violência. *Psico-USF*, 7, 163-173.
- Widom, C. S. (1989). The cycle of violence. *Science*, 244, 160-166.
- Widom, C. S. (1998). Child victims: Searching for opportunities to break the cycle of violence. *Applied & Preventive Psychology*, 1, 225-234.
- Widom, C. S. & Brzustowicz, L. M. (2006). MAOA and the “cycle of violence”: Childhood abuse and neglect, MAOA genotype, and risk for violent and antisocial behavior. *Biological Psychiatry*, 60, 684-689.
- Widom, C. S., Czaja, S. J. & Dutton, M. A. (2008). Childhood victimization and lifetime revictimization. *Child Abuse & Neglect*, 32, 785-796. doi:10.1016/j.chiabu.2007.12.006
- Widom, C. S., Raphael, K. G. & DuMont, K. A. (2004). The case for prospective longitudinal studies in child maltreatment research: Commentary on Dube, Williamson, Thompson, Felitti, and Anda (2004). *Child Abuse & Neglect*, 28, 715-722. doi:10.1016/j.chiabu.2004.03.009
- Wilson, S. R., Rack, J. J., Shi, X. & Norris, A. M. (2008). Comparing physically abusive, neglectful, and non-maltreating parents during interactions with their children: A meta-analysis of observational studies. *Child Abuse & Neglect*, 32, 897-911. doi:10.1016/j.chiabu.2008.01.003

- Winegar, L. T. (1997). Developmental research and comparative perspectives: Applications to developmental science. Em J. Tudge, M. J. Shanahan & J. Valsiner (Orgs.), *Comparisons in human development: Understanding time and context* (pp. 13-33). New York: Cambridge University Press.
- Zolotor, A. J., Theodore, A. D., Chang, J. J., Berkoff, M. C. & Runyan, D. K. (2008). Speak softly and forget the stick: Corporal punishment and child physical abuse. *American Journal of Preventive Medicine*, 35, 364-369. doi:10.1016/j.amepre.2008.06.031

## ANEXO 1



Universidade de Brasília-UnB  
Instituto de Psicologia  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde  
Laboratório de Desenvolvimento Familiar

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem como objetivo compreender as relações entre pais e filhos e a maneira como as crianças são educadas na família. O estudo é de responsabilidade de Ana Carolina Villares Barral Villas Boas, aluna de doutorado da Universidade de Brasília. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Na coleta de dados, os pais serão entrevistados sobre sua história de vida e responderão a questionários sobre características da família, rede de apoio familiar, práticas empregadas na educação dos filhos e crenças sobre o uso da palmada. O filho responderá a uma entrevista sobre sua percepção quanto à maneira como as crianças devem ser educadas. Pais e filhos também participarão de uma filmagem em que discutirão situações do seu dia a dia. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa compreender melhor a relação entre pais e filhos e a maneira como os pais educam suas crianças. Os resultados do estudo também poderão contribuir para o planejamento de programas de atendimento às famílias e orientações sobre o relacionamento entre pais e filhos.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer pagamento ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento, bem como desautorizar a participação do seu filho. Também pode se recusar a responder questões que lhes tragam dúvidas. A recusa em participar não irá

acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Os atendimentos, ou quaisquer outros serviços prestados à sua família pela (nome da instituição), continuarão independentemente da sua aceitação em participar deste estudo.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (número do telefone) ou pelo e-mail (endereço de email). Estarei disponível para orientá-los, sempre que necessário ou solicitado.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um relatório, podendo ser publicados posteriormente em trabalhos da universidade ou artigos científicos. Quando os resultados da pesquisa forem tornados públicos em congressos e artigos científicos, a identificação dos participantes será totalmente preservada.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura deste Termo ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep\_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com você.

### **Autorização**

Concordo em ser participante desta pesquisa e autorizo que meu filho participe.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Pai: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

Nome do filho: \_\_\_\_\_

---

Ana Carolina Villares Barral Villas Boas

Doutoranda – Pesquisadora

**ANEXO 2**

Universidade de Brasília-UnB  
 Instituto de Psicologia  
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde  
 Laboratório de Desenvolvimento Familiar

**Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz  
 para Fins de Pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, bem como a imagem e som de voz do meu filho, \_\_\_\_\_, na qualidade de participantes/entrevistados no projeto de pesquisa sob responsabilidade de Ana Carolina Villares Barral Villas Boas, aluna de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa e para apresentação da pesquisa em atividades acadêmicas.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas à pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz, bem como da imagem e som de voz do meu filho.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
 Ana Carolina Villares Barral Villas Boas

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

### ANEXO 3



Universidade de Brasília-UnB  
Instituto de Psicologia  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde  
Laboratório de Desenvolvimento Familiar

#### **Termo de Assentimento<sup>6</sup>**

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa sobre a maneira como as crianças são educadas na família e o que elas pensam sobre isso. O trabalho é de responsabilidade de Ana Carolina Villares Barral Villas Boas, aluna de doutorado da Universidade de Brasília. Assim, gostaria de saber se você tem interesse em ajudar nessa pesquisa.

Se concordar em participar, você responderá uma entrevista com a pesquisadora e participará de uma atividade com seus pais em que irão conversar sobre o dia a dia na sua família. A entrevista será gravada e a atividade com seus pais será filmada. Para que você participe, seus pais também precisam concordar com a pesquisa. Você é livre para dizer que não quer participar. Também poderá desistir a qualquer momento. Se tiver alguma dúvida sobre a pesquisa ou sobre alguma pergunta da entrevista, poderá falar comigo ou pedir aos seus pais para me procurar sempre que necessário.

Tudo que você disser ou fizer nessa pesquisa é confidencial e não será repassado para a (nome da instituição) nem para nenhuma outra pessoa. O resultado desse estudo será apresentado à (nome da instituição), mas o que você disse não será identificado.

Você não precisa decidir agora. Poderá conversar com seus pais antes, se preferir.

---

<sup>6</sup> Foi solicitado à criança seu consentimento verbal na presença da mãe.

## ANEXO 4

### Questionário de Caracterização do Sistema Familiar Adaptado de Dessen (2009)

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_      Duração: \_\_\_\_\_

#### I - IDENTIFICAÇÃO

1. Família n°: \_\_\_\_\_
2. Criança alvo (iniciais): \_\_\_\_\_
3. Data de nascimento da criança alvo: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_
4. Caracterização da família:

Nome (iniciais)	Sexo	Grau de parentesco com a criança	Idade	Escolaridade

5. Residência:  área urbana       área rural  
 centro       periferia (especificar) \_\_\_\_\_  
 Há quanto tempo reside nesta localidade? \_\_\_\_\_  
 Informações adicionais: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

#### II - DADOS DEMOGRÁFICOS

6. Estado civil atual dos pais:
  - a)  casados     vivem juntos     separados/divorciados     viúvo
  - b)  1º companheiro     2º companheiro     3º companheiro     4º companheiro ou +
  - c) Há quanto tempo conhece o pai/mãe da criança? (anos/meses) \_\_\_\_\_
  - d) Há quanto tempo estão juntos? (anos/meses) \_\_\_\_\_
  - b) Em caso de separação do pai/mãe biológica, há quanto tempo? \_\_\_\_\_
  - d) Filhos consanguíneos ou adotivos: \_\_\_\_\_
  - e) N° de filhos com cada companheiro?  
 1º companheiro \_\_\_\_\_    2º companheiro \_\_\_\_\_  
 3º companheiro \_\_\_\_\_    4º companheiro ou + \_\_\_\_\_

7. Foi uma criança desejada (considerando a criança alvo do estudo)?  sim     não
8. Quais as condições ao nascimento da criança (complicações no parto, situação da mãe)?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

9. Ocupação atual:
  - a) Mãe/madastra: \_\_\_\_\_  
 Há quanto tempo trabalha neste emprego? \_\_\_\_\_ Horas de trabalho por dia: \_\_\_\_\_  
 Quantos dias na semana:  2ª a 6ª     2ª a sábado     2ª a domingo     trabalha por escala

b) Pai/padastro: \_\_\_\_\_  
 Há quanto tempo trabalha neste emprego? \_\_\_\_\_ Horas de trabalho por dia: \_\_\_\_\_  
 Quantos dias na semana:  2ª a 6ª  2ª a sábado  2ª a domingo  trabalha por escala

c) Responsável: \_\_\_\_\_  
 Há quanto tempo trabalha neste emprego? \_\_\_\_\_ Horas de trabalho por dia: \_\_\_\_\_  
 Quantos dias na semana:  2ª a 6ª  2ª a sábado  2ª a domingo  trabalha por escala

10. Renda familiar atual (por mês):

a) Mãe: R\$ \_\_\_\_\_

b) Pai: R\$ \_\_\_\_\_

c) Responsável: R\$ \_\_\_\_\_

d) Outros (que contribuam): Quem? \_\_\_\_\_ Valor: R\$ \_\_\_\_\_

e) Total: R\$ \_\_\_\_\_ Em salários mínimos: \_\_\_\_\_

Obs.: Valor do salário mínimo vigente na ocasião da coleta de dados: \_\_\_\_\_

11. Moradia

a) Tipo de moradia:  Casa  Apartamento  Barraco  Sem teto

b) Situação da moradia:  Própria  Alugada  Invasão  Outros

c) Número de cômodos:  1  2  3  mais que 3

d) Houve mudança de residência nos últimos 12 meses?  Sim  Não

e) Quem mora na casa? Há quanto tempo (anos/meses)?

Parentes por parte de pai

avô \_\_\_\_\_

avó \_\_\_\_\_

tio \_\_\_\_\_

tia \_\_\_\_\_

outros \_\_\_\_\_

Parentes por parte da mãe

avô \_\_\_\_\_

avó \_\_\_\_\_

tio \_\_\_\_\_

tia \_\_\_\_\_

outros \_\_\_\_\_

Não familiares

babá \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

f) Número de pessoas na família: \_\_\_\_\_

12. Escolaridade dos filhos

a) Atualmente os filhos estudam? Em que período e desde que idade?

Filhos	Tipo de Escola (1) Creche (2) Pré-escola (3) Escola Formal	Instituição (1) Pública (2) Privada	Período (1) Integral (2) Parcial	Idade	Sexo
Primogênito					
Segundo					
Terceiro					
Quarto					
Outros					

b) Há, na família, alguma criança que não esteja frequentando creche ou instituição escolar?  
 (especificar motivo)

\_\_\_\_\_

c) Há alguma criança morando com parentes ou amigos? (especificar motivo)

\_\_\_\_\_

d) Há alguma criança que apresente dificuldades na escola? (especificar)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Acompanha os estudos e reuniões escolares								
Limpa a casa								
Lava e guarda a louça								
Lava e passa a roupa								
Faz as compras								

15. Quanto aos cuidados dispensados aos filhos:

a) Quem cuida dos filhos quando não estão na escola?

mãe  pai  irmãos  avô  avó  empregada doméstica  vizinhos  
 outro \_\_\_\_\_

b) Com que frequência:  1 a 3 vezes por mês  1x por semana  diariamente

c) Em que local:  Na própria residência da criança  Na residência do cuidador

Outro (especificar) \_\_\_\_\_

16. Dados de saúde da família

a) Doenças na família:

DOENÇAS	MEMBROS DA FAMÍLIA							
	Avô/Avó	Mãe	Pai	Filhos	Tios/tias Sobrinhos	Padrasto	Madrasta	Outros
Cardiovasculares								
Transtornos mentais e de comportamento								
Respiratórias								
Osteomusculares								
Gástricas								
Alergias								
Endócrinas/ hormonais								
Deficiências/ síndromes								
Outras								

b) Tipo de atendimento recebido pela família:

TIPOS DE ATENDIMENTO*	Avô/Avó	Mãe	Pai	Filhos	Tios/tias Sobrinhos	Padrasto	Madrasta	Outros
Médico								
Psicológico / Psiquiátrico								
Outros _____								

c) Identificar serviços utilizados que estão presentes na comunidade:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) Uso de substâncias na família:

TIPO DE SUBSTÂNCIA	Avô/Avó	Mãe	Pai	Filhos	Tios/tias Sobrinhos	Padrasto	Outros
Cigarro							
Álcool							
Drogas							
Medicamentos							

e) Algum usuário é dependente?  Sim  Não Se sim, quem? \_\_\_\_\_

f) Já fez/faz tratamento em decorrência do uso? \_\_\_\_\_

g) Há alguém/instituição que ajude a enfrentar a situação atualmente?  Sim  Não

Se sim, identificar quem/instituição: \_\_\_\_\_

17. Eventos adversos.

a) A família passou por dificuldades ou alguma experiência que teve impacto na família? Quando aconteceu?

---



---

b) Outras informações relevantes.

---



---

#### IV - HISTÓRICO FAMILIAR DE DENÚNCIA

A família já foi encaminhada/denunciada ao Conselho Tutelar ou a alguma outra instituição do tipo?  Sim  Não

a) Por qual motivo?

---



---

b) Como a situação foi resolvida?

---



---

## ANEXO 5

### Questionário de Atitude em Relação à Palmada

Adaptada de Holden (2001)

Família nº: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Usando uma escala de avaliação de 1 a 5, indique o quanto você atualmente concorda ou discorda de cada declaração que eu vou ler sobre dar palmadas em seu filho(a). A expressão “dar palmada” refere-se ao uso de sua mão para bater em seu filho(a) em suas nádegas.

Discordo totalmente	Discordo um pouco	Não concordo nem discordo	Concordo um pouco	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

- \_\_\_\_\_ 1. Dar palmadas faz parte do meu modo habitual de educar/criar.
- \_\_\_\_\_ 2. Às vezes, uma palmada é a melhor maneira de fazer o meu filho me ouvir.
- \_\_\_\_\_ 3. A palmada não é um método eficaz para mudar o comportamento do meu filho a longo prazo.
- \_\_\_\_\_ 4. Nunca é necessário dar palmadas para incutir no meu filho uma conduta moral e social adequada.
- \_\_\_\_\_ 5. Algumas vezes, a única maneira de fazer o meu filho se comportar é com uma palmada.
- \_\_\_\_\_ 6. Uma das melhores maneiras para o meu filho aprender a receber um "não" é dar-lhe uma palmada após uma desobediência.
- \_\_\_\_\_ 7. Se meu filho levar uma palmada por um mau comportamento, ele deve sempre levar uma palmada quando repetir aquele mau comportamento.
- \_\_\_\_\_ 8. No final das contas, dar palmadas é prejudicial para o meu filho.
- \_\_\_\_\_ 9. Acredito que é direito dos pais dar palmadas nos seus filhos se eles acharem necessário.
- \_\_\_\_\_ 10. No geral, eu acredito que dar palmada é uma prática disciplinar ruim.

## ANEXO 6

### Roteiro de Entrevista Semiestruturada sobre a Educação na Família de Origem

1. Com quem você viveu durante a infância e a adolescência?
2. O que você lembra sobre a maneira como seus pais/responsáveis te educaram, sua criação?
3. O que você pensa sobre a forma como seus pais/responsáveis te educaram/criaram?
4. Você acha que seus pais/responsáveis exageravam ao te disciplinar? Por quê?
5. Caso ainda não tenha sido relatado nas questões anteriores, perguntar: Você apanhou dos seus pais/responsáveis quando era criança? Se sim: O que eles faziam?
6. O modo como você educa/cria seu filho hoje lembra a forma como seus pais/responsáveis te educaram? Por quê?
7. Você faz algo diferente dos seus pais/responsáveis na educação/criação dos seus filhos?  
Por quê?
8. O que você pensa sobre a maneira como os pais educam os filhos nos dias de hoje?  
Como deveria ser a educação/criação dos filhos?
9. O que você pensa sobre o comportamento dos filhos nos dias de hoje?
10. Gostaria de acrescentar alguma informação?

## ANEXO 7

### Roteiro de Entrevista Semiestruturada com a Criança

#### 1. Instrução

Você conhece o gibi da Turma da Mônica? Você lê esse gibi? E o desenho que passa na televisão? (Caso a criança não conheça, descrever as personagens principais da história). Então, eu vou mostrar para você alguns desenhos da Turma da Mônica e gostaria que você me dissesse o que está acontecendo em cada desenho, e o que os pais do Cebolinha/Cascão/Magali devem fazer em cada situação. Não há respostas certas ou erradas. Eu apenas gostaria que saber o que você pensa sobre cada situação.

2. Questões para cada desenho da Turma da Mônica apresentado<sup>7</sup> (foram mostrados à criança os desenhos marcados com X):

- a. O que está acontecendo? Por quê?
- b. O que você acha que a(o) mãe/pai do(a) Cebolinha/ Cascão/ Magali deve fazer nessa situação? Por quê?
- c. E o que o(a) Cebolinha/Cascão/Magali vai fazer quando (completar com a resposta da criança ao item b)? Por quê? Como ele(a) vai se sentir?

---

<sup>7</sup> A reprodução do material para a realização desta pesquisa foi autorizada pela Maurício de Souza Produções Ltda.

X



X



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6769

X



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

X

X



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6421

X



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

**ANEXO 8****Cartões para Observação da Interação Familiar Díadica****Cartão 1**

Tema: Desagrado

Contexto: Social

O(A) filho(a) saiu para brincar na rua e demorou para voltar para casa, contrariando as ordens de sua mãe. O que vocês fazem nessa situação? Conversem a respeito.

**Cartão 2**

Tema: Agrado

Contexto: Escola

O(A) filho(a) foi elogiado pela professora por ter se comportado em sala de aula. O que vocês fazem nessa situação? Conversem a respeito.

**Cartão 3**

Tema: Agrado

Contexto: Família

O(A) filho(a) ajudou a tomar conta do irmão mais novo, atendendo à ordem de sua mãe. O que vocês fazem nessa situação? Conversem a respeito.

**Cartão 4**

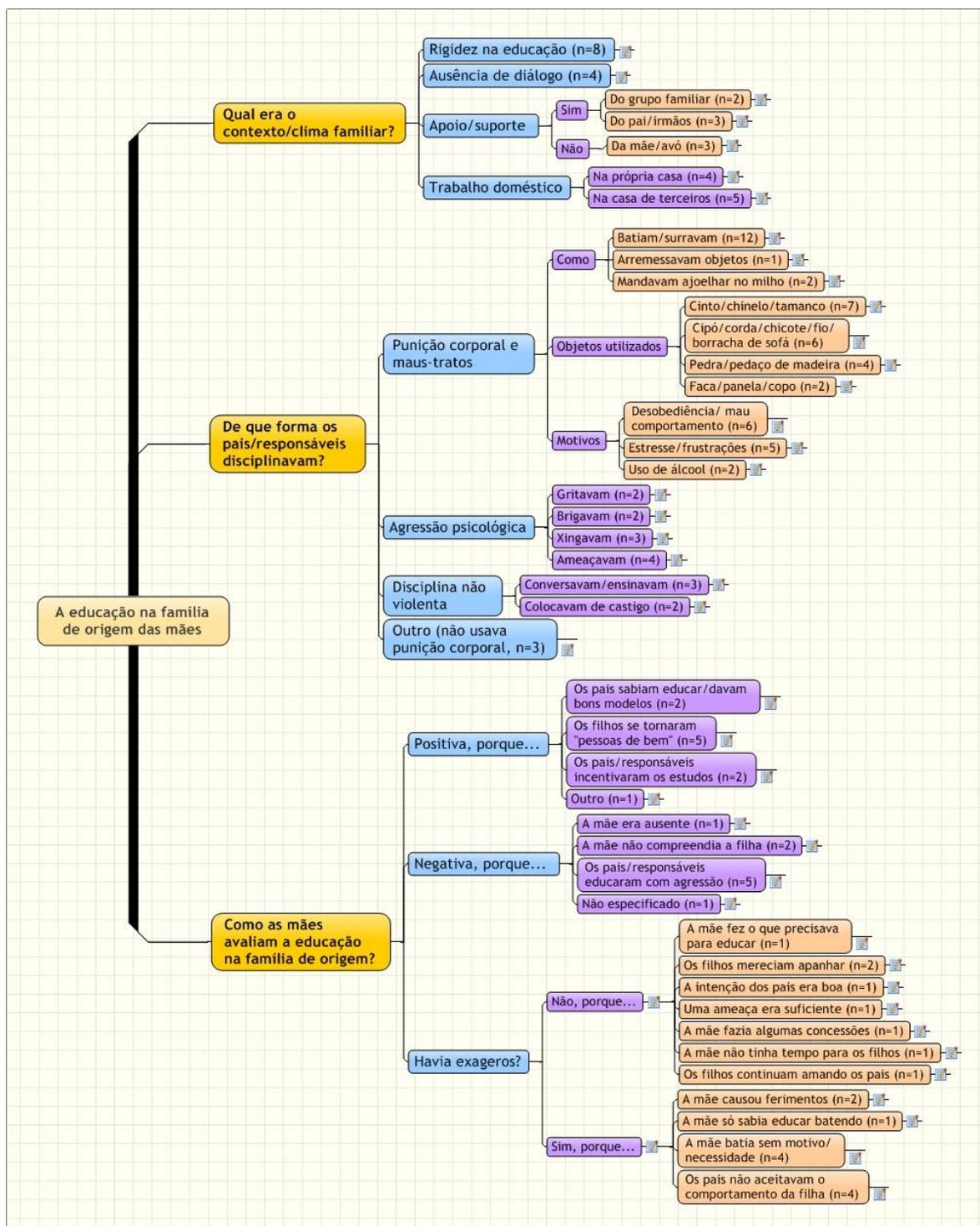
Tema: Desagrado

Contexto: Família

Ao terminar de arrumar a casa, a mãe percebe que o(a) filho(a) sujou a sala de terra. Como essa situação é resolvida em sua família?

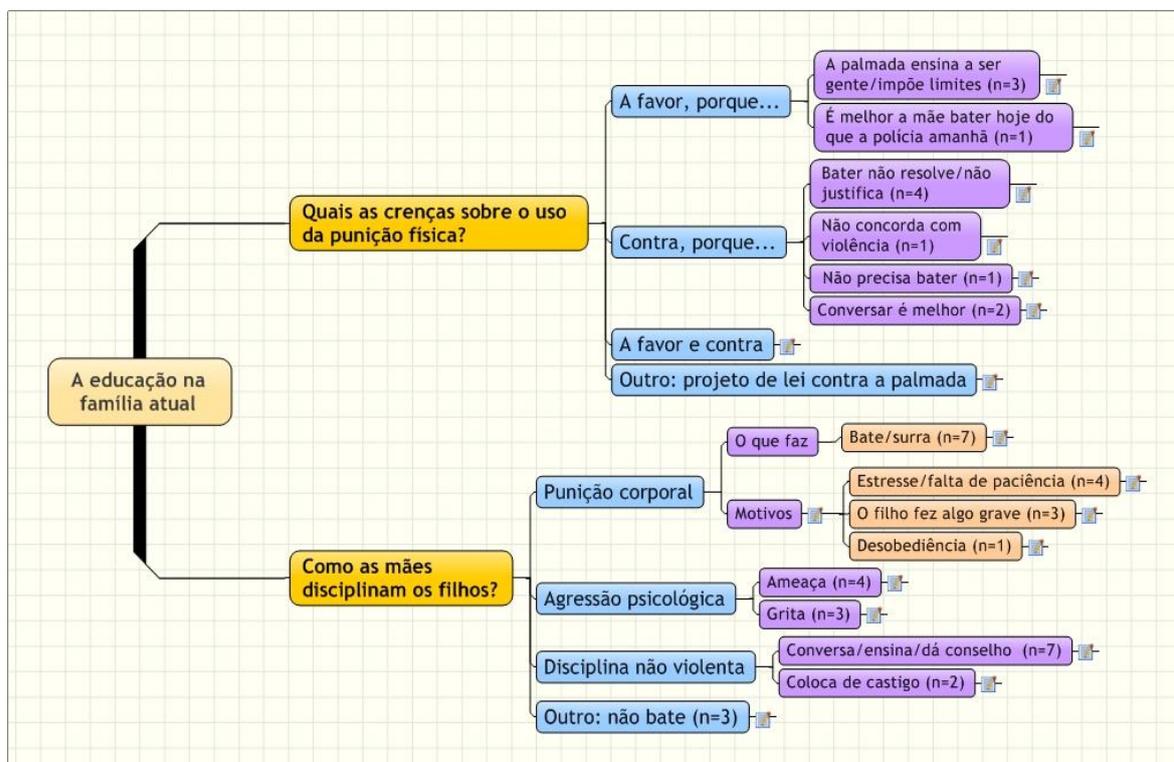
## ANEXO 9

## Sistema de Categorias: a Educação na Família de Origem



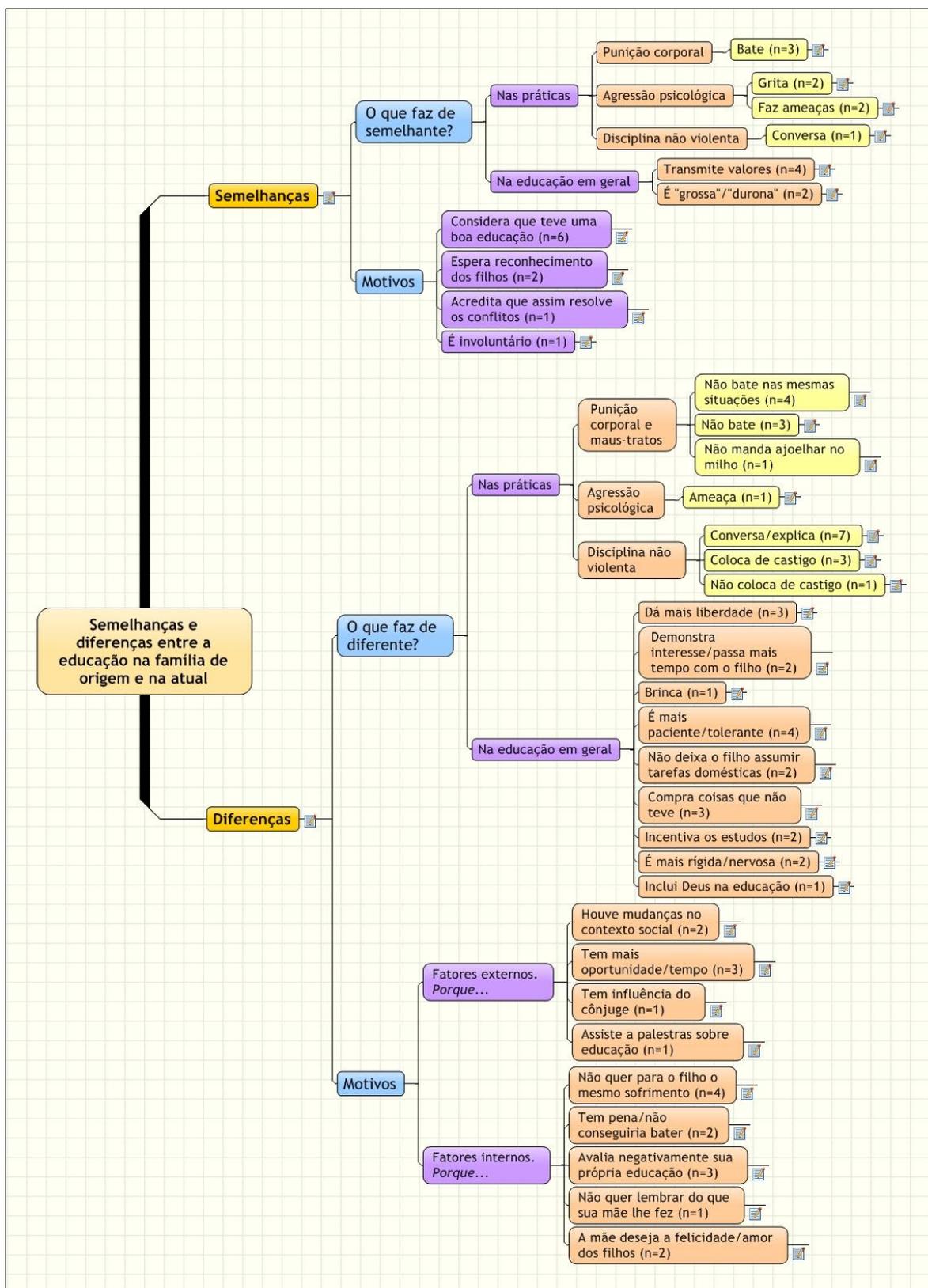
## ANEXO 10

## Sistema de Categorias: a Educação na Família Atual



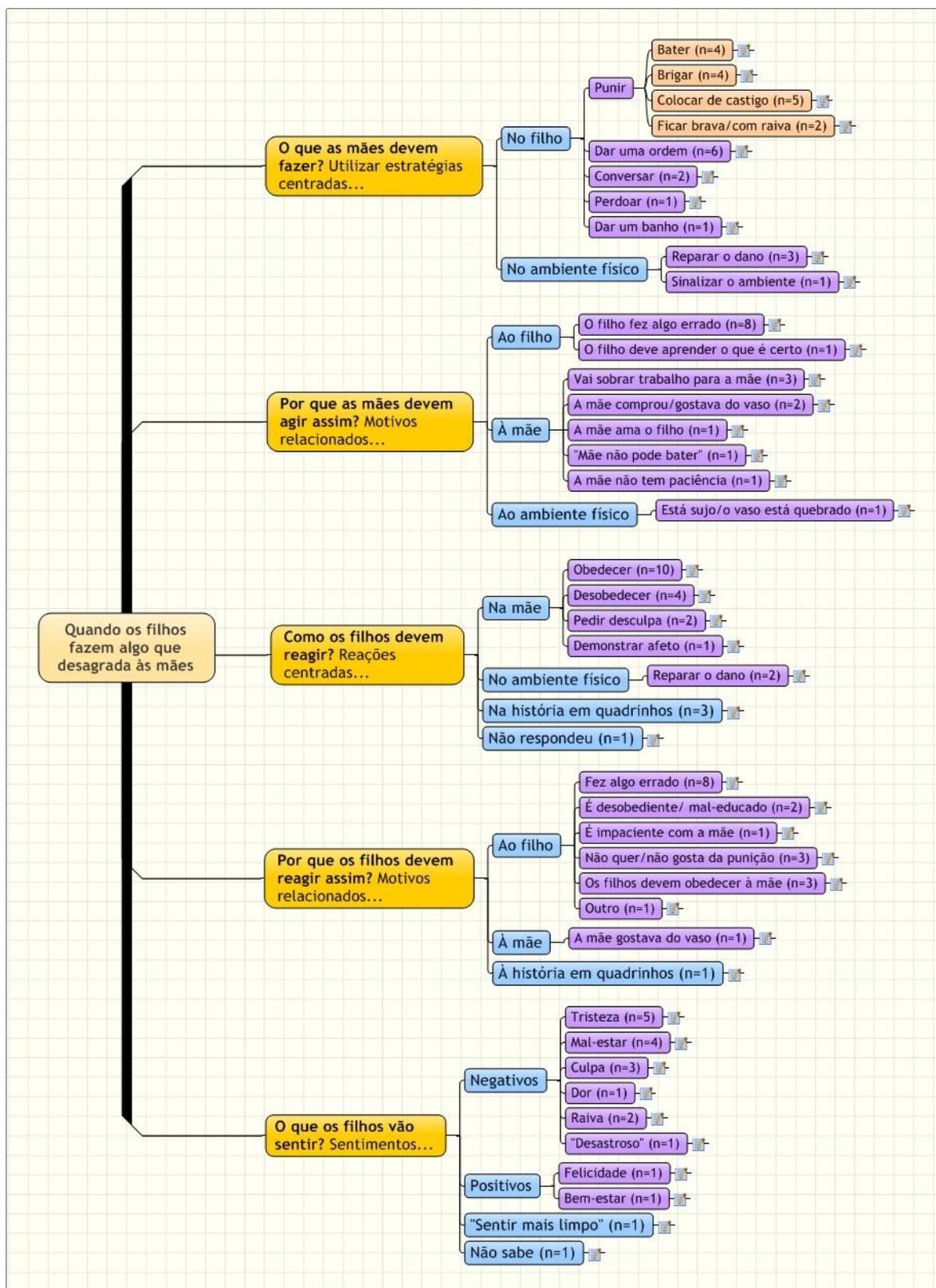
## ANEXO 11

## Sistema de Categorias: Semelhanças e Diferenças entre a Educação na Família de Origem e na Atual



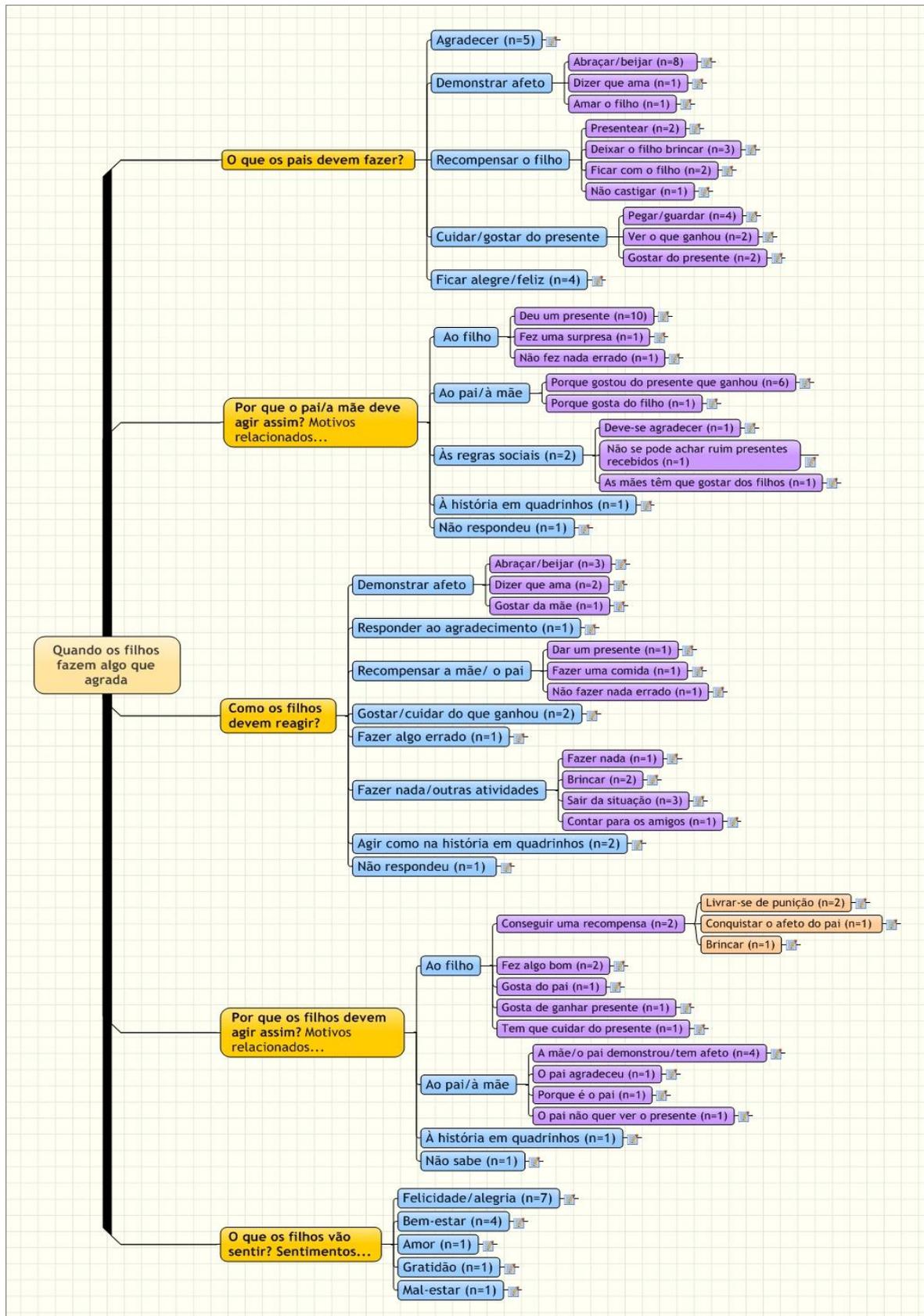
## ANEXO 12

### Sistema de Categorias: a Perspectiva das Crianças sobre Comportamentos de Mães e Filhos em Situações que Desagravam



## ANEXO 13

### Sistema de Categorias: a Perspectiva das Crianças sobre Comportamentos de Mães e Filhos em Situações que Agradam



## ANEXO 14

### **Sistema de Codificação para Avaliação do Comportamento Comunicativo Diádico na Família<sup>1</sup>**

O sistema classifica diversos aspectos da comunicação diádica, aplicando-se à análise de comportamentos que ocorrem durante situações estruturadas. As situações consistem na apresentação de cartões com temas do cotidiano para discussão pela díade. O sistema original é composto por 12 categorias divididas em três partes: aspectos formais da interação (3 categorias), comunicação verbal (6 categorias) e comunicação não verbal (3 categorias).

Este texto descreve as 12 categorias que compõem o sistema original, e a inclusão de uma nova categoria (13<sup>a</sup>) abstraída das gravações realizadas para o presente estudo. À exceção das categorias 1 (quem pega o cartão) e 10 (orientação corporal), todas as demais foram aplicadas na análise de dados desta pesquisa. Com a finalidade de ilustrar as categorias da amostra brasileira, são apresentados não somente os exemplos originais dos autores, identificados como exemplo 1, mas também exemplos referentes ao presente trabalho, identificados como exemplo 2.

#### **Aspectos Formais**

##### **Categoria 1: Quem Pega o Cartão (Categoria não Avaliada no Estudo)**

Codificação: pessoa A, pessoa B, ninguém.

Esta categoria envolve uma constatação relativamente simples, qual seja, quem de ambas as partes envolvidas pega o cartão indicado. Além das duas possibilidades que dizem respeito à pessoa A ou B, há uma terceira possibilidade, a de que o cartão não seja pego por uma das pessoas, mas que uma delas se incline e assim o leia. Portanto, são dadas três possibilidades, entre as quais deve ser registrado se o “genitor” (mãe ou pai, quando for o caso), a “criança” ou “ninguém” pega o cartão na constelação diádica.

---

<sup>1</sup> Este sistema de categorias é parte integrante do trabalho de K. Kreppner e M. Ullrich (1996), escrito originalmente em alemão, intitulado Familien-Codier-System (FCS). Beschreibung eines Codiersystems zur Beurteilung von Kommunikationsverhalten in Familiendyaden [Sistema de codificação da família. Descrição de um sistema de codificação para avaliação do comportamento comunicativo diádico na família]. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. A versão em português foi elaborada pela autora do estudo e refere-se às páginas 17 a 37 do original. A revisão do texto foi feita por Maria Auxiliadora Dessen.

## **Categoria 2: Modo de Introdução do Tema**

Codificação: (1) lembrança, (2) descrição do cotidiano, (3) tema atual, (4) situação hipotética, (5) jogo de papéis. Esta categoria é avaliada para a díade.

Nesta categoria registra-se como o tema do cartão é, de fato, introduzido e abordado pela díade durante a discussão. Para isto, há diversas possibilidades:

**(1) Lembrança.** São descritos eventos na forma de lembranças ou experiências. Isto significa que são contribuições para a discussão do tema, fatos reais claramente apresentados pela própria pessoa.

Exemplo 1: (da criança para o pai) "Quando a gente quis visitar a feira de natal há um ano, eu me lembro exatamente que você disse que tinha outros planos..." ou (do pai para a criança) "Isso me aconteceu de verdade, de a caneta ter sido roubada na escola...."

Exemplo 2: (da mãe para a filha) "Como foi a conversa que nós tivemos? Você se lembra daquele dia que você saiu e demorou na rua?"

**(2) Descrição do cotidiano.** É demonstrado (com relativo distanciamento) como se lida, normalmente, com o problema descrito no cartão ou com problemas semelhantes na família. O tema não é tratado como uma questão iminente, porém, como um problema passível de ocorrer, com menção a como alguém se comportaria na família, se este fosse o caso. Mesmo assim, remete-se bastante a ocasiões concretas, que, entretanto, não são idênticas ao tema apresentado.

Exemplo 1: "Sim, quando se trata disso, de dividir as tarefas domésticas, nós nos orientamos sempre em função do que as crianças já conseguem fazer, como a pequena, a irmã mais nova de 4 anos, colocar a mesa; e o mais velho tirar o lixo e coisas menores..."

Exemplo 2: "Lá em casa eu falo assim, 'não pode sujar a casa, que eu acabei de limpar a casa'".

**(3) Tema atual.** Aqui o tema do cartão é usado como oportunidade para tratar de uma questão recente e crítica na família. Trata-se, frequentemente, neste caso, de um conflito iminente, de um problema para o qual ainda não se chegou a um acordo. Também é classificado como tal, se algo é introduzido com a seguinte observação: "Acabamos de discutir isso há alguns dias...". Normalmente, trata-se de uma questão escolar ou de disciplina, de um tema atualmente presente na comunicação da família. Ao contrário do item (2) "descrição do cotidiano", aqui é claramente enfatizado que se trata de uma

situação problema atual, que se acabou de discutir, ou que é um tema recente relevante.

Exemplo 1: "Isso se aplica realmente a nós, falamos disso ontem..."

Exemplo 2: "Sempre acontece isso. Está sempre acontecendo isso lá em casa" ...  
 "Eles [filhos] acham ruim porque eu brigo, tô sempre reclamando, tô sempre brigando..."

**(4) Situação hipotética ou não se aplica.** Na maioria das vezes, inicialmente, é esclarecido que o tema apresentado não se aplica às experiências reais da família, de maneira que eles têm que imaginar a si próprios como outra família; em outras palavras, como eles lidariam com o tema e como a possibilidade ou o acontecimento mencionado ocorreria com eles. Nesse caso, a perspectiva de futuro pode desempenhar um papel para o posterior estado de desenvolvimento da criança ou da família. O importante é a ênfase de que o tema é puramente hipotético para a família e, portanto, excluído da sua realidade. Neste caso, há duas possibilidades: (a) a família, sem se alongar no tema, continua para o próximo cartão com o comentário "não se aplica a nós"; e (b) se o observador intervier, o tema é discutido, na maioria das vezes, como um caso hipotético e/ou no futuro. Em geral, esta subcategoria também é codificada quando, imediatamente após a ênfase de que não se aplica, a solução proposta é destacada como puramente teórica.

Exemplo 1: "Nós precisamos nos esforçar para falar de um tema assim. Isso não acontece com a gente. Quando imaginamos que poderia ser assim ou que isso talvez possa acontecer no futuro, nós, com certeza faríamos..." ou "Esse caso não se aplica à nossa família, por isso não podemos dizer nada, já que nós nunca..."

Exemplo 2: (diante da situação em que o filho ajuda a tomar conta do irmão mais novo) "É, mas aí, como é que vai ser? Você não tem um irmão mais novo pra você cuidar, né?"

**(5) Jogo de papéis.** Neste caso, os membros da família agem como se eles fossem discutir realmente um tema atual, mas fica claro, pela maneira como a discussão acontece que se trata de um jogo, de um "como se fosse". Basicamente, a diferença do item (4) "casos hipotéticos" é que, no (4), a hipótese da discussão é claramente indicada, enquanto aqui, não. Porém, neste caso, há uma dificuldade que deve receber especial atenção: um inicial jogo de papéis pode se tornar, às vezes, uma discussão bastante atual. Este é o caso especialmente das crianças. Quando isso acontece, então é preciso escolher a subcategoria "tema atual". Mas, caso estejam envolvidos no jogo de papéis, outros modos de introdução do tema devem ser ignorados e deve ser registrada a subcategoria "jogo de papéis".

Exemplo 1: (diante da tarefa de planejar um fim de semana em conjunto) "Você arrumou sua mochila? Temos que sair cedo amanhã para pegar o trem para Hannover. A sua avó ficou muito alegre quando soube que vamos visitá-la amanhã".

Exemplo 2: (diante da situação em que o filho demora para voltar para casa) "Mãe: – M., por que você não chegou na hora certa? Filho: – Porque eu tava brincando na rua. Mãe: – Mas a mamãe não falou para você voltar logo?"

### **Categoria 3: Tempo Relativo de Fala (A/B).**

Codificação: (0) não participa, (1) pouco, (2) médio, (3) muito. Essa categoria será avaliada para as duas pessoas, separadamente.

Nesta categoria, a relação deve ser representada de forma a indicar a participação ativa na comunicação durante a discussão. O tempo relativo de fala será avaliado para as duas pessoas separadamente.

**(0) Não participa (nível inserido no sistema).** Esta opção é escolhida quando um dos interlocutores não fala durante todo o tempo destinado à discussão da díade. Neste caso, apenas o parceiro participa intensamente, faz perguntas, embora nem sempre espere por uma resposta. Trata-se de um monólogo.

**(1) Pouco.** Neste caso, são incluídas as discussões nas quais o parceiro faz longas pausas após as perguntas, diz monossílabos e se expressa em voz baixa.

**(2) Médio.** Essa opção deve ser escolhida quando ambos os parceiros mostram colaborar de maneira equivalente, as perguntas e as respostas são equilibradas, ou as perguntas são seguidas de respostas detalhadas.

**(3) Muito.** Neste caso, um dos parceiros da díade se sobressai com seus comentários. Como características especiais podem se aplicar o fato de que a pessoa fala acentuadamente rápido, interrompe o outro com frequência, e o tom de voz é elevado. Esse comportamento é encontrado nas crianças que apresentam explicações, ou, muitas vezes, nas mães que querem causar uma boa impressão ao observador e questionam suas crianças.

## Aspectos Verbais

### **Categoria 4: Estrutura da Comunicação**

Codificação: (1) igualitária, (2) rédeas largas, (3) hierárquica. Esta categoria é avaliada para a díade.

Neste caso, apenas um código é computado para a díade, pois o que está sendo avaliado é a relação entre ambos os parceiros da discussão. A relação é, de fato, formada pelos dois parceiros na situação atual; contudo, ela sempre carrega em si os sinais da história da sua formação. A descrição da estrutura da comunicação é particularmente relevante para a caracterização, por um lado, da história da relação, e por outro, da sua configuração atual, como ela é vista ao longo de um período de transição. Aspectos especiais das mudanças ao longo do tempo, como também diferenças entre as díades na família, ficam evidentes nesta categoria. Esta dimensão, que normalmente é utilizada no âmbito da teoria da comunicação para caracterização dos tipos de relação, foi ampliada neste caso. Dois tipos de relação são complementares e simétricos e possibilitam indicar a diferença ou a igualdade do status dos participantes. Esses dois tipos deixam de fora, entretanto, um modo específico de relação que se dá entre os parceiros, que talvez seja característico de determinadas relações entre pais e filhos e que define um tipo de orientação pedagógica, que não é facilmente visível como tal. Esta estrutura da relação se assemelha à relação que Sócrates tinha com seus alunos, conforme descrito por Platão. Esse nível intermediário entre uma relação claramente desigual, estruturada hierarquicamente, e uma relação igualitária não hierárquica, foi rotulado como “rédeas largas”.

**(1) Igualitária.** Os dois parceiros colocam-se na mesma posição diante do outro, de tal maneira que a fala de ambos se sucedem, seguindo uma à outra, como uma troca de argumentos. Isto é evidente durante o andamento de toda a discussão. Assim, é irrelevante se esses argumentos são aceitos ou negados, o que deve ser definido em outras categorias; no entanto, é determinante que exista um equilíbrio básico nas trocas. Também é importante que comentários que pareçam absurdos ou deslocados sejam ignorados ou, então, indicados com um comentário identificado como metacomunicação. O ponto central é que ambos os parceiros fazem comentários sobre o tema e não a respeito do outro, quer as falas do outro tenham ou não a ver com o tema. Não há comentários ou perguntas pedagógicas, que são característicos da subcategoria (2) “rédeas largas”.

(2) **“Rédeas largas”**. Neste caso, predomina, à primeira vista, uma situação comunicativa em que não se pode determinar uma subordinação aberta. Ao contrário do (1), aqui, aparecem perguntas pedagógicas que devem direcionar o outro para respostas ou falas específicas sem, contudo, ter a intenção de prejudicar seu status igualitário no diálogo. É uma estrutura da relação em que, por um lado, encontra-se uma confiança mútua no sentido das falas, e, por outro, aceita-se um tipo de vantagem do saber ou experiência por parte de um dos parceiros. O modo como o diálogo é direcionado tem o objetivo de ampliar o que se sabe ou buscar um desfecho. Nesta subcategoria, nunca haverá comentários diretos que indiquem o outro e o seu status inferior. Comentários sobre a qualidade das falas são possíveis, mas essas observações apenas indicam a irrelevância dos argumentos e não se referem à pessoa ou ao seu caráter. Quando a relação é discutida abertamente pelos parceiros com o objetivo, por exemplo, de classificar a própria posição como superior, deve ser escolhida a subcategoria (1) “igualitária”, se ambos os parceiros fazem observações desse tipo, ou a (3) “hierárquica”, se essas observações ficam sem reação por parte do outro ou mesmo são reforçadas nas respostas aos comentários.

(3) **Hierárquica**. Nesta subcategoria, o status desigual entre os parceiros é tematizado abertamente e é visível, em observações fortuitas, comentários sobre a pessoa ou avaliação da qualidade de um dos parceiros. A relação de complementaridade no comportamento verbal manifesta-se no fato de que quem assume a posição superior, via de regra o pai ou a mãe na díade pais-criança, define a situação, intervém diretamente, direciona abertamente o andamento da discussão e qualifica diretamente as respostas. Protestos contra os direcionamentos ou intervenções abertas são rejeitados intencionalmente, não há uma aceitação das manifestações sobre a estrutura da relação. Diferente do (2), não há dúvida sobre a distribuição de poder na relação.

### **Categoria 5: Estilo da Comunicação (A/B)**

Codificação: (1) afirmação ou rejeição da fala do outro, (2) aceitação e apoio à fala do outro, (3) ensino, (4) silêncio-passivo, (5) negociação ou sugestão de alternativas, (6) silêncio-oposição. Essa categoria é avaliada para ambas as pessoas, separadamente.

O enfoque neste caso é nos aspectos da iniciação, manutenção, inibição ou retardo no fluxo da comunicação durante a discussão. Nesta categoria, são classificadas as propostas do respectivo parceiro. Por proposta de comunicação, entende-se até que ponto o

outro deve ser incluído na discussão, se ele expressa a própria opinião sobre o assunto, está disposto a encontrar uma posição consensual em torno da questão, ou aproveita uma alternativa que foi proposta. Nesta categoria, também é tematizado o manejo do intercâmbio de opiniões, o estilo com o qual se dá a comunicação entre os parceiros. O estilo reflete não só a extensão da mútua inter-relação, mas, principalmente, a maneira como o intercâmbio de opiniões ocorre na díade. As possibilidades de manifestar as próprias opiniões dependem, em muito, de qual modalidade é estabelecida entre os parceiros, ao lidarem com os argumentos um do outro. Em se tratando de jovens, eles encontram, neste aspecto, as possibilidades de comunicação das quais podem participar ou não.

**(1) Afirmação ou rejeição da fala do outro.** Aqui, a própria opinião é o ponto central; ela deve prevalecer e consiste no centro do discurso do falante. A opinião do parceiro não é considerada ou é levada em conta apenas superficialmente. Não se vê a busca por um consenso na discussão. A argumentação está mais voltada para um autorretrato do que para o convencimento do outro.

*Adaptação.* Para esta tese, fez-se necessária uma adaptação do original, pois foram observados nos vídeos da amostra brasileira que não só a própria opinião, mas os fatos, tal como apresentados pelo participante é que devem ser considerados relevantes, independente dos argumentos ou comentários do parceiro. As verbalizações funcionam como uma contra-argumentação, o participante tenta destacar a sua versão para os fatos, contrariando a fala do outro.

Exemplo 1: “Essa pode ser a sua visão; eu, por outro lado, acho que...”

Exemplo 2: “Mãe: – Quando foi que a sua professora te elogiou? Filho: – Todo dia. Mãe: – Todo dia?? Filho: – Claro, que eu fico quieto. Mãe: – Você fica quieto?? Fica?? Você se comporta direito na sala? Tem se comportado? E o celular na sala de aula? Filho: – Isso não é bagunça. Mãe: – Mas não pode.”

**(2) Aceitação e apoio à fala do outro.** Totalmente ao contrário do (1), neste caso, a confirmação da opinião do parceiro está em primeiro plano. Aprovação e intensificação da argumentação do parceiro são características essenciais desta subcategoria. Na maioria das vezes, desenvolve-se uma rica discussão sobre um tema, constantemente marcada por complementações mútuas. Em princípio, a concordância ao tratar do assunto é clara,

raramente precisa ser nomeada. Diferentes pontos de vista sobre um tema serão reunidos pelos parceiros “sob um mesmo teto” ou ordenados conforme a proximidade com o tema proposto. A discussão pode ser descrita como um ir e vir construtivo, com a troca de perguntas e respostas funcionando como uma tecelagem, em que o tecido cresce constantemente.

**Adaptação.** Neste trabalho, esta subcategoria é denominada apenas “aceitação”. Embora a descrição original da categoria indique como característica a intensificação dos argumentos do outro ou a possibilidade de uma rica discussão sobre o tema, esta opção é escolhida quando fica clara a concordância com sugestões ou afirmações do outro, mesmo que essa concordância não seja seguida de falas detalhadas que enriqueçam a discussão ou de outras manifestações de apoio. Há um atendimento às expectativas e demandas do parceiro, geralmente da mãe, reafirmação da sua versão dos fatos ou apresentação de uma resposta esperada, por exemplo, diante de perguntas pedagógicas ou de incentivos para que o filho se manifeste. Diferente da subcategoria (4), entretanto, neste caso as falas não são monossilábicas, embora possam ser curtas.

Exemplo 1: "O que você diz eu também posso confirmar, somado a isso há também, por exemplo...".

Exemplo 2: (diante da situação em que o filho demora para voltar para casa) “Mãe: – Eu fico muito zangada. Aí não deixo mais brincar, boto pra dentro [de casa]. O que você acha que a mãe faz? (volta-se para a criança) Filho: – A senhora põe a gente pra dentro [de casa]. Fala que a gente só vai poder sair amanhã”.

**(3) Ensino.** Aqui, a característica diferente do (2) consiste no fato de que um dos dois parceiros não fala diretamente sobre o tema, porém deixa clara a unilateralidade do fluxo da discussão através de perguntas e da valoração do que foi dito. Nas trocas sobre o tema, o elemento pedagógico encontra-se em primeiro plano na fala de um dos parceiros, que deve extrair do outro algum tipo de resposta correta. Incentivos e conselhos sobre vivências relacionadas ao tema, que podem ser relevantes, são o ponto central. Entretanto não é como no (2), em que é visível a continuação ou o enriquecimento da argumentação; aqui, há a remissão ao outro, que talvez pudesse “melhorar” sua resposta por meio da sugestão. Comentários com julgamento sobre o que o outro disse aparecem, ao contrário do (2). Parece importante, neste caso, a diferenciação em relação à subcategoria de mesmo nome na categoria 7 (descrita a seguir).

Exemplo 1: "Pense em como foi quando conversamos sobre a escola, você mesmo não disse que..." "O que você está dizendo não procede, você precisa pensar em outra coisa..."

Exemplo 2: (diante da situação em que o filho suja a sala de terra) "Mãe: – E como é resolvida a situação? Filho: – Fica de castigo ou leva umas cintadas, umas palmadas pra poder parar, não fazer mais aquilo. Mãe: – Mas sempre que você suja a sala acontece isso [leva uma palmada] ou primeiro é conversado?"

**(4) Silêncio-passivo.** Essa subcategoria será escolhida quando, durante a conversa, um dos parceiros não complementa em nada às (muitas) falas de absoluto incentivo do parceiro; talvez faça notar sua presença e sua concordância passiva por meio de um ocasional “hm, hm” ou “sim, pode ser”. Não há comentários que deem continuidade ou variação ao tema, mas também nenhuma oposição aberta. As falas são frequentemente monossilábicas, no real sentido da palavra; a comunicação flui com dificuldade e está restrita a apenas um parceiro. Frequentemente prevalece também a impressão de que um destes parceiros quase impede, por meio de seu rico discurso, uma intervenção real do outro.

Exemplo 1: "Não sei"... "hm, hm".

**(5) Negociação ou sugestão de alternativas.** Ao contrário da subcategoria (2) e talvez da (4), neste caso, opiniões diferentes estão à disposição. Diferente do (1), os parceiros buscam uma solução conjunta na discussão e constroem um compromisso. Aparecem nessa subcategoria propostas de alternativas que podem conduzir a discussão em uma nova direção, superando as diferenças nas argumentações iniciais. Não há uma submissão ao outro nem o abandono abrupto de opiniões contrárias sem uma discussão, como é o caso no (1). Ao contrário, são visíveis, nos comentários, abordagens diferentes, oferecendo uma negociação sobre os argumentos apresentados. Isso pode ir tão longe que, semelhante ao (3), ainda que sem a intenção pedagógica, é testada a disponibilidade do outro, isto é, até que ponto ele mantém seus argumentos ou assume outra postura.

Exemplo 1: “A gente precisa ver, isso não é muito frequente, mas você poderia, por exemplo...” “A gente poderia compreender seu argumento de que...”.

Exemplo 2: (mãe diante do filho que diz que deveria apanhar quando desobedece) “Mãe: – Poderia ficar de castigo, né? Não é a mesma coisa você ficar de castigo e você apanhar”.

**(6) Silêncio-oposição (categoria incluída no sistema).** Assim como na subcategoria (4), esta opção é considerada quando um dos parceiros não complementa em praticamente nada as falas do outro, suas intervenções são quase monossilábicas e a discussão se aproxima de um monólogo. No entanto, esta subcategoria difere no que tange ao posicionamento diante do outro. Ao contrário da (4) silêncio-passivo, as manifestações verbais, quando disponíveis, expressam oposição ao parceiro, uma rejeição às suas sugestões.

### **Categoria 6: Estilo da Interação (A/B)**

Codificação: (1) integrativo, (2) competitivo, (3) distanciado, (4) orientador/guia, (5) submisso. Essa categoria será avaliada para ambos os parceiros separadamente.

Diferente do estilo de comunicação, esta categoria envolve a descrição das atividades que regem, de forma direta, a relação entre os parceiros durante a discussão. Em primeiro plano, estão elementos comportamentais permanentes que, nos comentários, qualificam ou abordam o fato de se estar com o outro. Enquanto a categoria do estilo de comunicação está relacionada às sugestões que regem o fluxo da comunicação e, com isso, aprofundam ou desviam o assunto da discussão, esta categoria aborda sinais que retratam características permanentes da relação entre os parceiros. Ela reflete algo como a base da interação, sobre a qual as comunicações podem ser estabelecidas. É evidente, nesta categoria, o “espírito” que está por trás da comunicação na interação da díade.

**(1) Integrativo.** Uma característica fundamental desta subcategoria do estilo de interação é que o outro está incluído e é de certo modo envolvido pelo parceiro em suas falas. Nos pensamentos e argumentos exteriorizados estão presentes, desde o início, as ideias, as possíveis reivindicações do outro, sem que isso seja exigido ou concretizado pelo parceiro. Isto também pode ter um caráter de limitação para o outro, por meio da antecipação do seu comentário, quando é difícil para os parceiros diferenciar as próprias opiniões na discussão. As falas podem sair naturalmente de uma solução em princípio comum, o que é claro em cada comentário no qual o outro pode ou deve reconhecer suas opiniões e interesses. Diferente da subcategoria (5) “colaborar/sugerir” na categoria 7 – em primeiro plano está a característica permanente do consenso na configuração da relação estabelecida (até a tutela/paternalismo).

Exemplo 1: "Quando planejamos uma excursão juntos, eu já sei onde você gosta de ir, então arrumamos em todo caso as roupas de banho..."

Exemplo 2: “Mãe: – Como é que você se sente quando a professora elogia? Filha: – Me sinto orgulhosa por mim mesma. Mãe: – E corre pra me contar, né? Pra eu ficar enchendo vocês de mimos.”

**(2) Competitivo.** Totalmente ao contrário do (1) “integrativo”, a argumentação, neste caso, está centrada nas próprias concepções e necessidades. As falas refletem uma competição, na qual o outro deve ser superado ao final; elas são constituídas de tal forma para que cada um apresente alternativas às contribuições do parceiro, traga algo diferente e não siga a mesma linha do outro ou até a rejeite. A esta subcategoria pertence também o fato de que ao longo da discussão sempre são feitas novas sugestões que, via de regra, não complementam as falas do outro, mas conduzem a discussão em outra direção que satisfazem mais aos interesses do falante. O foco está (ao contrário da subcategoria (4) “provocar/estimular” da categoria 7) no claro egocentrismo dos próprios comentários e no esforço de colocar as próprias opiniões em evidência.

Exemplo 1: "Então, você pode querer ir nadar, mas eu acho que um cinema seria mais interessante para todos nós..."

Exemplo 2: “Mãe – Eu dei um horário, não foi? Falei ‘quando for nove horas, você esteja aqui’. E você chegou que horas? Bem depois de nove horas, não foi? Filho: – Não foi, foi nove e cinco. Mãe: – Ah, mas se eu falei nove horas, você tinha que ter chegado cinco para as nove e não nove e cinco.”

**(3) Distanciado.** Neste caso a distância e a própria alteridade são produzidas e realçadas por meio de interjeições verbais ou pela escolha da dicção. Também envolve os sinais da evidente falta de interesse em uma relação mais estreita com o outro; ele ou ela está longe e deve ficar longe. Enquanto (1) “integrativo” e (2) “competitivo” mostram as diferentes facetas do interesse na manutenção e continuação de uma proximidade da relação, aqui a comunicação é à distância. Diferente dos aspectos não-verbais, a mediação verbal está em primeiro plano nesta subcategoria. Importante observar que comentários distanciados são encontrados com frequência especialmente nas crianças durante a fase de ingresso no jardim de infância. Mas aqui deve-se determinar se esta é uma relação duradoura ou uma espécie de comportamento da moda, que, todavia, não exclui, com base em outras informações, um interesse em uma relação estreita com o outro.

Exemplo 1: "Meu Deus, esta é uma resposta estranha, assim eu não posso começar nada."

Exemplo 2: (diante da situação em que o filho é elogiado pela professora) “Mãe: – Se comportar, obedecer a professora, sempre vai receber elogio, viu? Filho: (silêncio) Mãe: (insiste) – Tá? Filho: – Tá, mãe...”

**(4) Orientador/guia.** Aqui aparecem as características que marcam a direção da relação. Diferente do (3) “distanciado”, neste caso encontram-se manifestações verbais que transmitem claramente o interesse no outro, não mostram nenhum sinal de distanciamento e também deixam clara a diferença quanto à posição na relação. Com isso, não é de forma alguma condição que a relação seja determinada como desigual. Ambos transmitem, nas suas manifestações verbais, que atuam sobre a base de uma relação segura e, podem, por exemplo, lidar facilmente com opiniões diferentes. Em geral, os pais demonstram essa subcategoria particularmente no período pré-puberal. Prevalecem neste caso os indícios de que o diálogo é direcionado, mas esse direcionamento não está relacionado ao distanciamento. Ao contrário da subcategoria (1) “integrativo”, não está em evidência a inclusão dos interesses do outro, como também não se trata de um desafio, como na subcategoria (2), mas fica claramente definido que a relação é usada como base para conduzir a discussão.

Exemplo 1: “Sim, mas você sabe como é. Pode-se ver isso como você. É de se considerar quanto ao seu argumento, no entanto, que se pode facilmente envolver em contradições, quando se...”

Exemplo 2: (diante da queixa da criança de que o irmão mais novo quer que ela o leve ao parquinho) “Mãe: – “É, mas quando ele quiser ir ao parquinho, fala para ele que não pode, que cai e machuca, que tem criança que já se machucou”.

**(5) Submisso.** Nesta subcategoria encontram-se na discussão os elementos verbais que procuram estabelecer uma relação que demonstre claramente a aceitação da hierarquia mais elevada do outro, um não questionamento deste ou de sua autoridade. Com isso, não são de modo algum visíveis apenas falas submissas ou ainda o silêncio, características da identificação dessa relação, mas também complementações esperadas a comentários já feitos ou a repetição de argumentos. A mera resposta às perguntas, quando se estendem durante a toda a discussão, também entram nesta subcategoria. Apesar de essa subcategoria ser mais encontrada nas crianças, é sobretudo nos pais que se veem diante de jovens mais velhos que se identifica esse estilo de interação. Diferente de (1) “integrativo”, não é visível nenhuma tentativa de integração, apenas a aceitação do status do outro.

Exemplo 1: "Eu também acho que é assim como você está dizendo..." "Não, a mim não ocorre nada diferente do que você já disse..."

### **Categoria 7: Estilo da Discussão (A/B)**

Codificação: (1) ensinar, (2) moralizar, (3) evitar-anular, (4) provocar/estimular, (5) colaborar/sugerir, (6) cobrar confirmação. Essa categoria será avaliada para as duas pessoas separadamente.

Diferentemente da categoria 5, que envolve um modo concreto de iniciar ou manter a comunicação durante a discussão do tema proposto, esta categoria pode ser entendida como uma mensagem sobre a opção, a ênfase ou a incorporação do intercâmbio entre os parceiros. Enquanto no estilo da comunicação estão em primeiro plano aqueles elementos verbais que dão continuidade ou fim à discussão propriamente dita, e no estilo da interação são codificadas informações sobre aspectos permanentes da relação, esta categoria concentra-se na escolha do estilo com o qual a discussão é conduzida, ou seja, a decisão sobre qual modalidade será utilizada para classificar a conversa de um com o outro, conforme as possibilidades disponíveis. Nesse sentido, as diferentes formas de comunicar sobre o tema são descritas em cinco subcategorias. Ao contrário da categoria do estilo de comunicação, deve-se atentar para o fato de que neste caso não se trata da forma concreta como a conversação é mantida, mas da característica da fala com o outro. Esta categoria reflete a avaliação do indivíduo como interlocutor e de como o tema é utilizado pelo falante considerando o outro. (...) Enquanto a categoria 6 descreve a comunicação sobre a relação, a categoria 7 indica o potencial do intercâmbio, a escolha do modo de discussão do tema.

**(1) Ensinar.** Aqui é escolhido um estilo de discussão no qual é apresentado o conhecimento dos fatos, que visa à apresentação do problema posto no tema e com o qual o outro pode aprender. Caso o parceiro incorra em opiniões subjetivas, são expostos detalhes que podem servir para ampliar seus conhecimentos. Não se trata da avaliação das falas do outro como certo ou errado, ou da sugestão para pensar nisso ou naquilo. Em vez disso, é estabelecido um padrão para a discussão que, nesta subcategoria, obtém o status de aula para o outro por meio da disseminação de fatos e da tentativa de relativizar opiniões subjetivas através de normas objetivas. Diferente do comportamento de ensino da categoria 5, em que as ações pedagógicas relacionadas às manifestações do outro são descritas ao mesmo tempo por meio de uma avaliação ou de uma correção, trata-se neste aspecto dos

níveis gerais das trocas sobre um tema, nas quais a didática do intercâmbio está em primeiro plano, sem relação com a outra pessoa e suas possíveis contribuições.

Exemplo 1: "Diante da pergunta sobre como pretendemos passar o próximo final de semana juntos, há uma série de possibilidades...". "Se as crianças fossem pegadas roubando uma loja, naturalmente, os pais precisariam ter em mente uma série de questões distintas ao reagir: o contexto social em que o roubo aconteceu, o motivo da criança, possibilidades concretas de reparação, o trato/manejo com a gerência da loja e a polícia..."

**(2) Moralizar.** Nesta subcategoria, a transmissão de valores e normas é o aspecto central da discussão. No entanto, não é dada uma explicação para os valores mencionados. A própria opinião sobre o que é certo e errado será colocada como absoluta e não será aceita uma argumentação a respeito. A discussão é marcada pelos valores do falante, que mantém o outro repetidamente como referência para todas as decisões. Em geral, falta o elemento que relativiza o fato de que a opinião de uma pessoa é uma opinião particular. Por isso, nesta subcategoria a discussão parece unilateral e pobre como uma troca de opiniões.

Exemplo 1: "Não se pode simplesmente passar o tempo livre sempre em função das próprias ideias. Quando se mora com outras pessoas da família, também é preciso se orientar pelos outros..."

Exemplo 2: "Tem que aprender, colocar na cabeça que tudo tem que ter uma ordem... Se o pai dá uma ordem, o filho tem que ter cabeça de saber obedecer."

**(3) Evitar-anular.** Esta subcategoria deve ser codificada quando prevalece a impressão de que nenhuma posição é tomada em relação ao tema, impera a tendência à arbitrariedade na argumentação, e afirmações já feitas são constantemente relativizadas ou anuladas. Diferentemente da subcategoria (4) "silêncio-passivo" na categoria 5, o ponto aqui é a maneira como as trocas sobre o tema ocorrem e não (como na categoria 5) a negação da comunicação por meio do silêncio ou do consentimento passivo. Nesta subcategoria, de todo modo são feitos comentários, mas eles envolvem uma arbitrariedade e finalmente a falta de uma opinião, a partir da qual se segue para o próximo tema. Sinais de uma forte opinião mostram-se no parceiro; por isso, trabalha-se para negar essa opinião.

**Adaptação.** Neste estudo, esta subcategoria é denominada apenas "evitar" e é tratada como a falta de uma opinião, sem que o parceiro tente negar ou anular a opinião do

outro. A falta de um posicionamento pode ser verificada por meio de verbalizações vagas, pela afirmação da opinião do outro ou pela recusa em opinar e participar da discussão. Isso não significa, no entanto, que se trabalhe para negar a posição do outro, demonstra apenas a falta de uma posição sobre o assunto.

Exemplo 1: "Isso que você está dizendo também pode ser visto de uma forma bem diferente, eu não sei, eu não posso concordar... eu não sei ao certo..."

Exemplo 2: "Não sei... Talvez... Pode ser..."

**(4) Provocar/estimular.** Os comentários na discussão estão intimamente relacionados ao parceiro, eles devem levá-lo a concordar ou a defender sua própria posição. A posição do outro não parece ser suscitada para seu próprio bem, mas para apimentar a discussão, desenvolver um dinamismo maior. Esta subcategoria aplica-se quando um tema é esgotado e uma reação do outro deve ser provocada. Diferente da subcategoria (2) "competitivo" na categoria 6 – o foco neste caso está no formato da discussão e não, como no "competitivo", na formação de uma relação específica entre os parceiros.

Exemplo 1: "Você diz, então, que quando alguém ganha na Loto deveria comprar logo um computador, um videocassete e um aparelho de som. Mas eu acho, pelo contrário, que ninguém deveria se entregar a uma gastança de maneira atropelada, mas deveria usar o dinheiro para a criação de uma reserva de emergência. Portanto, nenhuma orgia de computadores..."

**(5) Colaborar/sugerir.** Aqui são abordadas as falas do outro, elas são completadas, resultam em propostas alternativas que não necessariamente contrariam as observações do parceiro ou desvalorizam as suas falas. Está muito mais em evidência a oferta de argumentos para lidar com o tema e enriquecer a discussão. A troca parece tomada pelo esforço de se chegar, juntamente com o outro, a uma solução satisfatória ao tratar do tema proposto. Possíveis objeções do outro já são consideradas nos próprios argumentos. A solução consensual parece o objetivo desejado. Diferente da subcategoria (1) "integrativo" na categoria 6, na qual está em foco a característica permanente de uma relação consensual, a avaliação concentra-se neste caso nas possibilidades de intercâmbio e na magnitude de concessões específicas para a discussão. Além disso, diferente da subcategoria (2) "aceitação-apoio" na categoria 5, esta subcategoria não envolve a descrição de como a comunicação se apresenta atualmente, que na ocasião foi representada

pela lançadeira de tear, mas a descrição das possibilidades da discussão para caracterizar o seu potencial.

**Adaptação.** Diferentemente da versão original, neste trabalho a subcategoria colaborar/sugerir não envolve necessariamente a abordagem da fala do outro. Ela é escolhida mesmo que a oferta de argumentos ou opções para que o parceiro se posicione não seja precedida por suas verbalizações. Podem ser observadas perguntas sugestivas, mas ao contrário da subcategoria (6) “cobrar confirmação”, as perguntas não evidenciam uma tentativa de fazer prevalecer a própria opinião diante do outro. Neste caso, os questionamentos têm como objetivo contribuir para a discussão, inclusive com a possibilidade de o parceiro apresentar uma posição contrária à do falante.

Exemplo 1: “Bom, quando você tiver perdido a chave pela enésima vez, a gente não só precisa mandar fazer uma chave reserva como você diz, mas também refletir juntos sobre o que se deve fazer para evitar isso no futuro. Talvez a gente devesse costurar para ti um laço com uma argola na bolsa ou algo parecido, o que você acha?”

**(6) Cobrar confirmação.** Ao contrário das opções anteriores, nesta subcategoria o parceiro deve aceitar a posição do falante. A discussão e as falas servem para um auto-retrato, embora, pela forma dos comentários, transpareça a tendência de que isso seja atestado não apenas em função dos argumentos, mas com base em outras razões. Estas outras razões estão aqui em primeiro plano. Elas remontam às próprias características da pessoa de, por meio de seus comentários, querer atrair a atenção do outro em particular. Isso pode ocorrer por meio de questões diretas de confirmação intercaladas ou perguntas sugestivas. No entanto, não se busca um alinhamento com possíveis opiniões diferentes do parceiro. Ao contrário da subcategoria (4) “orientador/guia”, na categoria 6, neste caso não há nenhum direcionamento visível da discussão para uma solução por ambos aceitável e também nenhum interesse na posição do outro. Trata-se da mera colocação de opiniões, como é o caso na subcategoria (1) “afirmação-rejeição”, da categoria 5. Porém, enquanto lá uma opinião é colocada contra a outra como figura de comunicação, aqui há uma demanda pela afirmação do outro, uma tendência básica quando são realizados os próprios comentários.

Exemplo 1: "Isso que estou dizendo é realmente correto, você não pode contestar..."

**Categoria 8: Engajamento na Discussão, Regulação da Intensidade (A/B)**

Codificação: (1) construtivo, (2) destrutivo/cínico, (3) aleatório/neutro. Essa categoria será avaliada para as duas pessoas separadamente.

A avaliação desta categoria concentra-se exclusivamente na questão da vontade de compartilhar informações sobre determinado tópico. Enquanto nas três categorias anteriores (5 a 7) foram codificados os diferentes níveis das trocas verbais identificadas nas díades, ou seja, a regulação do fluxo da comunicação, a comunicação sobre a formação da relação e o potencial da discussão, aqui é enfatizada a qualidade da intenção dos parceiros diante da discussão. Nas situações cotidianas de trocas de informações, a intenção com a qual uma discussão é conduzida tem um papel especial. Cada parceiro vivencia, no âmbito dos diferentes níveis da comunicação, uma informação adicional sobre a disponibilidade do outro de se envolver em uma discussão com ele. Trata-se aqui de uma mensagem que expressa algo sobre a avaliação da cultura da comunicação em conjunto com outros, neste caso, algo a discutir sobre a estima na família. As três subcategorias selecionadas nesta categoria devem dar uma impressão geral sobre as atitudes para compartilhar informações. Além de uma atitude geral positiva, dois outros padrões podem ser distinguidos, um relacionado à postura que parece contrariar ativamente o desenvolvimento de um debate sensato, e outro que traz a falta de interesse para o primeiro plano.

**(1) Construtivo.** Nesta subcategoria predominam as falas que fazem avançar o tema, o que geralmente pode ser uma postura claramente positiva em relação à troca de ideias, à crença em um enriquecimento mútuo na conversa. Sugestões, complementações, correções imediatas de equívocos marcam, neste caso, a avaliação da atitude em relação à discussão. Não se trata aqui do conteúdo, nem do formato da discussão, mas do apoio positivo à discussão. É plenamente possível que não se faça uma referência direta à questão, como uma metadeclaração, mas mesmo assim, pela forma como um tema é tratado, fica claro o engajamento positivo na discussão.

**(2) Destrutivo/cínico.** Esta subcategoria deve ser considerada se a discussão é conduzida de tal maneira que o tema não pode ser tratado por meio de argumentos concretos ou exemplos. O assunto é abordado nas entrelinhas, e os parceiros se expressam somente de forma negativa a respeito. Às vezes são feitas sugestões sobre o tema que, em princípio, poderiam ser vistas superficialmente como complementares, mas no contexto geral da discussão, rapidamente revelam-se como impasses ou absurdos.

Se não ocorrem metadecarações de que uma fala de fato termina em um impasse, então ficará clara a atitude do parceiro em relação à discussão, que é praticamente impossível para ele lidar com o tema de uma forma mais positiva. Importante aqui é a clara intenção do debatedor de evitar ativamente, por meio de suas falas, uma maneira de alguma forma sensata de lidar com o assunto, prevalecendo a impressão de que o clima da discussão deve incomodar. Isto mostra a principal diferença quanto ao nível (3) desta categoria.

**(3) Aleatório/neutro.** Diferentemente do (2) “destrutivo”, nesta subcategoria prevalece a tendência do falante de mediar uma situação entediante, cansativa e que não leva a nada. Predominam mensagens gerais, abstratas e sem sentido; faltam ideias próprias e transmite-se nas entrelinhas a impressão de que se poderia abandonar tudo. O assunto é tratado de uma maneira mais mecânica, a discussão fracassa. Ao contrário do (2), neste caso não fica clara uma tendência ativa para evitar ou dificultar a discussão, mas são exibidas passividade e arbitrariedade. Não se observa um engajamento para conversar com o outro.

### **Categoria 9: Inserção de si Próprio (A/B)**

Codificação: (0) nenhuma, (1) muito pequena, (2) pequena, (3) grande, (4) muito grande. Esta categoria será avaliada para ambas as pessoas separadamente.

Esta categoria também se diferencia em princípio dos aspectos da comunicação verbal descritos nas categorias 5 a 7. Aqui o ponto central está na referência à própria pessoa. À medida que o “eu” da pessoa torna-se visível ou permanece oculto na troca de informações, são apreendidas nesta categoria suas próprias ideias, associações, lembranças em relação ao tema, preferências e aversões. Diferentemente das subcategorias até então representadas nas diferentes categorias, aqui foi determinada uma gradação em relação ao “eu” na discussão. Trata-se, sobretudo, da extensão em que toda a pessoa está presente para o parceiro nos comentários, se, por exemplo, há referência aos sentimentos do falante e suas próprias ideias são reconhecidas como tal.

Na gradação da referência à pessoa, o “pacote” verbal desempenha um papel crucial, exprimindo algo por meio da escolha de expressões como “eu quero dizer” ou “para mim” e outras semelhantes, ao contrário de expressões em que falta a referência à própria opinião para remeter de forma intencional a regras gerais ou obrigações.

**(0) Nenhuma (nível inserido no sistema).** Este nível é escolhido quando não há participação de uma das pessoas na discussão.

**(1) Muito pequena.** Neste nível não é identificada uma referência aos próprios sentimentos ou à própria imaginação. Os comentários são feitos na forma de instruções objetivas em relação a padrões e normas. Prevaecem as formulações “alguém” e “é...” ou a generalização “... alguém poderia pensar, depende do que a criança tem de alternativas...”

**(2) Pequena.** Este nível pode ser usado quando, às vezes, ao invés do totalmente impessoal “alguém” e “é” com referência ao próprio grupo, as pessoas às quais se faz referência são mencionadas por meio de um “nós”. A própria pessoa ainda não é citada constantemente e sua posição é encoberta na forma de uma afirmação geral. Em todo caso, esporadicamente aparece a possibilidade de se fazer referência a uma pessoa ou grupo, por meio do qual a posição mencionada é consolidada. Quando o “eu” é utilizado, é apenas para fazer referência às regras gerais de valores, dificilmente como a opinião própria sobre o tema e também não para fazer referência à própria pessoa.

**(3) Grande.** Aqui são mencionados os próprios sentimentos e visões em relação ao parceiro, contadas as próprias atividades e histórias que são relacionadas ao assunto. Também se encontram reflexões sobre um tema ou a situação atual com a explicação da relação com o próprio pensamento. Para o parceiro uma porta se abre por meio dos comentários, através da qual se tornam claras as preferências do outro. Algo como “Eu sou da opinião que eu posso te convencer”.

**(4) Muito grande.** Neste nível prevalece o egocentrismo nas falas sobre o tema, a discussão tem o caráter de uma autoapresentação, ou seja, os próprios sentimentos e opiniões aparecem fortemente em evidência. Estes comentários sobre a própria pessoa, inteiramente reconhecidos como tal, dominam o fluxo da argumentação e as trocas sobre o tema colocado. Com frequência aparecem as expressões “eu penso”, “eu sinto” ou “de acordo com a minha experiência”, etc. Sentimentos e opiniões prevalecem em relação às próprias experiências ou à descrição das próprias ações quanto ao tema, algo como “então, eu não tenho a impressão de que eu fico irritado neste caso...”

## Aspectos Não Verbais

Nesta seção são descritos os componentes que não representam nem características comunicativas puramente formais nem verbais. A comunicação na díade abrange um outro aspecto que diz respeito à troca de informações sobre a estrutura e a configuração da relação que não ocorre no âmbito da comunicação verbal. Esta troca de informações acontece de uma maneira que não usa o canal das mediações verbais complexas no que diz respeito à sintaxe e semântica (comunicação digital), mas envia sinais muito mais diretos ao outro por meio da linguagem corporal (comunicação analógica). Esta comunicação inclui a postura corporal, a regulação da distância por meio do comportamento, volume ou tom de voz, bem como outras características que revelam o grau de tensão, como a pele corada, movimentação das mãos e pés, balanço. Todas essas características fornecem informações que não contribuem para a compreensão dos argumentos da discussão ou do significado preciso das palavras, mas que transmitem algo sobre a relação entre os parceiros da discussão, por exemplo, regulam a distância entre falante e ouvinte. Esta informação é um equivalente da comunicação verbal, considerada um meio de regulação da relação e da intenção no intercâmbio de informação. Portanto, os componentes desse intercâmbio de informações são similarmente importantes para a descrição da interação familiar, assim como os formais e os verbais. Para desvendar o campo da comunicação não verbal nas díades familiares, foram enfatizados três aspectos que transmitem em detalhes o contexto da discussão, como a orientação corporal entre os parceiros, a própria movimentação que transmite a tensão na discussão, e também a regulação concreta da distância ou a aproximação durante a conversa.

### **Categoria 10: Orientação Corporal (A/B) (Categoria Não Avaliada no Estudo)**

Codificação: (1) pequena, (2) média, (3) grande. Esta categoria será avaliada para ambas as pessoas separadamente.

Aqui está em primeiro plano a postura dos membros da díade em relação ao parceiro. Neste caso, a postura é incluída na avaliação do sentido de um permanente estado de aproximação ou distanciamento do parceiro, até onde é evidente no vídeo, especialmente a distância corporal mantida na discussão. É importante que a orientação corporal seja valorada em relação ao outro parceiro da discussão e não em si mesma.

**(1) Pequena.** A postura corporal parece afastada do parceiro, a cabeça é mantida

em uma direção contrária ao outro. A distância em que estão sentados é grande, contatos são evitados. Quando o parceiro realiza um movimento em direção ao outro, resulta mais em uma reação de retraimento do que em uma atenção discreta.

**(2) Média.** Prevalece a impressão de que entre os parceiros existe um alinhamento normal e livre de problemas em relação à postura e à distância. O interlocutor mostra uma postura dedicada ao parceiro que não é inoportuna, mantendo certamente uma distância média.

**(3) Grande.** Nesta codificação o alinhamento corporal é bastante forte, a distância entre os parceiros é pequena desde o início ou reduzida através da movimentação corporal. A postura é fixada em grande medida na pessoa do outro, de modo que talvez possa até resultar em uma postura desconfortável. Outros objetos no cômodo, como a janela ou a câmera, parecem irrelevantes para os membros da díade. A orientação é centrada apenas no outro. Este nível inclui também aumento do toque.

### **Categoria 11: Tensão (A/B)**

Codificação: (1) muito baixa, (2) baixa, (3) alta, (4) muito alta. Esta categoria será avaliada para ambas as pessoas separadamente.

Nesta categoria serão avaliados os sinais que o falante transmite através dos seus movimentos, que depõem sobre seu estado interno e o quanto estão tensos. Não fica claro se o estado é provocado pelo tema, pela presença do outro ou pela situação de observação como um todo. Trata-se da informação sobre o estado interno, que é transmitida de maneira analógica.

**(1) Muito baixa.** Através da postura corporal, dos movimentos e da voz transmite-se que a situação, o tema ou outros pormenores provocam tensões internas; ao contrário, a impressão, neste caso, é de que o interlocutor deixa-se levar e não perde a calma pela situação de ser observado ou devido ao tema. Os comentários resultam em uma atmosfera que irradia espontaneidade e diretividade. Timidez não é percebida. A situação transmite confiança e a pessoa sente-se confortável.

**(2) Baixa.** Nesta categoria uma certa reserva e contenção são claros na troca com o outro, que se mantém em uma postura correta e protegendo uma determinada distância,

lançando olhares esporádicos em direção à câmera. Não há, no entanto, sinais evidentes da existência de tensão interna, como bater os dedos e aumentar o tom de voz, os quais aparecem quando é o caso. A discussão se desenrola calmamente e a atmosfera parece a rigor um tanto retraída.

**(3) Alta.** Sinais corporais que indicam um estado da tensão interna são frequentemente visíveis. A postura formal predomina na troca com o outro, a voz pode tremer, pausas durante a fala não podem ser evitadas, algumas vezes pode ocorrer um sorriso nervoso que não pode ser explicado em função do tema. Olhares em direção à câmera, ao observador ou até mesmo falar com o observador são características que marcam este nível. A discussão é conduzida com dificuldade, pode, entretanto, em linhas gerais, ser conduzida ao final de maneira adequada.

**(4) Muito alta.** Na escolha deste nível os sinais de tensão dominam o andamento da discussão e as falas dos membros da díade. A insegurança que é demonstrada se expressa algumas vezes em frequentes viradas com a cabeça, uma mímica esporádica, movimentos agitados e uma forma de falar frequentemente atrapalhada ou muito baixa. Sinais de desconforto são evidentes até um bloqueio emocional. Nestas condições, a discussão parece ser conduzida somente com dificuldade.

### **Categoria 12: Proximidade (A/B)**

Codificação: (1) muito pequena, (2) pequena, (3) grande, (4) muito grande. Esta categoria será avaliada para ambas as pessoas separadamente.

Aqui está em primeiro plano a atividade que estabelece a distância do outro na díade. Enquanto a categoria “Orientação Corporal” trata do estado estático, mediado em um nível não verbal pela postura, aqui serão avaliados sinais dinâmicos, com os quais será determinada a proximidade ou a distância. Assim, também será incluída a dimensão do contato visual ou da evitação desse contato, ou seja, quão frequente o interlocutor é olhado ou não pelo outro, olha-se para fora da janela ou o olhar é fixado nos objetos.

**(1) Muito pequena.** Nesta classificação os contatos visuais são raros, o interlocutor não procura ativamente contato visual com o parceiro, olha para o chão ou parece fixar em um objeto. O comportamento expressa uma grande indiferença diante do parceiro, envolve não apenas uma ausência geral de gestos e mímica, mas também uma evitação ativa da

proximidade, afastando-se em caso de aproximação do outro. A forma de ignorar o outro se manifesta tanto como se não o estivesse vendo quanto ouvindo. Não há nenhum esforço para diminuir a distância. Impera a frieza entre os debatedores avaliados que pode repercutir até nas expressões verbais.

**(2) Pequena.** Aqui também não há nenhuma tentativa de aproximação, no entanto, não é identificado o aumento da distância do outro. Uma evitação ativa do contato visual não ocorre ou acontece apenas raramente, assim como nenhum início de contato visual. Frequentemente surge aqui a regulação em conjunto com formulações agressivas, que diz menos sobre o conteúdo da discussão e muito mais sobre a própria posição na relação com o outro. No geral, impera a impressão de que uma distância segura não deve ser alterada. Assim são feitos, por exemplo, comentários em direção ao observador que devem explicitar a própria distância da situação e também do interlocutor. Atinge especialmente os sinais emocionais do outro, que são rejeitados.

**(3) Grande.** Este nível é escolhido quando os sinais emocionais do outro são compreendidos e aceitos. O interlocutor olha para o parceiro em passagens cruciais da sua argumentação e procura seu olhar. Através do toque, atenção ou tom de voz a distância do outro será ativamente reduzida, problemas, desta forma, serão definidos em conjunto, e a situação definida como íntima. Através de sinais não verbais é transmitido ao outro que ele pertence à díade. Fazem parte contatos visuais cada vez mais frequentes, modulação da voz e formação ativa de trocas funcionais entre os parceiros por meio de mímica e gesto.

**Adaptação.** Neste trabalho, considera-se o olhar, a atenção em relação ao outro e a redução da distância na classificação da categoria, porém, para escolha deste nível, não se aplica a descrição de que os problemas serão definidos em conjunto e de que a relação é considerada íntima.

**(4) Muito grande.** Aqui está óbvio que o participante está bastante interessado nas reações do outro e quer estar próximo. Isso se expressa em um grande envolvimento emocional nos próprios comentários e em uma concomitante valoração emocional positiva dos comentários do outro. O contato visual é buscado continuamente, as atividades na movimentação em direção ao outro são cruciais neste caso, assim como a impressão de que a relação com o outro deve continuar a ser formada e a espontaneidade e a diversão são

visíveis, determinando o andamento da discussão.

**Adaptação.** Na adaptação da categoria, para classificar este nível de proximidade não se aplica a valoração positiva dos comentários do parceiro, nem a espontaneidade e a diversão durante o andamento da discussão. O que caracteriza a proximidade muito grande é, sobretudo, o alto nível de interesse nas reações do outro, o contato visual constante e fixo, com a busca do olhar do parceiro, assim como a movimentação em direção ao outro.

### **Aspectos Verbais e Não Verbais**

#### **Categoria 13: Clima da Interação (Categoria Incluída no Sistema)**

Codificação: (1) amigável, (2) conflituoso, (3) neutro. Esta categoria será avaliada para a díade.

O clima será avaliado com base na atmosfera criada durante a interação. Para tanto, são considerados tanto aspectos verbais quanto não verbais. Entre os aspectos não verbais são avaliados o tom de voz, a forma como olhares são trocados e o conjunto de indicadores presentes nas categorias anteriores, como proximidade e estilos de interação e de comunicação.

**(1) Amigável.** A interação é caracterizada por comportamentos que demonstram um estado de satisfação entre os participantes. Os parceiros sorriem um para o outro, os olhares transmitem afeto, o clima entre eles é acolhedor, embora possam estar tensos pela situação de observação. Pode haver ou não demonstração de afeto por meio do toque. As verbalizações sobre o outro são positivas, podendo envolver, por parte de um ou de ambos os parceiros, a subcategoria aceitação no estilo de comunicação, ou integrativa no estilo de interação.

**(2) Conflituoso.** A interação é considerada conflituosa quando são observadas disputas verbais abertas ou veladas, geralmente acompanhadas de um estado de irritação, olhares de cobrança ou descontentamento. O clima é de seriedade e distanciamento, e o ambiente parece controlado por um dos parceiros, geralmente a mãe. As verbalizações de um ou de ambos os parceiros geralmente contradizem o outro, evidenciando às vezes um estilo de interação competitivo ou um estilo de comunicação de afirmação-rejeição ou silêncio-oposição.

**(3) Neutro.** Esta opção aplica-se quando o clima não puder ser classificado como amigável ou conflituoso. Assim, não há sinais evidentes de afeto ou de conflitos entre a díade. Nas trocas de olhares, não há sorrisos, e o toque, quando há, não demonstra uma interação calorosa. Também não há disputas que evidenciem conflitos abertos ou velados. As falas se sucedem sem envolvimento emocional, com certa frieza.

## ANEXO 15

## Protocolo de Codificação da Interação

Adaptado de Kreppner e Ulrich (1996)

Protocolo de codificação				
Código da Família:				
Data da observação:				
Data da codificação:				
Codificador:				
Leitura do cartão: ( ) díade ( ) pesquisadora				
Tempo total de observação:				
1	2	3	4	Número do cartão
				Duração da leitura do cartão
				Duração da discussão do tema
<b>Aspectos formais</b>				
				Modo de introdução do tema
			mãe	Tempo relativo de fala
			filho	
<b>Aspectos verbais</b>				
				Estrutura da comunicação
			mãe	Estilo da comunicação
			filho	
			mãe	Estilo da interação
			filho	
			mãe	Estilo da discussão
			filho	
			mãe	Engajamento na discussão
			filho	
			mãe	Inserção de si próprio
			filho	
<b>Aspectos não verbais</b>				
			mãe	Orientação corporal
			filho	
			mãe	Tensão
			filho	
			mãe	Proximidade
			filho	
<b>Aspecto global</b>				
				Clima da interação