

LUCIANA MARIA TEIXEIRA CASTRILLON

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA EM CRIANÇAS
DE ORIGEM OPERÁRIA

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

1989

LUCIANA MARIA TEIXEIRA CASTRILLON

Este exemplar corresponde à
redação final da Dissertação
defendida por Luciana Maria
Teixeira Castrillon e aprova
da pela Comissão Julgadora
em

Data: 20/12/89

Assinatura: *Depine A. de Assis*

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA EM CRIANÇAS
DE ORIGEM OPERÁRIA

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

1989



Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração Psicologia Educacional, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Regina Alcântara de Assis.

Comissão Julgadora:

Regina A. de Assis

Albino

Júlio P.P.

*Este trabalho inaugura, para mim,
o momento angustiado da autoria.
E está dedicado a todos aqueles que
me mostraram a liberdade, no hori-
zonte do impossível.*

Ao PERCY, companheiro ímpar,
tantas vezes renúncia,
tantas vezes ajuda,
tantas vezes confiança,
entrego o afeto, o tempo e
alegria que dediquei a este
trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Regina Alcântara de Assis, orientadora e amiga, solidária nas buscas e desalentos;

Aos meus pais, José e Liane, que por primeiro me deram de provar o gosto bom do saber;

Aos professores todos, pelo que me ensinaram, pelas indagações refeitas a cada dia;

À Glória Elisa e Ana Aragão, o afeto e o compromisso com o ofício de ensinar;

À Irene Scuro, Sílvia Janson e Wanda Santos Silva, por terem aceito, e superado com eficiente delicadeza, o desafio de dar forma e corpo aos meus escritos;

À Claudinha, Marina, Nadir e Maria, pela paciência e interesse com que me conduziram pelos meandros burocráticos da Universidade;

Às famílias da amostra, pelo convívio paciente através dos dias, fios da trama que teci neste relato.

SUMÁRIO

RESUMO	8
INTRODUÇÃO	10
1. ANTECEDENTES TEÓRICOS: INSTRUMENTALIZANDO A REFLEXÃO ...	14
1.1. Autonomia: discussão de um conceito	16
1.2. O papel da família na constituição da identidade ..	42
1.3. O desenvolvimento infantil e o contexto social	54
1.4. Compreendendo a família no contexto operário-urbano	67
2. A CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO	85
2.1. Pesquisando no contexto familiar	85
2.2. Caracterização dos sujeitos	93
2.2.1. Descrição da amostra agrupada por critérios.	98
2.2.2. Descrição da amostra por díade criança-família	98
2.3. Construindo uma compreensão da realidade	106
2.3.1. Parâmetros descritivos da autonomia infantil	107
2.3.2. Parâmetros descritivos do contexto familiar.	112
3. AS CRIANÇAS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA	116
3.1. Auto conceito	116
3.2. Universo de experiência	121

3.3. Interação Social	128
3.4. Iniciativa empreendedora	132
3.5. Auto afirmação	137
4. AS FAMÍLIAS DE ORIGEM OPERÁRIA E A CONSTRUÇÃO DA AUTO-	
NOMIA	146
4.1. Condições Materiais de existência	147
4.2. Dinâmica das relações intrafamiliares	157
4.3. Contato com o contexto extrafamiliar	164
4.4. História e perspectiva do núcleo familiar	171
4.5. Concepções e práticas educacionais	179
5. CONCLUINDO UM PERCURSO, ORGANIZANDO INDAGAÇÕES	198
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	208
ANEXO	219

RESUMO

A desigualdade de oportunidades nas instituições educacionais públicas penaliza, de forma mais aguda, as crianças de origem operária. Delas se diz que não se desenvolvem normalmente, que não têm condições de aprender, que desde o nascimento vivem num contexto desfavorável. Em contrapartida, as propostas educacionais transformadoras explicitam a necessidade de formar o cidadão, o indivíduo autônomo, respeitando, inclusive, sua experiência de vida anterior à escolarização.

Este trabalho busca ampliar as informações disponíveis sobre o contexto familiar das crianças de origem operária, atendendo especificamente para os aspectos ligados à constituição de sujeitos capazes de reconhecer e desenvolver estratégias de superação dos determinismos ambientais. Para tanto, apresenta uma discussão do conceito de autonomia, revisto numa perspectiva crítica, que subsidiou a formulação das indagações norteadoras do trabalho de campo.

As observações naturalísticas e entrevistas semi estruturadas, realizadas em dez famílias moradoras num bairro periférico do município de Campinas, tiveram como objetivo reconhecer o contexto familiar de crianças com cinco e seis anos, identificando diversidades em termos de concepções e práticas edu

cacionais dos pais/educadores da amostra. Estas diversidades foram consideradas em articulação com características das crianças que indicaram em que medida, e de que forma específica, o processo de construção da autonomia estaria transcorrendo.

O papel da trajetória de cada família e da qualidade de suas interações, foi considerado como fator de mediação no processo de construção da identidade da criança. A análise do cotidiano permitiu que se destacasse elementos reprodutivos e não reprodutivos do universo de concepções e práticas educacionais, redimensionando o papel das famílias operárias frente aos determinismos sociais e à necessidade de propiciar a emergência do sujeito crítico e transformador.

INTRODUÇÃO

Por que construção, autonomia, criança e origem operária?

A evidência da desigualdade de oportunidades educacionais atinge dolorosas proporções na escola pública. Educadores têm, através de iniciativas práticas, pesquisas e análises teóricas, lutado contra ela, animados pela compreensão de que a democratização do acesso ao conhecimento sistematizado amplia a possibilidade da disseminação justa das informações, do exercício da cidadania e da luta pela superação da dominação. Nos estudos sobre características da criança das classes subalternas (aqui entendidas como aquelas que não detêm o poder decisório sobre o valor e o emprego de sua força de trabalho, nem compartilham a visão de mundo da classe dominante) e da instituição escolar que elas frequentam, evidenciam o descompasso existente, sublinhando, ora as desvantagens das crianças, ora as deficiências da escola pública.

Percebendo, como psicóloga e educadora, esta problemática, atentei para o fato de que estas famílias são, muitas vezes, descritas como deficientes em relação ao estabelecimento de condições satisfatórias para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças, reduzindo ainda mais as chances de êxito no processo de escolarização:

"—As crianças provêm de lares onde há verdadeira promiscuidade (...) Não há abertura criativa diante dos desafios sociais, falta afetividade entre pais e filhos, há desesperos..."

(Borges, 81, p.25)

"—Um ambiente familiar inadequado, por deficiência cultural e tensões de problemas econômicos, gera, frequentemente, conflitos entre os membros da família, acarretando profundas alterações psicológicas na criança. Isto reduz sua capacidade mental, já desprivilegiada por outros fatores.

(Guazzelli, 79, p.40)

Esta concepção entende como adequadas medidas que, ou modifiquem a família ou diminuam o contato com as crianças pela antecipação "preventiva" da escolaridade. Interesso-me por verificar se, de fato, a família de origem subalterna seria um fator negativo sobre o desenvolvimento infantil. Precisava de limitar uma perspectiva de análise, que me ajudasse a compreender o relacionamento família-escola, no contexto da desigualdade. Tendo várias propostas de ação educacional, observei a recorrência de termos relacionados à liberdade, à criticidade, e autonomia infantil, colocados como objetivos a serem atingidos no trabalho pedagógico:

"— A educação pré-escolar é que cabe, complementando a ação da família e da comunidade, ajudar a criança a crescer, desenvolvendo sua inteligência, tratando para que sua liberdade não seja coagida, sua iniciativa não seja tolhida, sua evolução psicológica não se desvirtue."

(Guazzelli, 79, p.101)

"— A prática da liberdade parece-nos a principal meta que a pré-escola deve assumir, se, de fato, pretende influenciar a formação de pessoas que buscarão sua autonomia."

(Nicolau, 88, p.185)

Familiarizada com o conceito de autonomia, tal como utilizado pelos interacionistas-construtivistas, defini que iria buscar conhecer como as famílias estariam atuando com relação à autonomia de seus filhos. Os antecedentes teóricos sintetizam uma discussão sobre o conceito de autonomia tal como definido por Piaget, confrontado com os determinismos estruturais explicitados na visão materialista da sociedade. Apontam para a dimensão conflitual da dominação, que possibilita a resistência e para o impacto deste confronto sobre o reduto psíquico da individualidade. A retomada de concepções teóricas e pesquisas brasileiras sobre família me aproximaram da realidade que pretendia conhecer. Delimitei o foco nuclear das minhas indagações: desejava identificar diferenças de concepções e práticas educacionais dos pais, relacionando-as às condições de vida diversificadas num mesmo segmento social. Acreditei que poderia perceber os agentes educacionais como mais ou menos autônomos, proporcionando, em maior ou menor grau, a construção da autonomia nos seus filhos.

Minha intenção era verificar se a instituição familiar, nas famílias com as quais convivi durante a pesquisa, estaria sendo sempre repressora e autoritária, como seria esperado a partir de uma visão crítico-reprodutivista de sua atuação.

Os dados apontam na direção da diversidade, da compreensão da família como instância de mediação indivíduo-sociedade, que não pode ser analisada somente em função do nível sócio-econômico ou de matrizes sociocêntricas de compreensão. No esforço de caracterizar esta diversidade, pude evidenciar o papel de fatores como a valorização positiva ou negativa da história familiar, o padrão de contato social da família e suas concepções e práticas educacionais, com relação à constituição

da identidade das crianças. Estas apresentaram-se, também, diferenciadas, no que diz respeito à auto imagem, iniciativa e capacidade de agir à revelia das expectativas ambientais.

Espero que a leitura deste trabalho identifique novas alternativas de investigação, que ampliem o conhecimento sobre a família e subsidiem iniciativas que permitam

"incorporar os pais no processo de discutir e analisar sua própria situação, com o fim de que tomem consciência dos fatores políticos, econômicos e sociais que incidem sobre o desenvolvimento da criança e sobre a realidade da família e da comunidade para que definam alguns caminhos que permitam enfrentar parte desses problemas".

(Assis in Nicolau, 88, p.82)

A própria escola, postos de saúde e outras agências informais de difusão e trocas de conhecimentos, poderiam estar atuando no sentido de favorecer as dimensões não reprodutivas, os núcleos de bom senso que, como este trabalho procurou verificar, subsistem nas famílias operárias. Apesar da desvalia com que são percebidas e das condições adversas em que vivem.

1. ANTECEDENTES TEÓRICOS: INSTRUMENTALIZANDO A REFLEXÃO

Estes antecedentes teóricos mapeiam o itinerário que percorri ao escolher delimitar e elaborar um referencial compreensivo para um dos muitos problemas vividos nas instituições educacionais públicas onde trabalhei. Os mecanismos de seletividade sócio-cultural atuavam — e atuam — com dolorosa intensidade sobre as crianças tantas vezes percebidas como física, afetiva e intelectualmente incapacitadas para um desenvolvimento adequado, no aspecto acadêmico e social. As propostas de reversão deste quadro, caminhando tanto no sentido de mudanças qualitativas no fazer pedagógico, quanto na ampliação de conhecimentos sobre as crianças das classes subalternas, traduzem um compromisso com processos de transformação social.

Compreendendo a escola como agente de mudanças, cujo objetivo educacional mais amplo é a formação do sujeito crítico, criativo e transformador, busquei entender quais os limites e possibilidades do processo de difusão de saber que viabiliza sua utilização a favor dos interesses das camadas majoritárias da população. Esta questão transcende os limites da escolaridade formal, porque aborda dimensões afetivas, cognitivas e sociais da articulação entre o sujeito e o contexto histórico-social.

A recorrência da utilização do termo autonomia, nas primeiras leituras efetuadas, me sugeriu que fizesse um estudo mais aprofundado deste conceito, que poderia ser utilizado como fio condutor da pesquisa. A primeira parte destes antecedentes explicita como circunscrever um conceito de autonomia referido ao marco sócio-histórico de compreensão do papel do sujeito.

O conceito de autonomia, classificado desta forma, valoriza o impacto das primeiras interações sociais da criança, e requer uma abordagem crítica da família, agente produtor da identidade. Na segunda parte, procurei rever estudos sobre a família que discutissem o seu papel, como instituição, no processo de reprodução/transformação social. Esta discussão me levou a revisitar a infância, através de autores que compreenderam o desenvolvimento infantil como um processo vinculado a determinantes culturais, psicológicos e sócio-históricos. A família aparece como uma instituição constituidora do sujeito, podendo atuar positiva ou negativamente sobre o processo de construção da autonomia.

Demarcando a família como locus do processo de pesquisa, circunscrita à realidade vivencial das classes subalternas, agrupei, na terceira unidade, trabalhos que apresentaram visões diferenciadas deste campo, na realidade urbana brasileira. Esta aproximação contribuiu para confirmar o papel mediador da família e o seu potencial de resistência aos momentos de reprodução do autoritarismo e desagregação atuantes. Conheci alguns aspectos do cotidiano das famílias e de sua visão de mundo, o que me permitiu esboçar as hipóteses iniciais da pesquisa, e as estratégias de contato com grupos familiares.

Em síntese, estes antecedentes teóricos precedem e

constituem o olhar com que observei e tentei compreender alguns aspectos da vida familiar no contexto operário-urbano, buscando acompanhar o processo de formação da autonomia da criança.

1.1. Autonomia: discussão de um conceito

O pensamento pedagógico brasileiro destas duas últimas décadas tem se preocupado em discutir o papel da escola no processo de transformação social. Uma perspectiva crítica se esboça na tentativa de superar, tanto o poder ilusório da escola burguesa liberal, quanto a sensação de impotência decorrente da incorporação das teorias crítico-reprodutivistas (Gadotti, 88). A oposição entre estas duas perspectivas se explicita quando é discutido o papel do educador na formação do aluno, e seu potencial transformador. Como compreender a articulação entre a prática quotidiana e a totalidade social?

O conceito de autonomia, seguido pelo de criticidade, criatividade ou participação social, é recorrente nas propostas educacionais comprometidas com os interesses das classes subalternas. A autonomia, que se requer do sujeito transformador, não pode ser aquela que é fruto da crença nas "liberdades individuais" como inerentes à existência humana. Retorno ao senso comum, como ponto de partida da análise de como se articulam a instância social e a individual.

A palavra autonomia sugere, à primeira vista, a capacidade da escolha racional e da ação voluntária. Decorrente da racionalidade, do livre arbítrio, ela surge como ideal a ser atingido através da livre iniciativa. Ideal permanentemente situado num futuro condicional, em outro tempo e lugar: a criança

ça aguarda ser gente grande para, então, realizar seus desejos. O adolescente se debate frente às restrições que lhe são impostas. O adulto renuncia aos seus desejos e sonhos, diante das obrigações e responsabilidades, percebendo a liberdade como privilégio: uma dádiva para poucos e outros.

Esta descrição simplista de um desencanto recorrente, foi compreendida por Freud como efeito da repressão necessária à existência das formações sociais. Necessária porque deve se contrapor a impulsos inatos, desejos interditos pelas normas sociais internalizadas ao nível do super-ego. A estrutura do ego surge como tutor racional do conflito entre estas duas forças contraditórias. Quando a tensão traz uma carga muito alta de ansiedade, torna-se necessário, para a manutenção da sanidade mental e do equilíbrio social, o surgimento de mecanismos inconscientes de derivação das forças conflitivas, como os sonhos, as fantasias e os mecanismos de defesa. Sublimar é preciso: a cultura nasce e se transforma como fruto desejável da repressão (Brenner, 75).

A visão psicanalítica, organizada no contexto vitóriano e repressor da sociedade burguesa européia, fornece elementos para iniciar uma crítica da crença na racionalidade do homem e no livre arbítrio. O ego consciente padece de um duplo impedimento: desconhece grande parte de si mesmo, e o quanto este des-conhecido influencia nos processos psíquicos conscientes. Grande parte deste des-conhecido possui uma natureza sócio-internalizada, o que traz para o sujeito uma visão duplamente refratada de si e da realidade. A autonomia individual esbarra nas restrições intrapsíquicas, tanto ao nível do desejo quanto ao nível do conhecimento do mundo. Pode ser resgatada, enquanto possibilidade, a partir da organização de um ego

cada vez mais consciente dos determinismos internos e externos, capaz de analisar criticamente sua natureza e validade (Rouanet, 87).

Observo que, nesta perspectiva, subjaz a idéia de que o homem possui um dinamismo inato, desejante ou agressivo, que deve ser reprimido, com maior ou menor intensidade. Esta e outras teorias inatistas vieram a ser contestadas pelo viés positivista do behaviorismo radical, que analisa o sujeito enquanto organismo que se hominiza a partir de um processo inescapável de condicionamento social. Uma visão que, se denuncia a fragilidade da crença nas liberdades individuais, instrumentaliza agências de controle deliberado do comportamento. Como explicar complexos mecanismos contra-controladores deflagrados por indivíduos ou grupos sociais, ou ainda, mudanças não planejadas nos repertórios de comportamento num contexto dado? (Japiassu, 82).

As perspectivas inatista e ambientalista de compreensão do sujeito têm em comum o fato de apontar, como perspectiva para a ampliação da esfera de ação volitiva, a competência dos processos psíquicos conscientes. Neste sentido, a teoria interacionista-construtivista de Jean Piaget, traz elementos de extrema relevância, porque coloca o sujeito como participante ativo do seu processo de desenvolvimento, formulando hipóteses sobre o processo de construção das estruturas da consciência (Piaget, 73).

Piaget, ao longo de seu extenso percurso como pesquisador, preocupou-se em descrever, de forma compreensiva, o processo de construção da consciência do homem, a partir da exaustiva observação do seu trajeto de desenvolvimento. A criança nasceria com uma forma autística de pensamento, intuitiva e in

comunicável. A partir do seu interesse em adaptar-se, de forma compreensiva, à realidade, ela iria caminhar por um trajeto de redução progressiva do egocentrismo, submetido à consciência da individualidade socializada e da realidade objetiva. Desta forma, pode-se entender a lógica como uma norma moral do pensamento, e a moral como a lógica da ação. (Piaget, 32).

Os processos cognitivos descreveriam uma trajetória similar à dos processos psíquicos descritos por Freud: do prazer onipotente e caótico à compreensão objetiva da realidade. É interessante retomar dois de seus modelos teóricos apoiados nesta linha de tensão: o modelo da gênese da moralidade e o modelo de construção das estruturas lógicas do pensamento. A escolha se dá em função do desdobramento que o modelo interacionista faz do conceito de autonomia: autonomia moral e autonomia intelectual. É interessante notar como este desdobramento se remete às duas categorias de suporte do conceito de autonomia do ideário liberal: a moral regula a vontade, e o intelecto regula a razão.

Piaget descreve o processo de construção das estruturas lógicas da consciência, a partir da superação do constrangimento subjetivista o que as operações mentais da criança estão sujeitas. Esta superação, catalizada pela inteligência — o "mais essencial dos instintos" — seria movida pela necessidade da elaboração de esquemas conceituais necessários à adaptação do indivíduo ao ambiente físico e social. O termo adaptação ganha, aqui, uma conotação diferenciada, porque pressupõe um movimento ativo de interação do sujeito com a realidade circundante. Por outro lado, o desenvolvimento das estruturas da consciência tem para Piaget, correlação com a maturação psico-neurológica da criança, o que explica o postulado da universa

lidade do modelo genético. O ponto de chegada deste processo de desenvolvimento é o estágio das operações formais. Nesta etapa, a autonomia intelectual se consolida, submetendo as operações mentais aos seguintes parâmetros:

- busca da verdade objetiva,
- utilização de métodos científicos para confirmação de hipóteses,
- possibilidade de socialização do conhecimento.

(Piaget, 73).

O conceito de autonomia moral foi elaborado por Piaget a partir de seus estudos sobre a gênese da consciência da norma e do julgamento moral. A princípio, a criança se identifica com seus pais e obedece a eles, principalmente em sua presença. Sua vontade se submete aos imperativos dos pais, em função da forte carga afetiva que reveste sua relação. Desconhece a natureza da norma, por isso sua consciência moral pode ser chamada de anômica.

Na faixa etária que coincide com o período operatório a consciência do dever internalizada pelo constrangimento se transforma, a partir do estabelecimento de relações de cooperação entre a criança e seus pares. Estas relações instituem a reciprocidade do respeito, calcada no reconhecimento da igualdade categórica eu-outro. Da necessidade de coordenar diferentes pontos de centração, surgem as regulações contratuais da atuação do indivíduo. Estas regulações instituídas perdem, na perspectiva da criança, sua origem social, ganhando um caráter reificado — é o que se denomina realismo da norma.

Durante a adolescência, o surgimento das operações formais coincide com a necessidade de contestação da norma. Sua

gênese social pode ser desvendada, prevalecendo princípios que tendem à democracia das relações sociais normatizadas por princípios humanitários universais:

"À medida que uma criança se torna adulta suas relações sociais tendem à igualdade."

(Piaget, 77)

Para analisar a relação entre a construção das estruturas individuais da consciência e a qualidade das relações sociais, Piaget discute o percurso histórico da humanidade. Supõe um paralelismo entre o desenvolvimento lógico moral da criança e a evolução das formações sociais. Segundo esta hipótese, haveria um paralelismo entre o progresso técnico, o uso da capacidade cognitiva das pessoas e seu grau de autonomia. A utopia idealizada por Piaget tem como ponto de chegada a "democracia radical", estabelecida a partir do respeito mútuo e da busca racional do consenso.

Nas conferências compiladas nos "Estudos Sociológicos", Piaget (73) expressa seu desencanto, ao ver que o progresso técnico-científico da humanidade não se fez acompanhar de uma diminuição do egocentrismo. Para explicar esta desarticulação, discrimina duas formas distintas de conhecimento: aquele obtido a partir da busca da evidência empírica ou da atividade reflexiva e, de outro lado, aquele produzido pelo arbítrio das convenções sociais. De um lado a ciência; do outro, a ideologia. Enquanto a ciência necessita de estruturas de pensamento cada vez mais complexas e descentradas, para se difundir e se aperfeiçoar, a ideologia se consolida como representação sociocêntrica da realidade, atrelada ao subjetivismo de um grupo social.

Esta polarização "expurga" contaminações ideológicas da atividade científica e talvez não reconheça a porção de verdade existente por detrás do conhecimento arbitrário. No entanto, aponta para o fato de que o conhecimento ideológico se mantém em função dos interesses do grupo social que o elaborou. O uso do poder arbitrário favorece, neste caso, a manutenção de estágios heterônomos do pensamento e dos afetos.

Homens cuja história está marcada pela dominação têm dificuldade de compreender as determinações histórico-sociais dos fatos e doutrinas, que percebem como imutáveis. Não conseguem construir a noção de que a vida social democrática requer de todos "sacrifícios consentidos" para se consolidar. Aos oprimidos e opressores, falta:

"o instrumento intelectual que torna possível a co ordenação dos fenômenos sociais e a autonomia mo- ral que permitiria o domínio destes fenômenos."

(Piaget, 32, p.84)

Nesta afirmativa se exemplifica como a perspectiva piagetiana elabora uma interpretação idealista dos antagonismos sociais, atribuindo sua existência à imaturidade das estruturas cognitivas. Por outro lado, se evidencia o relacionamento existente entre as formações sócio-culturais e a constituição das estruturas da consciência. Coordenar esta articulação com o modelo maturacionista dos estágios foi uma preocupação de Piaget, que não teve tempo de vida para continuar seu trabalho neste sentido.

Tomando como referência o modelo piagetiano de desenvolvimento da moralidade, Kohlberg procurou avaliar o impacto das formações culturais sobre as estruturas da consciência in

dividual. Segundo suas pesquisas experimentais, a autonomia moral não decorre apenas de fatores maturacionais, estando sujeita à influência do meio social. A evolução da moralidade, através dos estágios propostos por este autor, poder sofrer uma fixação ou viver momentos regressivos, de forma similar ao processo de formação de "bloqueios psíquicos", em que estágio e com que intensidade pode se dar esta estagnação? Isto dependerá do tônus de normatividade social permeado nas formações culturais. Esta sobredeterminação do ambiente com relação à consciência pode ser superada quando se atinge o estágio da moralidade pós convencional. (Kohlberg in Biaggio e Morosin, 83). Neste estágio o indivíduo torna-se capaz de se contrapor às normas sociais em função de uma ordem diferenciada de valores que considera relevantes.

Tanto Piaget como Kohlberg enfatizam que a autonomia moral só pode ser atingida se o indivíduo for socializado de forma democrática, estabelecendo relações que tendem à igualdade. A relação entre crianças e adultos, neste caso, é vista como necessariamente autoritária, porque enseja na criança o respeito referencial. (Zaia, 85) Normas de diferenciação sócio-cultural podem, igualmente, estabelecer a superioridade de um adulto ou de um grupo social sobre outro. Diferentes recortes podem ser citados: a relação autoritária professor-aluno, (Menin, 75); a vivência diferenciadora da condição subalterna, por parte da mulher (Guilligan, 82); a estratificação social rígida e a concepção mítica da realidade nas sociedades primitivas (Desen, 85); o modo de educar autoritário da família (Byunck, 79). Todos estes recortes se identificam na medida em que apontam as relações de desigualdade como danosas ao desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

Quando se pensa na vivência da desigualdade em sociedades complexas, a inserção em uma determinada classe social pode ser o principal agente diferenciador, com prejuízo para as classes subalternas na construção das estruturas da consciência. A dificuldade de acesso à escolarização dificulta o exercício da reflexão e da crítica, ampliando o grau de permeabilidade ideológica dos indivíduos. Sua vivência concreta de relações de opressão mantém os mecanismos de regulação das condutas pelo constrangimento, o que vem a retardar ou impedir a emergência da consciência autônoma (Freitag, 84).

Se o conhecimento que o indivíduo domina e utiliza para interagir com elementos do seu ambiente está baseado em crenças parciais e dogmáticas, tem dificuldade em exercer a crítica, em reverter idéias pré-concebidas, em elaborar hipóteses frente ao que precisa compreender. Este perfil indica que a dificuldade que um determinado segmento social encontra para atingir o estágio pós-convencional da moralidade convém à manutenção de mecanismos sociais de dominação e pode ser engendrada por estes mesmos mecanismos (Celerier, 80).

Esta leitura sociológica da gênese das estruturas da consciência, traz a necessidade de uma compreensão da forma a partir da qual a consciência se impregna de um modo de pensar refratário à plasticidade crítica e à própria vivência concreta dos sujeitos. Em outras palavras, para que se possa discutir o conceito de autonomia na nossa sociedade opressiva, é necessário analisar os mecanismos ideológicos e sua relação com a construção do sujeito social.

Estou compreendendo ideologia como um sistema de representação da realidade articulado e valorizado a partir das atividades e interesses de um segmento social determinado (Seve-

rino, 86). Este sistema funciona, ao nível do senso comum, como a forma natural de perceber a realidade, não exigindo, para ser aceito, a verificação de hipóteses formuladas pelo sujeito. Se o conjunto de representações ideológicas da realidade está articulado em torno dos interesses da classe dominante, e se difunde para todas as classes, pode-se concluir que os indivíduos das classes subalternas trabalham com uma racionalidade que opera contra seus próprios interesses. Na perspectiva destes indivíduos, a ideologia não é egocentrada mas "alterocêntrica".

O termo ideologia toma diferentes nuances de significação: pode ser compreendido como produto natural da relação subjetiva eu-realidade (dimensão do imaginário) ou como conjunto de representações funcionantes a favor de um processo de consolidação de hegemonia (dimensão do poder). (Rouanet, 78). Embora me angustie na busca de maior clareza dos pressupostos filosóficos das duas vertentes, arrisco-me a discutir, com brevidade, a implicação das mesmas com a questão da autonomia intelectual e moral.

Se percebo a ideologia como visão ilusória das relações sociais, conheço que ela intermedia e se legitima, principalmente, nas mentalidades infralógicas, incapacitadas para efetuar uma crítica filosófica e cientificamente embasada. Somente este embasamento pode assegurar a possibilidade do afastamento da subjetividade ou do sociocentrismo. Esta posição, a meu ver, tem aproximações com a perspectiva piagetiana, que vê, no raciocínio formal alicerçado na objetividade científica, a condição necessária, embora não suficiente, para a superação dos estados heterônomos da consciência (visão althusseriana), (Althusser, 80).

Se compreendo ideologia como conjunto de nexos que dão sentido às vivências concretas de determinado segmento social, o sociocentrismo passa a ser uma forma de consolidação das relações de poder estabelecidas na sociedade como um todo. Neste sentido, o campo das ideologias espelha e determina antagonismos de classe. O parâmetro deixa de ser a ciência objetiva e passa a ser a objetividade dos conflitos existentes entre as classes, que determinam o fluxo de produção, difusão e combate ideológicos. (visão gramsciana). Nesta visão, a autonomia prescinde do afastamento neutralizador da vivência de classe, radicando-se, ao contrário, na ampliação da consciência de si enquanto sujeito histórico e socialmente delimitado (Jesus, 85).

Esta breve discussão, inesgotada, enriquece, com os pressupostos do materialismo dialético, a busca do entendimento da emergência da autonomia. Pensada agora, a partir do fato de que os indivíduos se localizam diferenciadamente com relação ao processo produtivo, gerador de desigualdades fundamentais. A constituição do sujeito autônomo não pode ser pensada sem tomar em conta esta contingência inescapável.

Retomo as categorias da razão e da vontade, subjacentes ao conceito liberal de autonomia, para refletir, com base nesta discussão, sobre o conceito de autonomia.

Numa sociedade complexa e estratificada, a vontade é assegurada pelo poder, que garante sua prevalência. A desigualdade impede coordenações contratuais de interesses, favorecendo que as classes subalternas se vejam impedidas de fazer valer sua vontade, ainda que majoritária. A influência das condições materiais de existência sobre a formação da consciência, leva a que as classes subalternas tenham dificuldade de refletir sobre suas vivências concretas, tanto pela permeabilidade

ã ideologia dominante quanto pela falta de incentivo ao exercício intelectual da reflexão (Freitag, 84).

A permeabilidade às formações ideológicas dominantes colabora, par e passo com as condições degradantes e alienadoras de trabalho, com a manutenção de uma concepção "mágica" dos produtos do próprio fazer histórico humano. Paulo Freire, ao estabelecer diferenças qualitativas no nível de consciência crítica das mentalidades, reconhece que, no binômio opressor-oprimido, ambos se vêem impedidos de criticar suas posições relativas. (Freire, 81). Esta construção da consciência atinge a todos, e a autonomia pode ser discutida na dimensão de sua superação em todos os segmentos sociais.

No entanto, e aqui o objetivo do trabalho científico se define também por uma posição político-ideológica, as clases dominantes têm conseguido a prevalência de seus interesses e verdades, consolidando seu poder. Meu interesse recai na dimensão reversa: na compreensão do impacto deste poder sobre a construção do indivíduo nas classes subalternas, indivíduo capaz ou não de desencadear uma ação transformadora das condições sociais. Somente assim seria possível a "educação do opressor", até hoje zelando pelo imobilismo social.

Caminhando no sentido de entender a relação entre a estrutura social e a identidade subjetiva, encontra-se o trabalho de teóricos que, a partir de uma leitura marxista, analisaram os processos de produção social da consciência e os mecanismos de reprodução social.

Ao explicitar os mecanismos de atuação do que denominau Aparelhos Ideológicos de Estado: Althusser (80) assinala como a ideologia dominante assume o papel de agente de manutenção do domínio de uma classe sobre a outra. O substrato da

formação ideológica, cristalizada no que os homens imaginam ser a ordem natural das coisas, reside no caráter refratado com que a relação entre o sujeito e suas condições de existência é percebida. O sujeito passa a desenvolver práticas que julga decorrentes de sua vontade e cognição. A eficácia da ideologia repousa nesta ilusão parcial, para além das instâncias ostensivas de repressão do estado.

Este processo pode ser observado ao nível das instituições educacionais, enquanto agentes responsáveis pela formação das gerações. A visão da escola para todos, garantia de acesso ao saber sistematizado e promessa de mobilidade no espaço social, se esfacela quando se desvendam os mecanismos de seletividade sócio-cultural e de inculcação de um habitus de classe compatível com a manutenção do status-quo. (Bourdieu-Passeron in Snyders, 81).

Na escola, como em outros agentes de difusão cultural, a ideologia se atualiza em função das transformações sociais mantendo sua eficácia. Esta atualização pressupõe e evidencia que o processo reprodutivo só ocorre pela ação de agentes sociais determinados, com maior ou menor grau de consciência de seu papel. Se há necessidade de atuar a favor da manutenção é porque existem forças que atuam na dimensão reversa, capazes de favorecer a emergência de transformações sociais significativas. Forças organizadas a partir da impossibilidade da ocultação completa do que é vivido, e principalmente, do que é compartilhado.

Para compreender melhor este dinamismo reprodução-transformação, ao nível da estrutura psíquica individual, me aproximo dos pressupostos da teoria crítica. A definição de um campo teórico feudo-marxista torna possível que se compreenda

como se constitui a personalidade que é cúmplice de sua própria subordinação.

A formação da subjetividade é revista a partir das primeiras experiências infantis: as primeiras experiências no espaço intrafamiliar, cristalizam disposições afetivas de caráter repressor e ansiôgeno. O movimento de identificação com as figuras parentais, o pareamento amor-autoridade e a internalização das normas via super-ego, conferem ao dinamismo psicológico da criança o tônus adequado à obediência e à passividade. O poder autoritário se instaura na sentinela do inconsciente, oculta da cognição mas nem por isto menos eficaz. (diversos autores in Canevacci, 87).

Diante de todos estes determinismos: cognitivo, sócio-político, cultural e psicológico, pode-se chegar a pensar que a consciência crítica e a ação conseqüente se constituam na mais sólida ilusão liberal. Mas, se a estrutura do poder necessita se infiltrar tão profundamente na consciência humana é possível que exatamente nessa instância se encontrem forças de oposição ao determinismo mecanicista.

Com esta perspectiva me acerco da análise do referencial psicanalítico elaborada por Sérgio Paulo Rouanet (87), em busca do sujeito possível no contexto sócio-histórico. Relacionando a pertinência de classe à formação de processos psíquicos de distorção da consciência, este autor encontra os mecanismos de defesa atuando de forma a respaldar a internalização das ideologias:

"As ideologias se perpetuam porque são plausíveis, e são plausíveis na medida em que mobilizam mecanismos afetivos, independentemente de seu valor cognitivo (...) e é em função de um real já deformado que o ego inibe as percepções internas e em

função de exigências internas incompreendidas que ele deixa de perceber a realidade exterior."

(Rouanet, 87, p.132)

A desorganização dos contextos relacionais eu-realidade, atua ao nível do pensamento prático, cognitivo e crítico de modo a repelir evidências de contradição. Este processo não se totaliza, entretanto, no psiquismo normal. Existe a busca da gratificação, a atividade produtiva e o contato interpessoal. Processos imaginários e de reelaboração de estruturas cognitivas podem favorecer o relaxamento da guarda da censura, mobilizando energia afetiva para o estabelecimento de interações renovadoras, de pulsões e de atividades com alto grau de objetivação.

Este movimento amplia e fortalece as fronteiras do ego que se torna capaz de pensar a realidade de forma articulada e totalizadora, de identificar as heteronomias necessárias e supérfluas de um contexto dado. O ego autônomo, segundo Rouanet, pode

"formular uma política da razão possível contra a política formulada pelo poder da racionalidade programada".

(Rouanet, 87, p.292)

Rouanet enfatiza que o indivíduo das classes subalternas vivencia a concretude da opressão e chega a exercitar o enfrentamento, mas tem dificuldades em utilizar estes elementos para a crítica conceitual dos determinismos sociais. Neste sentido, seu modo de ver concorda com o de pesquisadores interacionistas-constructivistas que identificaram os efeitos da domi

nação sobre o desenvolvimento das estruturas lógicas do pensamento (Baeta, 78) e da moralidade autônoma (Biaggio, 86). A estrutura da consciência, prejudicada no que diz respeito às operações mentais abstratas, pode se reformular a qualquer momento. Fatores como a escolarização, o contato com indivíduos com habilidades conceituais exercitadas, a organização coletiva, podem precipitar a emergência de uma revisão crítica de categorias já estabelecidas de compreensão da realidade.

A ampliação da capacidade da consciência humana de apreender reflexiva e criticamente sua atividade no contexto das relações sociais, se dá no espaço das interações sociais. É um processo que exige, além da competência cognitiva, uma disposição dos afetos ligada à consciência aguda das necessidades coletivas. Este conjunto expressa o substrato psíquico necessário ao surgimento da consciência resistentes, definida no modelo radical (Giroux, 83). Assim, todo indivíduo é potencialmente capaz de transcender a normatividade sócio-cultural, tornando-se um intelectual transformativo. Sua prática tem o valor de, reflexiva e coletivizada, identificar momentos de contradição nos mecanismos de reprodução social. E de, a partir desta identificação, ordenar sua ação concreta em favor da construção de uma ordem social coerente com os interesses de parcelas cada vez mais abrangentes da coletividade.

A prática social transformadora pressupõe, ao nível da individualidade, a racionalidade crítica, a disponibilidade afetiva e a vivência do coletivo. Estes elementos indicam os atributos do sujeito autônomo: que não parte da isenção neutra, mas constrói uma nova ordem de subjetividade, consciente da defasagem existente entre as necessidades concretas nascidas da elaboração coletiva e as matrizes ideológicas de ordenação do

real. Acredito que somente desta maneira o conceito de autonomia pode ser depurado do caráter individual e voluntarista com que o ideário liberal o reveste. Autonomia pode ser compreendida como a capacidade construída de superação dos determinismos passíveis de enfrentamento, orientada pelas necessidades coletivas de um grupo social de referência (Giroux, 86).

Considerando a autonomia como uma possibilidade na trajetória de desenvolvimento individual, pode-se discutir a importância dos fatores sociais que atuam neste processo. Recorro fundamentalmente, ao trabalho de Antonio Gramsci, porque buscou articular, numa totalidade de sentido, os determinismos estruturais e o papel transformador da atividade humana, enfim, a sua própria dimensão histórica. Desafiando as circunstâncias adversas que lhe foram impostas pelo fascismo, ele estabeleceu a necessidade de uma reforma intelectual libertadora. Valorizou, neste processo, o papel dos agentes educacionais, agindo a favor da manutenção da ordem hegemônica ou articulando elementos contra hegemônicos em torno de um projeto de transformação social.

O conceito de hegemonia resgata o papel da sociedade civil e das relações interpessoais no processo de transformação histórica. Neste sentido, a consolidação de um consenso se dá através do convencimento:

"toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica."

(Gramsci, 75, V.II, p.1331)

O papel do educador não se limita à dimensão reprodutiva, pelo fato de que há conflitos no próprio território das idéias. Se ele pode levar seus alunos à aglutinação de uma

concepção contra-hegemônica da realidade, supõe um processo de formação da consciência histórica autônoma, que supera o determinismo biológico inicial. O objetivo do processo educacional pode ser o de construir um tônus da identidade subjetiva que torne possível o descolamento afetivo, intelectual e prático da normatividade hegemônica. (Betti, 81).

Embora Gramsci tenha se preocupado mais em refletir sobre o papel dos professores no contexto escolar, suas idéias podem ser tomadas em consideração também em outras instâncias, tais como a familiar, a cultural e a artística. Isto porque o processo educacional está sendo percebido na totalidade da superação dos limites dados pela natureza. Todo indivíduo, desde que nasce, pertence a um universo social historicamente determinado que ele passa a perceber da forma veiculada pelo senso comum. Se este nível de totalização compreensiva apresenta aspectos mágicos, deterministas, traz também núcleos de bom senso, nascidos da vivência concreta (Gramsci, 75, v.I).

O desenvolvimento do indivíduo terá lugar em diversas agências educacionais. Criticando, tanto a postura autoritária quanto a espontaneísta dos educadores, Gramsci preconiza uma relação educador-educando disciplinada e objetiva. Que coloque a liberdade como decorrência da superação dos desafios trazidos pela necessidade. Que exercite a disciplina interna da vontade e alimente com ações o trabalho crítico-reflexivo. Estes "objetivos educacionais" são congruentes com a busca da autonomia, ou, da reforma "intelectual e moral" que deve preceder a instauração de uma nova ordem social.

Aproveito-me, ousadamente, da coincidência dos termos "intelectual" e "moral", para retomar o pensamento piagetiano, neste momento. A autonomia é colocada como produto desejável

do processo educacional tanto por Gramsci quanto por Piaget. Mas encontro diferenças substanciais entre as duas perspectivas, cuja análise se mostrou muito esclarecedora do enfoque que norteou o meu percurso de indagações.

As etapas do desenvolvimento psicogenético descritas por Piaget (73), apresentam a criança inicialmente centrada sobre uma identidade difusa que se objetiva e socializa progressivamente. Com base numa concepção histórica do homem, pode-se depreender um percurso no sentido oposto: a criança nasce socializada, e é no entre jogo das relações que estabelece com seu mundo que vai delineando o perfil da sua subjetividade. - (Vygotski, 84).

O conceito de interação é utilizado de forma distinta nas duas abordagens. Enquanto a visão interacionista construtivista distingue o meio físico do social, enfatizando o processo interno da complexificação das estruturas mentais, os estudiosos da psicologia cultural e histórica enfatizam o papel das relações sociais concretas. Nesta visão, não se faz necessária a diferenciação entre o conhecimento físico e lógico matemático e aquele arbitrário, sedimentado na opinião. (Kamii, 85).

Esta diferença se justifica a partir das perspectivas colocadas para o desenvolvimento lógico-moral. Para Piaget, o processo de desenvolvimento se completa ao ser atingida a capacidade de pensar de forma científica e a autonomia moral. Gramsci tem como objetivo a capacidade crítico-reflexiva e a ação histórica consciente. O primeiro percebe o desenvolvimento a partir da resolução de conflitos derivados da imaturidade das estruturas da consciência. Esta se move pelo desejo de compreender aspectos da realidade para os quais os esquemas con

ceituais existentes se mostraram insatisfatórios. No referencial materialista, o eixo do conflito se desloca para a realidade exterior. É ela que se apresenta sob aspectos contraditórios, que explicam seu dinamismo. Estas contradições são percebidas pelo sujeito em desenvolvimento, na medida em que se articulam com necessidades percebidas por ele. Na busca da superação da necessidade se constrói o conjunto de atividades transformadoras do ambiente — físico e social. (Silva, 84).

Enquanto o referencial interacionista-constructivista elege o raciocínio lógico como instrumento de coordenação de idéias e de superação das contradições, o materialismo compreende a lógica como instrumento de identificação das contradições no real, por vezes mascaradas pela ideologia. O egocentrismo, descrito como consequência da imaturidade da mente infantil pode se "cronificar" na consciência alienada, incapaz de elaborar uma reflexão crítica a partir de sua própria luta contra os constrangimentos naturais e sócio-históricos. Isto quer dizer que a construção da subjetividade se coloca em função das experiências de vida do sujeito no contexto social (Freitag, 85).

No que diz respeito ao papel do educador, também pude perceber diferenças significativas entre as duas vertentes teóricas, a partir das práticas educacionais de educadores piagetianos e da leitura de trabalhos de Gramsci e de autores que estudaram as implicações de suas idéias sobre a prática pedagógica. (Lombardi, 67; Jesus, 85; Entwistle, 79).

Para os educadores piagetianos, o papel do educador é o de colocar a criança em contato com um ambiente físico e social organizado, para facilitar o processo natural de evolução psico-genética das estruturas da consciência. Isto significa respeitar o processo de descoberta, estabelecer um relaciona

mento democrático, adulto-criança e incentivar a troca de idéia entre a criança e seus pares. (Perret-Clermon, 78). Este procedimento é particularmente necessário para as crianças cuja classe social de origem desfavorece um bom desenvolvimento das estruturas cognitivas.

"Há um jogo de forças (classe social, escolaridade, linguagem e maturação biológica) que atua em sentido favorável ou desfavorável sobre o desenvolvimento psicogenético e que varia como as próprias variações de idade (estágios) e a constelação social em que se encontra a criança."

(Freitag, 86, p. 217)

A visão materialista amplia esta visão de que o ambiente físico e social atua sobre o processo de construção das estruturas da consciência, oferecendo a ela situações-problema que necessitam patamares mais elaborados de abstração reflexiva. Amplia no sentido de que:

- não compreende estes patamares como etapas previsíveis de maturação cognitiva, mas como resgate do trajeto de atuação da espécie humana, atualizado a cada geração.

- explicita o caráter instrumental do conhecimento e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, utilizados para a superação de necessidades individuais e coletivas

Esta leitura crítica dos pressupostos piagetianos, além de contribuições relevantes para a defesa da escolarização regular para todos os indivíduos, resgata o papel do educador comprometido com os interesses das classes subalternas. Articula-se ao desvendamento da ingenuidade do pensamento escolano vista como fundamentação para o desenvolvimento de potenciali

dades inatas e universais. (Severino, 86).

O pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci , enfatiza sua preocupação com um projeto educacional favorável à emergência de intelectuais das classes trabalhadoras. Por compreender a educação como processo ativo de superação dos de terminismos, ele identificou a necessidade do educador assumir seu papel disciplinador orientado pela sua própria identidade política e científica. Isto significou sua defesa de algumas práticas da chamada escola "tradicional", em oposição às práti cas espontaneistas individualizantes e politicamente "neutras".

A pedagogia do bom senso (Jesus, 85) preocupa-se em va lorizar o processo educativo como mediação entre os homens e a natureza. É a educação, tomada em sua dimensão molecular que altera e constitui a subjetividade. Pensando na dimensão polí tica da educação, como locus de consolidação da hegemonia, é que Gramsci destaca a importância dos elementos de direção e de consenso, tendendo à progressiva redução do elemento coerci tivo.

A disciplina "não anula nem a personalidade nem a liberdade", quando é utilizada como instrumento e não como um fim em si mesma. Quando se justifica em uma determinada etapa do desenvolvimento da criança, quando se alicerça na maior compe tência do adulto, quando explicada em seus fundamentos e obje tivos para quem deve obedecer. Esta disciplina, inicialmente centrada no educador, objetiva desenvolver a disciplina inte lectual e moral do próprio educando, que pode, assim, desenvol ver-se de forma autônoma.

Assumir a importância da diretividade no processo edu cacional, evitando tanto o autoritarismo dogmático quanto uma atitude espontaneísta, pode ser a forma de possibilitar a emer

gência da consciência histórica autônoma, capaz de se opor à pressão cultural dominante.

Esta formulação de autonomia como produto da construção da personalidade não se confunde com a idéia liberal de um individualismo estreito e mesquinho, que não passa de uma satisfação caprichosa de impulsos momentâneos. (Gramsci, 78).

O que emerge é a subjetividade, não enquanto momento egoístico-passional de afirmação do desejo, mas como locus da vontade objetivada, que luta para superar o imediatismo, o dogmatismo e o individualismo, resistindo às diferentes formas de opressão. A autonomia se coloca aqui, não enquanto etapa terminal do desenvolvimento, mas como diretriz permanente do trajeto de construção da cidadania.

Pensando desta forma, o papel dos agentes educacionais transcende o desenvolvimento de potencialidades individuais. Concebendo a consciência enquanto produção histórica, um projeto educacional revolucionário requer um esforço deliberado, do educador e do educando, de superação dos carecimentos biológicos e sociais. Esta superação tem lugar no avesso dos momentos reprodutivos, na dimensão molecular das interações. É aqui que se instaura a possibilidade do ato educativo mediar a articulação personalidade/sociedade, intervindo sobre o histórico das gerações, através do

"conjunto de todas as relações, produtos, ações, idéias etc. sociais que promovem o desenvolvimento da essência humana no estágio tomado em consideração."

(Heller, 85, p.78).

"No sentido mais básico, o processo de educação e o processo de libertação são a mesma coisa."

(Giroux, 86, p.155)

É muito enriquecedor identificar em outros teóricos marxistas (Giroux, Heller, 85; Guattari, 87) a mesma preocupação de definir um espaço de atuação historicamente objetiva para a subjetividade. Sem esta perspectiva, o trabalho de educar só pode estar colocado a serviço das forças reprodutivas e alienadoras.

Embora grande parte destas reflexões tenha como objetivo a discussão do papel da escola nos processos produção da consciência resistente, a consideração dos aspectos afetivos e culturais justifica um olhar sobre outros agentes educacionais.

Aqui encontro a confluência entre o caminho teórico percorrido até aqui e a temática da vida familiar. Se é no cotidiano das interações que se localiza, em primeira instância, o enfrentamento entre as forças de dominação e resistência, se é nas primeiras experiências sociais que se constitui a subjetividade, a família também pode ser compreendida como agente de mediação entre o indivíduo e seu contexto histórico social. A família exerce este papel de agência formadora das novas gerações, no que diz respeito à formação da identidade subjetiva e às dimensões não formais de transmissão de conhecimento e visão de mundo.

Retomo, para finalizar este tópico, a história de vida e a contribuição teórica de Gramsci. Embora tenha se preocupado preferencialmente em estudar o papel da escola, ele também atribui um papel relevante aos pais/educadores, que assumem a responsabilidade da educação do caráter, e podem viabilizar a reforma intelectual, moral necessária à construção de uma nova ordem social. Sugere que os pais, nas sociedades opressoras, especialmente os pais das classes subalternas, realizem um tra

balho educacional consciente, objetivado e disciplinador, que minimize as deficiências crônicas de sua própria condição.

"— para impedir que o processo educativo de seus filhos seja o resultado casual e mecânico de todo estímulo do ambiente."

(Gramsci, 78, p.201)

Gramsci, nos cadernos do Cárcere (1975) contextualiza o movimento espontaneista dos educadores modernos, positivo na oposição feita ao dogmatismo jesuítico. No entanto insiste em valorizar o papel educacional dos adultos e a dimensão afetiva do seu relacionamento com os jovens. Isto porque, para ele, o espontaneismo supõe uma essência humana original inexistente, dado que toda formação da personalidade resulta do contato do sujeito com as marcas da história cultural da atividade humana objetivada e autodisciplinada.

Portanto, educar significa introduzir a criança na realidade social e natural, buscando a superação dos limites estabelecidos, através do trabalho prático e teórico disciplinado. A disciplina não anula a liberdade: quando não se baseia no arbítrio, contribui para a formação da personalidade integrada.

"— A educação é uma luta contra a Natureza, para dominá-la e criar o homem atual em sua época."

(Gramsci in Jovine, 77, p.414)

Estas afirmativas devem ser consideradas tomando em conta a preocupação do autor em desmascarar o processo de "modernização" da escola em transcurso na Itália fascista e as contingências adversas com que teve que lidar durante toda a sua

vida. Ele reconheceu o processo ativo de aprendizagem que a criança efetua e enfatizou que a geração adulta não pode nem consegue deixar de exercer alguma influência sobre este fato.

A velha geração, pode-se concluir, é para Gramsci, o documento, a história, a fonte de idéias sobre o mundo que de vem ser substituídas. Mas, ao se desconsiderar este documento histórico deixa-se de ter conhecimento da própria personalida de, isto é, torna-se impossível a conquista de cada um e do pas sado histórico. (Broccoli, 1972).

Acredito que a visão histórica da interação entre as gerações venha a resgatar a importância de investigações sobre como esta interação transcorre tanto na escola quanto nas cre ches e famílias. Um maior conhecimento da vida familiar enquan to espaço de constituição do sujeito, pode clarificar como atuam as forças de dominação e resistência nas interações dos pais entre si e com os filhos. Esta linha de investigação se integra àquela que privilegia o processo de escolarização das crianças das classes subalternas, na medida em que ambas bus cam identificar os elementos conservadores e contra hegemôni cos que atuam nos diversos espaços culturais.

Antes de iniciar o próximo tópico, onde apresento uma visão do desenvolvimento infantil num espaço familiar referido sócio-historicamente, desejo reiterar alguns desdobramentos do conceito de autonomia que nortearão todo o trabalho subsequente. Estes desdobramentos estão implícitos nesta afirmação de Gramsci:

"A construção (...) do trajeto histórico do indiví duo se dá em termos da interação do sujeito com os outros, pela sua ação prática e pelo trabalho re- flexivo."

(Gramsci in Betti, 81)

e em seu apelo:

"Instrua-se, porque precisamos de toda a sua inte
ligencia.
Atue, porque precisamos de todo o seu entusiasmo.
Organize-se, porque precisamos de toda a sua for
ça."

(Gramsci in Entwistle, '79)

Nas duas afirmativas a possibilidade da ação volitiva consciente emerge, situando a autonomia como espaço de tensão entre o ser e suas possibilidades históricas. Autonomia do su
jeito cognoscente, que se reconhece como capaz de elaborar uma leitura do real referida ao seu contexto sócio-histórico. Auto
nomia do sujeito crítico, que a partir desta leitura elabora de forma criativa e organizada, estratégias de superação das necessidades percebidas. Autonomia do sujeito resistente, ca
paz de agir individual e coletivamente, na busca do espaço so
cial que torne possível a sua ação transformadora do contexto social.

1.2. O papel da família na constituição da identidade

O conceito de família, quando retomado ao nível do sen
so comum, apresenta-se como uma célula de interações psico-bio
lógicas de caráter universal, naturalizada enquanto necessida
de humana adaptada a uma totalidade social funcionante. Para compreender seu papel na constituição do sujeito autônomo, tal como está sendo compreendido neste trabalho, é necessário que se retome uma análise da família como instituição histórica e socialmente determinada.

Parte-se da explicitação de que a família emerge a partir de estados determinados de organização das relações de produção. Diferenças interculturais observadas ao nível da estrutura de parentesco e na diferenciação dos papéis familiares podem ser explicados a partir das necessidades de organização das relações econômicas. (Engels in Canevacci, 87). Embora esta articulação venha sendo alvo de discussões, que contestam o caráter mecanicista subjacente, há o reconhecimento de que a família não "gera" a sociedade, mas é por ela engendrada, de modo a estabelecer uma relação recíproca de influência.

A importância social da família, nas sociedades ocidentais, se explica na medida em que ela torna viável a manutenção da propriedade privada, a reprodução da força de trabalho (e a renovação das elites dominantes) e a inculcação dos mecanismos ideológicos de dominação nas gerações mais jovens. Sob o ponto de vista cultural ela se constitui no elemento de continuidade, de transmissão e reorganização dos conhecimentos sobre o mundo, acumulados no decorrer do tempo. Sob o ponto de vista psicobiológico, a família é o agente responsável pelo cuidado e pelas primeiras experiências afetivas da criança, que constituem a base da estruturação da personalidade.

Acredito que seja importante apresentar uma revisão do processo a partir do qual a família passou a aglutinar tantas funções de extrema relevância na constituição da identidade subjetiva. Esta revisão discute, ainda que brevemente, as possibilidades de atuação da família enquanto agente da reprodução ou da transformação social. Em seguida definindo uma concepção provisória e instrumental da família, resumo uma perspectiva do desenvolvimento infantil coerentemente organizada a partir de uma visão histórica da natureza humana.

Os estudos sobre a estrutura familiar dizem do proceso relativamente recente da organização nuclear que esta apresenta hoje. Durante a Idade Média a constelação familiar estava delimitada de forma a transcender os laços de parentesco, abrangendo a criadagem e outros agregados. O espaço doméstico não estava demarcado pela privacidade, e as crianças tinham um âmbito social difuso onde transcorria o seu processo de socialização. O ingresso no mundo adulto significava assumir um lugar social definido pela linhagem nobiliárquica ou pela categoria ocupacional dos pais. Neste universo mais cristalizado, a infância não aparecia representada como etapa específica do deseenvolvimento e nem recebia um investimento afetivo tal como se caracteriza nos tempos modernos. (Ariès, 81).

A modernização das relações econômicas, durante os séculos XVII e XVIII, colocou os homens da Europa Ocidental num espaço social de transição. A burguesia em ascensão legitimava o seu lugar a partir da "livre iniciativa", necessitando consolidá-lo para garantir a sua sobrevivência enquanto classe. Neste momento, o ideário liberal possibilitou, entre outras estratégias, a centralização do interesse dos pais sobre o destino social da prole. Aumentou a preocupação com o ensino, a preparação para o trabalho: administrativo para a classe dominante e técnico para as classes subalternas. A esfera doméstica sofreu um processo de afastamento do universo social amplo, configurando-se a polarização público/privado, casa/rua, mulher/homem.

Grande parte do processo de socialização da criança passa a ter lugar neste círculo mais restrito das relações familiares. Este espaço, anteriormente menos normatizado enquanto agência de produção dos indivíduos, segundo padrões difusos

pela sociedade, passou a ser avaliado em termos da adequação à finalidade de formar bons trabalhadores e donas de casa. A mulher se legitimou como administradora do consumo doméstico e educadora dos filhos, diminuindo sua participação no processo produtivo. "Domesticou-se..." no duplo sentido da palavra. Este movimento, iniciado pela burguesia em formação, coincidiu com a aglutinação, nas cidades, de um grande contingente de pessoas provenientes do campo necessárias como mão de obra nas indústrias. Esta população empobrecida tensionava o equilíbrio instável das relações sociais, gerando conflitos como os observados na França, em meados do século passado. (Ponce, 82). O povo era percebido como uma ameaça para as classes dominantes, e identificado por uma série de estigmas: vícios morais, falta de higiene, violência. O temor real de que o operário percebesse a falta de sentido, o engodo de sua condição, fez com que se desenvolvessem diversas estratégias de consolidação de uma estrutura ideológica identificada com a burguesia (Mariani, 86).

Exemplifico um destes momentos, em que a valorização da família aparece como mecanismo eficaz de controle social. Na metade do século passado, em Paris, diversos arquitetos foram chamados para formular um projeto de urbanização que diminuise o perigo de caos social, sentido como iminente. Um deles, Picot, que se auto denominou um "engenheiro social" expressa com clareza em seu apelo, o ponto de vista das classes dominantes:

"— Tirem esta família do quarto insalubre onde ela vegeta amontoada, sem ar, quase sem luz (...) e coloquem-na em uma das casas com três cômodos, como aquelas de Melhouse e de tantas outras cidades. Tudo voltará ao seu lugar. Primeiro as coisas, depois

as pessoas e, por fim, as idéias. Em pouco tempo nascerá o gosto do núcleo familiar (...) Realiza-se uma obra duplamente útil: a reabilitação da família e a tutela da classe dirigente." (o grifo é nosso).

(Picot, 1885 in Mariani, 86, p.38)

A "casa operária com jardim", símbolo do processo de difusão social do ideário burguês, foi um projeto normativo programado. Fez de cada trabalhador um proprietário, o que fortaleceu a relação de domínio deste com sua mulher e filhos. Tal como o arquiteto Picot constatou nos arrabaldes de Paris no século passado, pude perceber, no meu contato com o espaço físico do bairro onde trabalhei como a casa demarca o espaço da família e atua como elemento diferenciador. Uma diferença que mascara a própria condição subalterna e ao mesmo tempo canaliza o desejo dos indivíduos para o universo mais restritivo da família nuclear.

"A família passa a deter o monopólio da afetividade, da preparação para a vida e do lazer."

(Filgueira e Velho, 81, p.83)

Centrar na família a responsabilidade pela adequação social dos filhos investiu os pais de uma autoridade antes difundida na teia do grupo social de referência. Em contrapartida, centrar nos filhos grande parte da medida de realização pessoal dos pais deu maior força para os laços afetivos. O binômio autoridade e afeto permitiu que os vínculos familiares se estabilizassem, desenvolvendo sistemas consistentes e complementares de relacionamento, que passaram a imprimir marcas profundas sobre a personalidade das crianças.

A família moderna passa a desenvolver padrões determinados de regulação, com as frustrações e satisfações regidas por uma normatividade social mais abrangente. Que primatiza o desejo de ascensão social tanto quanto o sentimento do fracasso. Neste momento, pode-se perceber a sobreposição entre a ordem natural do processo biológico da reprodução e a ordem cultural historicamente constituída. O núcleo familiar pode ser percebido, ao nível do senso comum, como espaço natural e necessário à adequação dos sujeitos às normas sociais (Pino, 87).

Normatizar o espaço privado da família, com vistas à adaptação esperada sujeito/sociedade, significa valorar positiva ou negativamente atitudes dos pais como educadores. A infância passa a ser compreendida como uma etapa decisiva na formação do sujeito, diferenciada em termos de características e necessidades. A difusão dos princípios psicanalíticos, elaborados a partir da investigação da dinâmica emocional de adultos burgueses, foi um dos movimentos que teve grande impacto sobre as práticas educacionais familiares.

"As análises terapêuticas de adultos não deixavam dúvidas sobre a influência nociva de muitas ações parentais e ambientes, tais como a desonestidade em questões sexuais, os exigentes e irrealistas padrões morais, o excessivo rigor ou a excessiva tolerância, frustrações, punições ou comportamento sedutor. Parecia uma tarefa viável, o de remover algumas dessas ameaças da geração seguinte de criança, mediante o esclarecimento dos pais e a alteração das condições de criação dos filhos, desse modo se projetando o que foi esperançosamente denominado uma "educação psicanalítica", ao serviço da prevenção da neurose".

(Freud, Anna, 80, p.12).

Esta esperança teve que conviver com fenômenos sociais de grande amplitude, como a ascensão do nazifascismo e a segun

da guerra mundial. Estes processos permitiram que alguns con
tinuadores do trabalho de Freud, pusessem em discussão a gêne
se familiar do sofrimento psíquico e da desadaptação social. O
 modelo autoritário da família burguesa, incorporado pelo prole
 tariado, é visto como uma extensão do poder social repressivo.
 Que permite a naturalização da autoridade, a projeção genealó
 gica da esperança e a legitimação das hierarquias de sexo e
 idade. Que assegura a formação de um caráter individualista e
 competitivo, tão submisso à autoridade quanto afeito ao exercí
 cio do arbítrio. O fortalecimento do binômio amor-autoridade e
 a identificação maciça com os modelos parentais pode levar à
 formação de indivíduos capazes de reproduzir, tanto a força de
 trabalho alienado quanto idéias afetivamente valoradas em fa
 vor da continuidade da dominação. A família, a partir desta
 leitura crítica, passa a ser percebida como uma "fábrica de
 ideologia", mais eficiente que o aparato repressor, e capaz de
 atualizar sua eficácia a cada geração.

"Cada geração emergente é estruturalmente modelada em sua organização psíquica segundo uma forma compatível com o sistema de poder."

(Reich in Rouanet, 1978)

Os teóricos feudo-marxistas continuam esta análise da
 instituição familiar, articulada com a totalidade dos movimen
 tos sociais. Buscam explicar, tanto a eficácia do mito idealiz
 ado quanto o processo de constituição da estrutura psíquica.
 Na dimensão da vida quotidiana a família representa a mediação
 entre a instância sócio-cultural e a psico-individual. É o es
 paço onde a estrutura psíquica se organiza internalizando pa
 drões emocionais de experiência que regem grande parte da con

duta social do indivíduo. A leitura psico-analítica supõe a repressão de impulsos originais, e a leitura crítica indica a constituição de uma estrutura de personalidade moldada de forma egossintônica com a estrutura social de dominação. (Canevacci, 87).

A teoria crítica aprofundou o estudo das relações entre a estrutura familiar e o modo de produção capitalista. A disciplina sexual, a internalização das normas sociais ao nível do superego, o temor da perda do afeto como represália à desobediência se articulam a um mecanismo maior:

"— SÓ a autoridade emocional que tomava corpo na família foi capaz de levar os homens a realizar os esforços indispensáveis para reproduzir, na condução de assalariados (...) a sua força de trabalho e, com isto, a sua vida."

(Adorno e Horkheimer in Canevacci, 87, p.215)

Esta visão da família como espaço de reprodução da ordem social foi retomada em duas leituras que a complementam. A psiquiatria dissidente de Laing (71) e Cooper (71) localizou, na estrutura familiar, núcleos de sofrimento psíquico, mesmo dentro dos chamados parâmetros de normalidade. A perturbação mental de um dos elementos da família denuncia a existência de mecanismos psicóticos de manutenção do núcleo familiar e de proteção contra a influência desequilibradora do ambiente. De perto ninguém é normal: nenhuma família pode ser saudável nesta ordem social que perpetua a neurose necessária através das gerações:

"— As nossas cidades são os nossos centros de criação. As famílias, as escolas, as igrejas, são os matadouros das nossas crianças. (...) Quando adul

tos, comemos, em casamentos e atividades profissionais, o produto de todo o processo."

(Laing, 71, p.25)

A vivência clínica permite, neste caso, uma visão da família pelo avesso. Penalizada como agente difusor da neurose e da repressão, ela deve ser eliminada, deve "morrer" para que os homens sejam mais livres e saudáveis. Esta idéia superestima o caráter patogênico das relações familiares ao mesmo tempo em que subestima dimensões mais abrangentes da estrutura sócio-cultural (Poster, 78).

Outra vertente importante de estudos sobre a família é aquela que percebe um movimento de "desnaturalização" das relações que esvazia grande parte das funções antes atribuídas a ela. Principalmente nas classes subalternas, a falência do pai em assegurar a subsistência de todos os membros da família, o ingresso da mulher no mercado de trabalho e a modernização da ordem capitalista, causam mudanças nos papéis e funções exercidos pela família. Pode-se observar um abrandamento da disciplina sexual e dos demarcadores da hierarquia entre os papéis de pai, mãe e filhos. O desejo liberado neste processo, se recoloca sob o controle social, a serviço do consumo despersonalizador e alienante. Os meios de comunicação de massa se encarregam de direcionar este desejo, ao mesmo tempo em que difundem uma visão de mundo que deslegitima os valores da geração passada. O espaço doméstico de convivência vai sendo substituído pela privacidade solitária dos quartos, ou pela socialização fragmentária dos locais públicos de lazer. E ainda, a escolarização precoce precipita o repasse de grande parte das funções educacionais dos pais.

"— A disciplinaçãõ é um atributo apenas dos aparelhos de Estado (...) Um dia se precisarã mostrarã como as relaçoẽs intrafamiliares, essencialmente nas cãlulas pais-filhos, se disciplinaram absorven do esquemas escolares, militares, depois mãdicos, psiquiãtricos, psicolãgicos... que fizeram da família o local privilegiado para a questãõ do normal e do anormal."

(Foucault, 87, p.89)

De fato, a difusãõ das normas de puericultura, a necessidade de capacitaçãõ educacional dos pais, a montagem de sistemas comerciais e simbãlicos voltados para a primeira infãncia, exemplificam este movimento (Boltanski, 69; Chamboredon e Prevot, 86). Quanto mais precoce for a iniciaçãõ, mais intenso e duradouro é o imprinting do controle social, necessãrio à formaçãõ do trabalhador. (Guattari, 87). Os mecanismos de repressãõ que atuam ao nãvel do inconsciente, na dinãmica afetiva individual, podem ser identificados para alãem da dinãmica afetiva familiar. A moderna sociedade de consumo estã investida do poder de orientar a libido de todo um grupo social para objetos cuja significaçãõ estã desinvestida que qualquer potencial transformador. A alienaçãõ passa a prescindir da repressãõ do desejo, da interiorizaçãõ da culpa e da estabilidade das relaçoẽs afetivas (Guattari, 87).

É necessãrio relativizar estas colocaçoẽs, remetidas à mecãnica das relaçoẽs sociais em paĩses de capitalismo avançado. Sublinho, entretanto seu papel de alertar para o perigo real da emergẽncia de movimentos expressivos de identificaçãõ com lĩderes totalitãrios, situando a família como espaço de resistẽncia e personalizaçãõ das interaçoẽs.

Ao mesmo tempo em que explicita a articulaçãõ entre a dominaçãõ social e a estrutura autoritãria e fechada da família, Horkheimer afirma que neste mesmo contexto:

"pode-se formar homens que, baseados no modelo paterno, formado num espírito de independência, de amor pela livre escolha, de disciplina interior, saibam manifestar e praticar tanto a autoridade como a liberdade."

(Horkheimer in Canevacci, 87, p.221)

O sujeito, constituído no círculo de relações famíliares, pode ter nos pais, modelos de autonomia e de autoridade democrática. Uma autoridade reasseguradora das primeiras tentativas de enfrentamento e de produção da subjetividade infantil. Nesta perspectiva que toma em conta a análise materialista das relações sociais, a família pode oportunizar a emergência da personalidade lúcida, definindo um espaço menos sujeito ao controle normativo do estado. Neste sentido ela se constitui como categoria de mediação, que modula o impacto do social sobre os indivíduos em formação, seja adaptando-os, seja preparando-os para atuar de forma mais crítica e transformadora. Esta é a contradição básica que oportuniza momentos não reprodutivos, ainda no interior de instituições percebidas como autoritárias. (Guattari, 87).

Atentando para as dimensões micro políticas das contradições sociais, e reconhecendo o papel da família na construção da identidade, pode-se buscar, nas relações intrafamiliares, um movimento de contradições que se articule aos processos de transformação social. Resgatar a possibilidade de garantir o ingresso da criança num universo social com maior nível de consciência de seus mecanismos. Neste sentido, a convivência familiar pode significar um reduto de elaboração de um universo simbólico alternativo ao modelo hegemônico. Isto porque a convivência e a execução de atividades de forma coletiva instaura uma rede de trocas de significados, antes de sua cris

talização sob a forma de uma ideologia distanciada da experiência concreta.

Organizando uma teoria acerca do processo de produção social do conhecimento, articulada à formação da identidade subjetiva, Berger e Luckman (83) oferecem elementos para uma compreensão do papel constituidor que a família pode escrever na educação dos filhos. É em casa que a criança internaliza sentidos preferenciais para as palavras que utiliza. E a linguagem representa, não só a visão de mundo referida ao grupo socio-cultural, como também a possibilidade de integrar novos princípios de realidade e elaborar sínteses mais integradoras. Sabe-se da inadequação de programas educacionais "remediativos" exatamente porque não tomam em conta elementos deste processo primário de socialização.

O convívio familiar está demarcado por diferentes perspectivas (devido ao sexo, posição no grupo familiar, profissão, etc.) cujo confronto oferece à criança oportunidade para separar o que entende como realidade material objetiva e realidade social constituída.

"Para os filhos, o mundo transmitido pelos pais não é completamente transparente. Como não participaram da formação dele, aparece-lhes como uma realidade que é dada."

(Berger e Luckman, 83, p.85)

É na dinâmica das relações estabelecidas no processo primário de socialização que o indivíduo se reconhece pelo lugar que ocupa "construindo, a partir desta inserção, sua identidade pessoal". (Duarte, 85) Esta visão recupera o papel constitutivo dos adultos no contexto familiar, ao mesmo tempo em que surge uma abordagem histórico-social de compreender o

desenvolvimento infantil.

"—É através dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente determinados e culturalmente organizados que a natureza social da pessoa torna-se igualmente sua natureza psicológica."

(Leontiev, 88).

1.3. O desenvolvimento infantil e o contexto social

Buscando obter uma linha de coerência entre o referencial utilizado para compreender o conceito de autonomia e a visão do desenvolvimento da criança, procurei reunir elementos de teorias psicológicas que interpretam as funções psíquicas enquanto produto de formações sócio-históricas. Para isto, encontrei em contato com o pensamento de autores soviéticos que, no início deste século lançaram as bases de uma psicologia referida à história das atividades do homem (Vygotsky, Luria e Leontiev, 88). Esta perspectiva compreende o desenvolvimento do psiquismo como uma decorrência da internalização de processos interindividuais ao nível das funções psíquicas de ordem superior. A história de uma vida resgata experiências fundamentais da cultura, reelaboradas e enriquecidas.

O caminho a ser percorrido até à constituição do sujeito adulto se inicia antes mesmo do nascimento. O bebê traz consigo determinações genéticas, impulsos instintivos que lhe garantem os comportamentos básicos necessários à sua sobrevivência e adaptação ao ambiente. Ao nascer, altera uma constelação familiar que interage com ele e interpreta seus comportamentos e necessidades. Seus comportamentos reflexos são com

preendidos de acordo com uma codificação cultural, que modula a forma de atender às necessidades de alimentação, saúde, carinho e repouso. (Erickson, 76; Alencar, 85).

A interação, preferencialmente estabelecida com a mãe, se estabelece a partir da leitura que esta faz dos movimentos expressivos do bebê, que ganham um caráter gestual. O comportamento impulsivo-motor ganha significado ao ser percebido pelo Outro, e serve como base para o início da comunicação e das trocas afetivas. No jogo interativo se delinea a separação eu/outro, condição necessária para a auto-percepção do bebê. O corpo, neste momento, é o instrumento primordial de contato, que se aperfeiçoa enquanto mediação eu-mundo. (Wadel-Brulfert, 86; Pino, 85)

A capacidade perceptual, nos primeiros meses de vida é pouco coordenada. Aos poucos, em função da necessidade de contato, da estimulação ambiental e da maturação neuropsicomotora, desenvolve-se a atenção discriminada. A acuidade dos sentidos se exercita como primeira manifestação da vontade interna. A movimentação impulsiva da criança, pelas conseqüências ambientais que acarreta, torna-se a base para o uso instrumental do movimento, a descoberta da capacidade de modificação ativa do ambiente.

A gênese da consciência está ligada a esta atividade, a princípio, exteriorizada. O uso de instrumentos amplia a capacidade da criança de superar as limitações do ambiente. O pensamento, a atividade reflexiva, é o resultado do movimento de internalização do uso do instrumento. A atividade instrumental, incorporada na história da espécie humana, permite a superação do ensaio e erro e a socialização das experiências. Permite, em última análise, que o homem exerça sua vontade ob-

jetivada no processo de transformação da condição de sobrevi
vência:

"Há razões para se acreditar que a atividade vo-
luntária, mais que o intelecto altamente desenvol-
vido, diferencia os seres humanos dos animais fi
logeneticamente mais próximos."

(Vygostsky, 84, p.42)

É através da atividade internalizada pelo uso instru
mental do pensamento, que a criança supera a impulsividade, sub
metendo sua ação voluntária à busca de objetivos determinados.
Supera o imediatismo, na medida em que utiliza a memória inte-
grada ao planejamento de suas ações. A explicitação dos limi
tes eu-mundo se define na utilização conceptual dos elementos
presentes na realidade. Esta utilização se dá a partir do mo
mento em que o sujeito percebe o nexó existente entre a neces
sidade que vivencia internamente e o objeto exterior que a sa
tisfaz. Este objeto ganha um sentido, torna-se um motivo valo-
rado para o direcionamento da ação. Na construção deste senti-
do pessoal, está presente o momento social do significado. A
criança nasce "socializada" e se personaliza na medida em que
exerce um trabalho reflexivo sobre sua prática, ampliando os li
mites do sentido que atribui a suas ações e operações. (Leon-
tiev, 88).

O uso instrumental do pensamento se dinamiza com o uso
de elementos de representação. Para a criança, a linguagem
aparece a partir do movimento de internalização do discurso so
cializado, ampliando as possibilidades de realização de opera
ções conceituais. A linguagem não tem somente a função de no
near elementos concretos ou abstratos da realidade: ela mesma

é um elemento constitutivo do real hominizado do universo simbólico. Isto porque todos os objetos da percepção e da ação humana têm outra dimensão além da materialidade. Existem os campos de significação, os nexos interconceituais e a natureza intersubjetiva do valor do significado.

Através da linguagem, a criança estabelece com os outros uma relação dialógica, num processo de acomodações mútuas, que tensiona seu potencial de desenvolvimento. Grande parte de sua forma de ver o universo cotidiano será constituída através da linguagem. Os adultos e crianças mais velhas transmitem o universo simbólico que compartilham, estabelecendo esquemas de tipificação que se refletem sobre o auto conceito. Ao aprender a falar, e a compreender a fala, a criança recebe a carga ideológica inerente ao uso dos signos, em função de sua gênese social. (Bakhtin, 81).

Em contrapartida, a linguagem torna possível o planejamento da ação, a explicitação do desejo, o reconhecimento recíproco na relação dialógica. (Vygotsky, 82) Relacionando esta visão da linguagem com a concepção de autonomia pode se concluir que ambas se articulam. A palavra falada ou compreendida, constitui as dimensões proprioceptivas e exteroceptivas do sujeito individual. O universo de significação compartilhado constrói a base da intersubjetividade, o resgate das experiências anteriores, o planejamento. A palavra torna possível, para a criança, o exercício do não e do porquê, as formas verbais de enfrentamento do que está definido, como restrição ao seu desejo e à sua capacidade de compreensão.

A palavra torna possível a revisão de categorias fixas de visão de mundo possibilitando passar do universo de representação a inúmeros universos possíveis.

Entre os dois e quatro anos a criança se define como indivíduo diferenciado do campo social. O negativismo sistemático expressa este movimento, assim como o controle das funções excretoras e o uso da palavra para superar o isolamento e construir a intersubjetividade. Ela deseja mostrar que faz tudo sozinha e que pode superar as determinações dos adultos. (Erikson, 76). Deve lidar, no entanto, com a normatividade social e com as frustrações de alguns de seus desejos. Em resumo: toma consciência de suas limitações e necessidades e começa a ordenar suas ações no sentido da superação. Utiliza complexas estratégias de interação social, que não consegue explicar. Talvez por isso Piaget tivesse encontrado, nas crianças desta faixa etária, relações de "cooperação funcional" antes que se pudesse certificar da existência da maturidade cognitiva que considerava necessária. (Piaget, 32).

Talvez esta defasagem seja explicável na perspectiva da psicologia soviética (Vygotsky, 84). O conceito de zona de desenvolvimento proximal explicita a capacidade da criança de andar para adiante dos limites definidos pelos comportamentos e habilidades que já domina. Ela pode fazer coisas movida pelo desejo de ampliar seu pertencimento ao ambiente social, de superar as limitações geradas pela sua própria imaturidade. A imitação, a atividade auxiliada vêm nesta direção, apontando para a importância fundamental do adulto no processo de constituição do sujeito. Do adulto, dos pares e de idade das crianças mais velhas.

Outro fator de ampliação da zona de desenvolvimento proximal, é a atividade lúdica. Através do brinquedo a criança vivencia aspectos de sua cultura que se antecipam ao seu estágio de desenvolvimento, as marcas culturais de sua condição de

ser imaturo. Elabora, através da atividade expressiva, complexas vivências afetivas internas, conforme estudos e trabalhos clínicos da linha psicanalítica evidenciaram. Exercita esquemas motores, cognitivos e de interação social, de forma prazerosa e com ganhos de aprendizagem. Todas estas dimensões já demarcam a importância do brincar na infância. Cabe agora dizer a respeito da relação existente entre a atividade lúdica e a construção da autonomia, objeto deste estudo que toma a infância enquanto etapa fundamental na constituição da identidade.

Ao brincar, a criança busca diminuir uma tensão que se estabelece entre o que deseja fazer, ser ou sentir, e o que lhe é permitido. Ela tem a chance de subverter a sua marca de idade, o seu lugar social, o seu papel na dinâmica das interações afetivas. Ao ser o que não é, ao "fazer" o que não pode, ao agredir quando se sente agredida, a criança se desloca e clarifica seu próprio perfil. Ela consegue aplicar energia afetiva sobre o que ainda não é. Torna a sua atividade auto regulada, seja ao estabelecer regras para seus jogos imaginativos, seja ao desenvolver a dimensão imaginária subjacente aos jogos com regras. Nesta perspectiva o jogo se articula à atividade produtiva, à categoria do trabalho não alienado, na medida em que propicia um norteamento socializado da ação. A trajetória do jogo ao trabalho acompanha a revolucionária transição da criança da vontade do prazer (etapa impulsiva) ao prazer da vontade auto regulada. (Vygotsky, 84).

Em síntese, a trajetória do desenvolvimento infantil no período anterior à escolarização, no que diz respeito à estruturação das funções psíquicas superiores, à construção da identidade e à capacidade de interação com o mundo, pode ser in

terpretada como um processo de construção da autonomia.

Retomando este conceito desenvolvido na segunda parte desta revisão, pode-se observar a identidade entre o processo de construção da autonomia e o processo contínuo de desenvolvimento. O indivíduo autônomo referencia sua subjetividade ao se recortar do universo de relações sociais onde está inserido. Durante a infância, a criança, a partir do seu contato com a família, constrói grande parte do conceito que faz de si mesma, podendo valorar sua auto imagem positiva ou negativamente, em função de suas vivências afetivas. O sujeito autônomo torna-se progressivamente capaz de identificar suas necessidades e as do seu grupo social de referência, desenvolvendo estratégias de superação das mesmas através da atividade produtiva. A criança desenvolve um percurso significativo, da impulsividade ao exercício de atividades, que requerem a vontade objetivada e a capacidade de mediar suas próprias ações, articulando-as a um círculo cada vez mais abrangente de interações coletivas. O sujeito autônomo se exercita na atividade crítico-reflexiva e no enfrentamento dos obstáculos físicos e sociais que se interpõem aos objetivos delimitados pelo momento histórico. A criança refaz suas hipóteses explicativas sobre o real, no sentido de obter uma compreensão maior do que julga relevante. Lança-se em busca da realização de objetivos e tem que lidar com dificuldades, para ela, significativas. Estes desafios tangíveis desenvolvem sua auto confiança e a capacidade disciplinada de enfrentamento.

Da difusa percepção do real à consciência referida ao contexto sócio-cultural; da vontade impulsiva à atividade organizada; do aqui-agora à memória que integra o trajeto histórico do homem; da anomia à capacidade de exercício da auto-

mia: um trajeto sempre inacabado que tem curso desde o nascimento e deve ser tomado em conta quando se discutem modelos de socialização infantil. A qualidade do trato com as crianças pode indicar de que maneira o processo de construção da autonomia transcorre em determinado contexto sócio-cultural. Por outro lado, as matrizes sociais do desenvolvimento psicológico são moduladas ativamente em cada experiência particular de vida. A infância pode ser analisada como um aspecto da vida social, mas também se constitui num momento criativo, de reelaboração dos elementos culturais (Demos, 77).

A descrição das práticas de "criação" das crianças em diferentes culturas tem apontado para uma articulação entre a qualidade do ambiente de sua aprendizagem social e o perfil sôcio-psicológico derivado. Variáveis como a complexidade de uma cultura, o sexo da criança, a constelação familiar, são apontadas como influentes no desenvolvimento da responsabilidade, da independência e da autonomia do julgamento moral (Whiting e Whiting, 75, in Assis, 86; Bellotti, 87).

A importância do ambiente de "socialização" (ou melhor, de construção da subjetividade) da criança é assinalada por educadores que buscaram identificar as implicações das idéias de Piaget sobre as práticas educacionais. Alguns educadores preconizam a adoção de uma postura democrática, que tome em conta a perspectiva da criança (Kamii, 86). Neste contexto,

"A criança se desenvolve autonomamente, sabendo resolver problemas de forma responsável e criativa, aprimorando sua consciência crítica e tendo uma auto imagem positiva."

(Assis, 86, p. 69)

Outros trabalhos corroboram o pensamento do próprio Piaget que chegou a ver nos pais, o principal obstáculo à utilização dos métodos ativos, sugerindo que também os pais devem modernizar sua atuação, preparando seus filhos, intelectual e afetivamente, para a participação na sociedade moderna. (Piaget, 88). O autoritarismo do adulto, associado à sua incoerência pode, no entanto, remeter a criança à construção de categoria lógico-morais mais abrangentes (Bovet in Piaget, 77).

A preocupação com o papel de educador assumida pelos pais é plenamente justificada. Os adultos significativos, atuantes antes no processo de socialização primária da criança, não é apenas uma figura de autoridade. É ele quem aponta o mundo para a criança e institui alguns modos de visão (Smolka, 88). É ele quem serve como imagem especular para a criança, construindo sua auto imagem. É ele quem, de forma mais ou menos deliberada, transforma um ser biológico em sujeito social.

Numa sociedade como esta em que vivemos, onde os seres humanos se desiguam ao nascimento, é pertinente buscar compreender de que maneira a inserção de classe conduz à diminuição de uma grande parcela da população. Em outras palavras, é preciso conhecer de que maneira atuam os mecanismos de organização de estruturas psíquicas refratárias à mobilização de categorias fixas de visão e atuação sobre a realidade. E, na dimensão reversa, buscar os fatores do contexto sócio-educacional favorável à formação de sujeitos ativos críticos e transformadores. Estudos elaborados neste sentido sobre o contexto escolar, sugerem a execução de pesquisas sobre as famílias das classes subalternas, agentes fundamentais na formação das estruturas da consciência (Giroux, 86).

É neste espaço que situô o objetivo e a significação

que este trabalho tem para mim, na medida em que me acerco do contexto vivencial das crianças de origem operária. Este recorte se baseia no fato de que as classes subalternas arcam com uma sobredeterminação repressiva desfavorável à construção da autonomia. Apesar disto, a história registra a capacidade de organização e resistência de indivíduos provenientes deste extrato social. Há momentos não reprodutivos na vivência das classes subalternas que podem ser positivamente valorados e identificados, tendo assim seu potencial transformador ampliado. Há, também, práticas educacionais que constroem o desenvolvimento autônomo das estruturas da consciência, e que podem, a partir de um trabalho educacional, ter seu impacto diminuído. Nesta dinâmica se insere o trabalho, de pesquisa ou de intervenção, do intelectual identificado com os interesses das classes subalternas, buscando se articular a elas na construção de uma ordem social coerente com suas necessidades.

Se a luta dos pais pela sobrevivência se dá num contexto degradante de frustração e miséria, há menos chance de se desenvolverem estratégias mediatizadas e coletivas de superação de dificuldades. A sensação de incompetência, não compreendida ao nível de seus determinantes sociais, pode ser projetada numa concepção de mundo fatalista e numa atitude desencorajadora da iniciativa dos filhos. A imagem que os pais têm de si mesmos carece de legitimação. A insegurança pode levar a uma conduta laissez-faire, que dilui a fronteira diferenciadora do grupo familiar, ou a uma exacerbação do autoritarismo dogmático. Esta visão, propositalmente pessimista, justifica posturas assistencialistas que recomendam a substituição da família como agente educacional, alegando o caráter reacionário de suas práticas.

A prática e o trabalho reflexivo de alguns educadores apontam caminhos que se contrapõem a esta visão. Elaborando um currículo para pré-escolares da periferia da cidade do México, Assis (83) encontrou mães com uma auto-imagem desvalorizada, que no entanto, participaram ativamente de todo o trabalho como mães educadoras. Ao invés de preconizar a diminuição da interferência dos pais sobre o processo educativo das crianças, coloca a necessidade de um trabalho integrado, que busque:

"revalorar la estructura familiar, sus principios, tradiciones e estrategias de sobrevivencia a fin de poder influenciar constructivamente en la vision que lo niño tiene de su grupo familiar, y de este en relación a si mismo."

(Assis, 83, p.66)

Esta postura está referendada por uma visão dialética do papel da família operária. A cultura aí produzida e reelaborada se impregna, de fato, de elementos ideológicos provenientes das classes dominantes. Esta impregnação não decorre da ausência de um processo ativo de produção de sentido coerente com a vida concreta, e sim, da qualidade do contato entre as duas camadas sociais. Este contato deflagra um processo ativo de reelaboração dos conteúdos culturais, com maior ou menor grau de articulação e coerência. Esta reelaboração sustenta um potencial de superação das carências a que os indivíduos das classes subalternas estão sujeitos. Um potencial que se traduz na percepção das contradições dispersas ao nível do senso comum e na revalorização dos elementos contra hegemônicos e núcleos de bom senso aí existentes. (Giroux, 83).

Se é no cotidiano das interações que se localiza o enfrentamento entre concepções e práticas diferenciadas quanto ao

seu potencial transformador, a educação familiar pode ser percebida como uma força de organização das dimensões afetivas e cognitivas do sujeito autônomo.

Se a família se demarca como locus de reelaboração de concepções sobre a realidade referidas à sua vivência concreta, oportuniza que seus elementos construam sínteses pessoais referendadas pelo grupo. A convivência estabelece um contexto dialógico que particulariza a elaboração de um universo simbólico que pode se contrapor ao modelo hegemônico. A reificação de matrizes totalitárias de sentido se difunde com maior facilidade quando o grupo familiar não se reconhece como instância seletiva legítima do conhecimento social. Se, em contrapartida, a execução de atividades de forma coletiva propicia a formação de uma rede de trocas de significados (valorizando cada um dos membros da família), contribui para a formação de uma auto-imagem positivamente valorada que se credencia ao exercício da crítica. A criança neste contexto, pode crescer confiando em sua capacidade de fazer sentido dos conteúdos que internaliza, sentindo-se encorajada a exteriorizar sua produção reflexiva. A informalidade das interações enseja o jogo, a produção do universo imaginário, a integração entre o corpo e o intelecto, material de reserva para a fuga da normatização e a despersonalização.

O cotidiano das famílias das classes subalternas exige o desenvolvimento de estratégias coletivas de luta pela sobrevivência. Esta dimensão problematizada da vida dos adultos, ligada à superação das necessidades materiais, faz com que a criança entre em contato com diferentes aspectos da vida prática, ampliando seu universo experiencial e seu repertório de estratégias de resolução de problemas. Ela pode valorizar posi

tivamente a trajetória do grupo familiar e se identificar com ela. Integra-se em algumas atividades, participando de uma rede mais extensa de relações sociais, ao nível da vizinhança e parentesco.

Nos grupos familiares que mantêm uma postura disciplinar flexível, incentivadora da independência e aberta para a negociação, há oportunidade para o exercício da divergência. A criança internaliza o modelo dos pais, quando estes conseguem se contrapor a algumas normas, e suportam mutuamente nos momentos de desgaste afetivo que o enfrentamento acarreta. Observa, na cena doméstica, complexos processos de negociação e de divergência, percebendo a dinâmica da construção do consenso no estabelecimento de relações hierarquizadas de poder.

Estas diversas dimensões da vida familiar se articulam à constituição da subjetividade autônoma, tal como esta vem sendo definida neste trabalho. Busquei, ao apontar anteriormente fatores ligados à manutenção da heteronomia, explicitar tendências possíveis, indicando a possibilidade de diversas formações, ainda no interior do espaço sócio cultural da classe operária. A família está aqui referida como instância significativa de constituição do sujeito; é necessária uma aproximação compreensiva de sua dinâmica, buscando identificar alguns mecanismos que atuem favorável ou desfavoravelmente com relação ao desenvolvimento da autonomia. É necessário também observar estes mecanismos na concretude do cotidiano das famílias de classe operária. Para conseguir uma aproximação deste contexto, revisito, na unidade seguinte, pesquisas elaboradas sobre o modo de vida das famílias de origem operária, que foram importantes tanto para explicitar algumas das minhas indagações, quanto para compor um primeiro contato com a realidade que demarquei como objeto deste trabalho.

1.4. Compreendendo a família no contexto operário-urbano

O caminho da argumentação traçado até aqui caracteriza a família como locus de produção da identidade subjetiva, articulada à totalidade social de forma a possibilitar, tanto o fortalecimento das relações autoritárias quanto a emergência da personalidade resistente. Esta polarização identificada na análise crítico-sociológica também pode ser observada nas pesquisas de cunho mais antropológico, elaboradas no contexto urbano de países em desenvolvimento. Apresento aqui um sumário destes trabalhos, ordenado de forma a caracterizar como a família operária foi representada de forma negativa, sendo depois valorizada como instância positiva de reelaboração cultural.

Há poucas informações sobre aspectos do cotidiano das famílias pobres no Brasil do século passado. Durante muito tempo, tivemos a concepção difusa e generalizadora de um modelo patriarcal que corporificava o autoritarismo e a mentalidade tradicionalista da oligarquia rural. (Correia, 82). A análise dos movimentos higienistas do início deste século, resgata uma representação da família sobre pobre como reduto de sujeira e promiscuidade que ameaçava a ordem social e a saúde pública. (Moncorvo Filho em Kramer, 84). As iniciativas de assistência médica e de tutela das crianças pobres e abandonadas indicam a visão assistencialista e medicalizante que escamoteia a gênese social dos problemas identificados. Ao nível do senso comum se difunde a idéia de que os pais não detêm o saber e nem reúnem condições adequadas para prover a saúde física de seus filhos. O êxito das campanhas pelo aleitamento artificial, desencadeadas duas décadas depois é um dos exemplos do processo de normatização do modo de vida das classes subalternas. Um pro

cesso de deslegitimação e esvaziamento de conhecimentos e práticas populares (Gonçalves in Almeida, 87).

Quando se articula o ideário desenvolvimentista de modernização, as famílias das classes subalternas passam a ser percebidas como reduto de ignorância e conservadorismo. Trazem para as cidades um saber limitado por sua história rural, ineficiente para lidar com os problemas da cidade e das relações de trabalho. Estudos desta época sobre a experiência migratória, revistos por Pearlman (70) apontam uma tendência das famílias migrantes à marginalidade, ao subemprego e à falta de capacitação para o trabalho.

O êxodo rural nas décadas de 60 e 70 é apresentado nestes estudos como um movimento gerado pelo desejo das populações rurais de desfrutarem dos benefícios que o progresso trazia às cidades. Este modo de ser levou a que se difundisse a idéia de que a massa de pessoas vivendo em condições precárias na periferia, ou em favelas, era culpada por sua própria miséria. Visão que justificou o desencadeamento de uma política habitacional invasiva e segregadora, que contrariava até interesses imediatos da população. Este conjunto de concepções e iniciativas evidenciou aspectos sociais da marginalidade. Estudos antropológicos do mesmo processo de transição campo-cidade vieram a identificar a desagregação auto-reprodutora da "cultura da pobreza". Com base na idéia de dois Brasis, um atrasado e outro moderno, coexistindo, o ideário cultural das classes subalternas foi considerado resistente às mudanças, e propiciador de vivências de desmapeamento e desagregação. Esta visão esteve embasada no conjunto de estudos realizados junto à população pobre das cidades da América, que estruturaram o conceito de "cultura da pobreza" (Rodrigues, 78; Filgueira e Velho, 81).

Estes estudos foram muito importantes porque validaram métodos^r de investigação antropológica na investigação do impacto de processos sociais sobre o modo de vida de grupos sociais pertencentes à nossa própria sociedade.

Os elementos como pessimismo, apatia, fatalismo, impulsividade, identificados ao nível da cultura da pobreza, puderam ser articulados a um conjunto de análises sociolinguísticas, psicológicas e médicas que vieram a fornecer os subsídios teóricos do conceito de carência cultural (Patto, 77). Este conceito, utilizado para explicar o fracasso escolar das crianças de origem operária, oportunizou que se descrevesse suas famílias como incapazes de responder adequadamente às necessidades básicas nutricionais e cognitivo-linguísticas.

Estudos norte-americanos, desenvolvidos junto às classes pobres e minorias raciais estabeleceram a correlação entre o nível sócio-educacional dos pais e a qualidade dos processos cognitivos das crianças. (Hess e Shipman, 67 in Dessen, 85). Atribuíram o mau desempenho de crianças pobres/negras/latinas em provas cognitivo-linguísticas ao perfil de comunicação centrado no status dos adultos e tão restrito quanto seu universo experiencial (Ramozzi-Chiarotino, 78; Dessen, 85).

A teoria do deficit cognitivo corroborou a penalização da família, justificando o surgimento de programas pré-escolares de "compensação". Os resultados desencorajadores destes programas não impediram a difusão, aqui no Brasil, da idéia da inadequação das práticas educacionais existentes na camada "carente", "desprivilegiada" da população.

"— A criança de classe social mais baixa tem menos oportunidade de, em casa, aprender aquilo que a escola procura ensinar. E aqui chega-se ao pon

to de partida, no sentido de que foi o fracasso escolar da criança a levou à decisão de se intervir."

(Lampreire, 80, p.57)

A intervenção estaria centrada na montagem de programas educacionais para os pais, no sentido de diminuir o descompasso casa-escola, a partir do desenvolvimento de uma pedagogia familiar. Este objetivo tem o mérito de não excluir os pais do processo educacional dos filhos, mas encontra dificuldades para ser alcançado porque

"—Nas classes populares, mesmo quando a mãe não trabalha, o peso material das tarefas domésticas, juntamente com a falta de qualificação cultural, impedem a mulher de desempenhar plenamente um papel pedagógico, tal como é definido nas classes superiores."

(Chamboredon e Prevot, 86, p.40)

"Deve-se começar o trabalho com a criança com o vocabulário que trazem de casa que, além de pobre, é incorreto."

(Secretaria da Educação, 1981, p.36)

Esta dificuldade dos pais da classe trabalhadora, de favorecer desenvolvimento cognitivo das crianças pobres remonta a causas materiais, psicológicas e culturais. No que diz respeito às causas materiais, constata-se a degradação da qualidade de vida nos centros urbanos, a falta de tempo para interação e a carência nutricional causando dano cerebral irreversível. (Guazzelli, 79; Pittalunga, 1971; Borges, 81).

Sobre este quadro desalentador soma-se a dificuldade dos adultos de baixa escolaridade de integrarem sua ação concreta no trabalho ao desenvolvimento de estruturas cognitivas comple

xas. (Baeta, 78) Esta imaturidade intelectual, associada a uma dinâmica afetiva conturbada levaria os pais a adotarem es tratégias de ensino calcadas na demonstração não verbal e em esquemas punitivos. Este modelo de reprodução do deficit além das implicações sobre o processo de escolarização (Patto, 77), traz obstáculos ao nível da estruturação de uma visão de mundo menos refratária à incorporação de novos elementos. Esta incor poração exige uma maior mobilidade das categorias anteriormente estabelecidas, que, se não existe, garante a manutenção de uma estrutura de pensamento com alto grau de permeabilidade ideológica (di Biaggio e Morosini, 86).

Os estudos calcados no modelo do deficit tiveram o mê rito de evidenciar os mecanismos de seletividade social, bus cando diminuir o seu impacto. Além disto, dirigindo o foco das pesquisas para as camadas subalternas, valorizaram suas im plicações sociais e políticas. Os trabalhos que investigaram o desenvolvimento das estruturas cognitivas com esta visão crí tica, indicam uma maior dificuldade dos indivíduos mais pobres em alcançar a autonomia intelectual e moral. Este resultado é atribuído ao tô nus autoritário das relações familiares, à dimi nuição da atividade reflexivo-conceitual dos adultos de baixa escolaridade, ou à pouca difusão dos conhecimentos de psicolo gia e pedagogia neste extrato social. (Bizunck, 79; Baeta, 78; Eto, 86).

Se a família pobre, convive mais duramente com os efe itos da dominação e se vê impedida de prover a sua própria sub sistência física, a estabilidade emocional e a instrução ele mentar das crianças, pode ser percebida como instituição alinha da, de fato, com a reprodução da ordem existente. A descrição de toda esta evolução de concepções críticas e depreciativas da

família pode ser resgatada no discurso de professores de escolas de periferia, entre incoerências e generalizações. Segundo a visão de professoras de primeiro grau analisada por Penin (1989) os pais não têm interesse em acompanhar o desenvolvimento dos filhos, são violentos e têm uma vida sexual desorganizada. A autora do trabalho indica a necessidade de "conhecer os pais concretos, sua história, seu cotidiano". (Penin, 89, p.135) Seu posicionamento evidencia que a visão apresentada até aqui é parcial e tendenciosa, incongruente mesmo. Como explicar que se possa desenvolver, na escola, uma prática transformadora sem reconhecer esta mesma possibilidade junto à instituição familiar?

Retomo os elementos principais da visão depreciativa que esbocei da família das classes subalternas, confrontando-os com outros dados, na busca de elementos que me permitam delinear algumas hipóteses sobre o processo de constituição do sujeito autônomo.

No que diz respeito à concepção de que as classes inferiores têm comportamento sexual e hábitos higiênicos prejudiciais, concepção que tem aceitação até nossos dias, deve-se apontar que o olhar das camadas média e alta teme toda sorte de "diferença" e busca constituir um argumento ideológico para condutas normativas e de penalização dos pobres pela sua própria miséria. Uma análise das políticas públicas na área da saúde aponta na dimensão reversa: evidencia determinantes econômicos para o surgimento de doenças e descreve a ampliação dos serviços de saúde a partir de movimentos de reivindicação da própria população desassistida (Donzelot, 80; Smecke, 88; Taube, 86).

A suposição de que a índole do povo brasileiro é afei

ta à ordem autoritária, guardando resíduos da autoridade patriarcal, também merece outra leitura, calcada em revisões críticas dos estudos clássicos sobre origens da família brasileira (Correia, 82). Juntamente com as famílias patriarcais da elite latifundiária, foram identificadas outras formas de organização familiar, coexistentes: nuclear, matrifocal e ampliada. Esta diversidade desautoriza que se tenha uma visão linear da evolução da família brasileira. Mesmo o paralelismo entre o processo de urbanização e a desagregação dos grandes grupos de parentesco pode ser questionado, a partir de estudos de acompanhamento do processo migratório (Durham, 73; Bruhl, 88).

A urbanização acelerada na segunda metade deste século trouxe, de fato, grandes mudanças no perfil da trajetória de vida das classes subalternas. O que pode ser contestado, a respeito do processo de marginalização social decorrente, é a sua gênese e algumas de suas características. O êxodo rural não resultou de uma ilusão coletiva do homem do campo ingênuo e incapaz. Derivou de um processo ativo de captação de mão de obra para as indústrias, associado à deterioração de relações de trabalho, que fixavam o homem no campo. Estas duas tendências contribuíram para o barateamento do custo da mão de obra, na luta pela subsistência através da venda da força de trabalho e ainda, para um processo de "deterioração da qualidade de vida" (Bilac, 78). Modernização conseguida às custas do aumento de tensão social e do autoritarismo necessário para administrá-la. Grande parte dos estudos feitos sobre marginalidade social transcorreu na década de setenta, do milagre brasileiro e do militarismo. Interpretar o apassivamento e a esperança ingênua como atitude exclusiva das classes subalternas seria tão precipitado quanto tentar generalizar conceitos sem considerar o contex

to de produção da pesquisa. Pesquisas sobre a percepção de mundo elaborada pelo trabalhador apontam para um aumento do fatalismo e da descrença na ação voluntária proporcional à idade dos sujeitos. (Rodrigues, 78). Esta diminuição da crença na capacidade de alterar a própria sorte não deve ser atribuída, somente, a um referencial cultural tradicionalista:

"Quando um pobre diz que não tem vez, não está refletindo uma resignação ou um fatalismo inatos; porém está avaliando realisticamente uma situação. Sê as barreiras existentes em seu caminho fossem alteradas, ele poderia responder de modo bem diferente".

(Pearlman, 77, p.190)

De fato, quando a conjuntura política favoreceu a explicitação dos conflitos sociais latentes, o crescimento dos movimentos grevistas e reivindicatórios articulou a constituição de um sujeito coletivo que passou a protagonizar importantes movimentos sociais. (Sader e Paoli in Cardoso, 86). Este sujeito coletivo, construído através de um processo de reconhecimento mútuo dos trabalhadores, vem contestar a tese da marginalidade social, porque participa ativamente do processo produtivo, aumentando o nível de consciência de sua própria força.

É necessário redimensionar ainda a visão de que as populações periféricas não têm uma inserção efetiva no processo produtivo, são marginais a ele. Os subempregados, em países ditos "em desenvolvimento" não se constituem apenas num exército de reserva, um erro de cálculo que beneficia os compradores de mão de obra, detentores das rédeas do mercado de oferta de emprego. Constituem, de fato, um sinal da coexistência de formas pré-capitalistas de organização, com participação efetiva no processo econômico global. Neste sentido a família da clas

se trabalhadora não deixou de ser a unidade de produção ao deixar o campo. O trabalho familiar produtivo (pequenas empresas, trabalho "por conta") e reprodutivo (manutenção alimentar, de vestuário, etc) diminuem o custo final da mão de obra operária, ampliam o nível de renda de alguns segmentos das classes subalternas e têm impacto significativo na "economia invisível" do país (Caldeira, 84).

No que diz respeito ao processo, indicado anteriormente, de marginalização cultural, será preciso discutir duas idéias básicas: a de que o grupo familiar se desagrega no decorrer do processo migratório e a de que a cultura popular se deteriora ao entrar em contato com as formações culturais do contexto urbano. Estudos de seguimento cursivo da migração de indivíduos unidos pelo parentesco consanguíneo e por afinidade, indicam um movimento ativo e persistente de tentativa de recomposição do grupo familiar original. Por outro lado, as famílias entronizadas no universo da cidade precisam se inserir num circuito específico de satisfação de necessidades, de acesso a bens e a serviços. Deste processo deriva uma estruturação articulada de modos de vida e concepções de mundo. A família se constitui no locus de transmissão do saber oralmente reproduzido, a partir de um processo ativo de reelaboração de elementos novos incorporados. (Borsotti e Braslavsky in Mello, 85).

Ao redor da família se estabelece, ainda, uma rede complexa de relações sociais, fundamental para o desenvolvimento de estratégias coletivas de superação de dificuldades (Bott, 76). A parentela e a vizinhança compartilham de um estoque simbólico comum, enriquecendo a unidade social da família com um conjunto de relacionamentos reciprocamente referidos. Isto pode ser observado nos momentos de crise, festas, mudanças ou sim

ples troca de idéias sobre saúde, costumes, etc. (Gomes, 88).

Acompanhando, com um enfoque antropológico menos etnocêntrico, a formação deste universo vivencial e de representações, será difícil aceitar categoricamente a tese da marginalidade cultural, olhando de forma depreciativa o apego do operário à sua família. Reconhecendo alguns aspectos repressivos da organização familiar e alguns espaços de permeabilidade à ideologia dominante, Durhan percebe a família como uma

"mescla de conformismo às exigências sociais e como forma fundamental de resistência contra esta mesma sociedade - mantém a subordinação feminina e filial, mas protege mulheres e crianças contra a violência urbana; força os homens à dominação masculina, mas lhes garante um espaço de liberdade, contra a subordinação do trabalho; conserva tradições e elabora um projeto para o futuro. É este o lugar onde se obtém o prazer, mas também núcleo de tensões e conflitos.

(Durhan, 73, p.29)

Olhando assim para a família e seu papel na organização do saber popular acumulado a partir da vivência concreta, pode-se, não só analisar o impacto das transformações sociais sobre sua estrutura, como buscar qual a importância dos núcleos familiares nos processos de mudança social. (Feldman Branco, 84) A abordagem sociológica se interpenetra com a antropológica, na medida em que se tenta perceber como as pessoas elaboram conceitualmente suas práticas e interações. Um outro nível de análise de justapõe: aquele que percebe o impacto deste processo sobre a construção da identidade...

Vale a pena discutir as considerações tecidas por da Matta sobre os distintos modelos de família que coexistem no Brasil, tendo como ponto comum os nós das redes de relações sociais que oportunizam a experiência da individuação. O autor

opõe os termos indivíduo e pessoa na polaridade estabelecida entre a rua e a privacidade doméstica. De um lado, o anonimato inseguro, falta do que, nos países democráticos, suporta o conceito de cidadania. Do outro, a pessoalidade das relações informais, a segurança autoprotetora do lar. No espaço intermediário, o bairro, lugar do reconhecimento mútuo, da afirmação de uma identidade socialmente referida e valorizada. A unidade básica não é o indivíduo, mas o espaço de relacionamento articulado em torno dele. Esta visão relacional da identidade contesta a tese da exacerbação do individualismo na pobreza e afirma o valor positivo real da família como lugar de construção da subjetividade. Indica ainda que o sujeito deve transitar entre os dois universos, o do caso e o da rua, assumindo em cada lugar códigos específicos de norteamento e interpretação da conduta social. (da Matta, 78 e 85).

O conceito de carência cultural tem sido alvo de discussões relevantes, seja no sentido de apontar diversidades intraculturais no processo de construção do conhecimento, seja no sentido de identificar fatores intra-escolares para o fracasso das crianças de origem operária (Carraer, 86). A polêmica deficit-diferença não se esgota nesta dualidade, que valoriza o papel das vivências anteriores à escolarização. Deve-se discutir ainda qual o objetivo do processo educacional: garantir o domínio de um saber sistematizado e/ou explicitar, para o aluno, o referencial histórico-social de sua produção. De ambos os aspectos se constata que a desvalorização do universo cultural do aluno prejudica seu desempenho. As pesquisas efetuadas sobre a correlação entre nível social e desenvolvimento cognitivo não fornecem resultados conclusivos, indicando diferenças significativas num mesmo extrato social. (Lampreia, 80). O ris

co de instrumentos estandarizados de avaliação e a queda do desempenho dos sujeitos, num contexto ansiogênico de testagem, diminuem a validade dos resultados desfavoráveis obtidos junto às crianças carentes.

O mito da lesão cerebral irreversível, causada pela desnutrição é tão falho de embasamento científico quanto legitimado ao nível do senso comum. As crianças que não recebem alimentação adequada em casa, convivem com uma série de outros carenciamentos e, mesmo assim, são capazes de aprender e agir de forma criativa, quando têm oportunidade de fazê-lo. Em todo o caso, medidas assistencialistas de suplementação alimentar culpabilizam a família, focalizando apenas um aspecto do problema, sem se reportarem a uma esfera mais abrangente de compreensão (Moisés e de Lima, 82).

No que se refere à dimensão psicológica, é necessário identificar as matrizes teóricas que subsidiaram a concepção de que as vivências familiares das classes subalternas são prejudiciais ao desenvolvimento da personalidade infantil. Esta concepção articula práticas normativas de vigilância médico-estatal, atualizando-as a partir da difusão de modelos psicológicos produzidos em outros extratos sociais (Donzelot, 80). Ao nível das camadas médias da população Filgueira (87) identifica um processo de incorporação dos conceitos psicanalíticos que alterou a estrutura e o relacionamento intrafamiliar. O modelo de família tradicional, hierárquica, com diferenças de papéis, mapeada de forma a constituir identidades posicionais através de códigos normativos de atitudes, pode dar lugar a um modelo de família igualitária, que considera características individuais, reconhecendo, para todos os componentes do grupo, direitos e obrigações reciprocamente negociados. Este ideal moderer

nizador, largamente difundido através dos meios de comunicação, não se completou. Ofereceu um espaço de transição percebido pelos indivíduos como uma vivência de "demapeamento", uma dificuldade de construir o imaginário afetivo-moral desejado, com mais espaço para a negociação e a relativização.

Este construto teórico, que o autor parcimoniosamente refere as camadas médias da população, pode ser utilizado para verificar se está ocorrendo processo similar, junto as camadas majoritárias da população. Mas estas não têm acesso aos serviços de psicologia e orientação familiar e há poucas informações disponíveis sobre os serviços públicos de atendimento.

Quando famílias pobres recorrem aos serviços institucionais de psicologia, observam-se diferenças significativas na qualidade da dinâmica afetiva (Carneiro, 83). Este dado vem contestar a idéia de que a pobreza seja associada, de forma sistemática, à deterioração das vivências intrafamiliares. Ao contrário: a organização coesa e positivamente valorada da família contribui para a formação de uma auto-imagem favorável da criança. (Assis, 86). Deve-se acrescentar apenas que as famílias de classe média apresentam um tônus individualista mais acentuado, permeável ao apelo do consumo, quando comparadas ao caráter relacional da construção da identidade nas famílias de classe baixa (Velho, 87).

Na dinâmica interna da família, pode-se identificar alguns elementos de diferenciação: a idade e o sexo dos indivíduos, sua posição na constelação familiar. De fato, a importância da atividade produtiva para a sobrevivência do grupo traz a valorização dos elementos economicamente ativos a partir da infância. Este procedimento, se por um lado se diferencia da postura infantocêntrica e protetora da classe média, por ou

tro incentiva a independência e a cooperação. A aspereza da vida adulta faz com que os pais representem a infância como um tempo de brincar, menos sujeito à normatização. (Mello, 88). Outro fato importante de diferenciação ressaltado nas pesquisas é o sexo. A análise da identidade feminina e masculina vem carregada de valores culturalmente significativos para os agentes de pesquisa e para os sujeitos da mesma. Grande parte das investigadoras é mulher e se reconhece a partir desta perspectiva, que dificulta inclusive o contato com informantes do sexo masculino (Salen, 81; Felbman-Branco, 84; Pearlman, 79).

O status relativo dos sexos está polarizado nas esferas da casa e do trabalho. Ao homem cabe a responsabilidade da manutenção da subsistência material da família. No trabalho, desloca-se para além da esfera familiar, ampliando seu universo de relações. Por isso é percebido pela mulher como "mais livre", e reconhecido como cabeça de casal, responsável, em última instância, por decisões importantes. A dona de casa é representada como responsável pela manutenção da ordem, da higiene e do equilíbrio doméstico. Controla as economias para equilibrar o orçamento, auferindo alguma renda extra através de trabalho episódico ou produção artesanal. Sua identidade está mais referida à esfera doméstica, o que restringe, de fato seu universo de relações. (Caldeira, 84).

Esta diferenciação de papéis interfere no processo de construção da identidade feminina e masculina. Os meninos crescem mais livremente, saem para brincar na rua com maior frequência e contam com a expectativa de que sejam mais espertos e "arteiros" que as meninas. A família espera que ele se capacite para o trabalho produtivo, através da escolarização ou da própria inserção nas atividades remuneradas. Não há preocupação

demarcada com o comportamento sexual, aceito e até desejado como etapa anterior ao casamento, marco do desligamento do núcleo familiar original. Já as meninas se identificam fortemente com a trajetória de vida de suas mães, que vêem nelas a promessa de companhia e gratificação afetiva. São percebidas como mais passivas que os meninos, recebendo menos incentivo para o comportamento independente e a atividade intelectual. Desde bem cedo, participam dos trabalhos domésticos, tendo em casa um modelo de identificação na figura da mãe. Já os meninos precisam construir, no contato mais esparso com o pai e outros adultos, ou fora de casa, os seus modelos de identificação. Esta diferenciação transparece desde a primeira infância, na escolha de brinquedos e se perpetua no menor índice de escolarização das meninas (Belotti, 87; Rosaldo e Lamphère, 79).

Se se compreende a personalidade como resultado das experiências de socialização infantil, a própria dona de casa é o agente de reprodução do papel "secundário" feminino. Ela restringe atividades das meninas, em nome de uma disciplina moral que deve conduzir ao casamento, onde a mulher exercita as habilidades que aprendeu, durante a infância. Desta forma a identidade feminina está referida à figura dos pais, depois do marido e filhos, construindo uma visão de mundo a partir de vivências domésticas. (Rodrigues, 78) Sua esfera de decisões é restrita e há a possibilidade de que projete em outras pessoas a forma de avaliar as circunstâncias de sua própria vida: reconhecimento familiar pelo trabalho, amparo dos filhos na velhice, fidelidade e conforto material do marido.

Este quadro, compartilhado por mulheres de todas as classes sociais fundamenta a idéia da alienação da heteronomia da mulher, agravadas na condição da pobreza. Mas, neste contex

to a mulher/mãe muitas vezes tem que responder às necessidades da família em condições bastante adversas; quando precisa trabalhar para suplementar o salário do marido; quando reivindica de forma organizada melhoras para seu bairro; quando substitui o papel do pai, em caso de separação. O trabalho aparece não como forma de realização pessoal, mas como sobrecarga necessária à sobrevivência do grupo familiar (Mello, 88). Quando ainda a mulher transita pelas instituições assistenciais, ou em agremiações religiosas, recebe reconhecimento por sua competência nas tarefas domésticas, acumula experiência de vida que lhe confere uma autoridade nucleadora. (Stolke in Correia, 82) Que, se carece de uma visão social mais abrangente, substituída por uma familiarização ingênua das interações, possui uma forte capacidade de trabalho, autodisciplina e criatividade. Vale complementar que, em condições extremas de miséria se deteriora esta capacidade de oposição sistemática à adversidade. Os laços familiares se fragilizam e os filhos deixam de contar com a importante figura da mãe. (Ferreira, 79; Medeiros, 86).

Em síntese, a mulher possui um papel importantíssimo na dinâmica familiar, sendo responsável, quando não trabalha fora em tempo integral, pela maior parte do processo educacional dos filhos. Os pais têm sido alvo de poucas investigações e diversos trabalhos citados indicam esta lacuna. Na perspectiva das mulheres, eles têm também um papel de modelo para os filhos, de provedor e protetor dos mesmos. Quando o pai se ausenta, muitas vezes o grupo familiar se recompõe, seja pela substituição da figura masculina, seja pela incorporação da família uniparental ao núcleo maior de parentesco. Nesta contingência, surge a dificuldade existente de se conseguir moradia, ou ainda, a necessidade de dar assistência aos pais idosos, que podem

contribuir para a composição de grandes grupos familiares. Que compartilham um mesmo espaço vivencial, preservam alguma ordem de privacidade (Kelvin in Velho, 81).

Neste cenário tão rico, sujeito às determinações culturais, econômicas, psicológicas e étnicas, crescem as crianças de origem operária. O olhar mais observador que de avaliação dos antropólogos, sugere que se possa encontrar diferenças significativas no que diz respeito à construção da autonomia, no espaço vivencial doméstico da classe operária. Neste sentido localizo e direciono meu trabalho, ao reconhecimento das concepções e práticas de educação infantil, buscando gerar hipóteses sobre quais seriam os núcleos favorecedores do desenvolvimento da autonomia da criança, frente aos fatores que impactam negativamente este processo. Retomo, como diretriz do contato com famílias concretas, o conceito de autonomia desenvolvido, baseado na constituição de uma subjetividade positivamente valorada, capaz de elaborar uma leitura problematizadora do real, desenvolver estratégias criativas de resolução de problemas e enfrentar dificuldades que o ambiente venha a interpor contra objetivos significativos ao nível individual e coletivo. O contato com todos os autores aqui citados desconstruiu uma imagem reprodutivista, pejorativa e sociocêntrica que eu possuía sobre a família das classes subalternas. Forneceu ainda indicadores para que eu elaborasse duas indagações norteadoras do trabalho, bastante abrangentes, dado o caráter exploratório da investigação a ser realizada:

- as famílias de origem operária apresentam-se diversificadas no que diz respeito às vivências do cotidiano, às concepções práticas educacionais;

- estas diferenças podem estar relacionadas a variações no contexto familiar das crianças da amostra, influenciando no seu processo de construção da identidade, especialmente no que diz respeito à autonomia.

Clarificadas estas indagações, procurei compor um referencial teórico-metodológico que me auxiliasse nas etapas de coleta e análise dos dados.

2. A CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

2.1. Pesquisando no Contexto Familiar

O caminho de reflexões, delineado nos antecedentes teóricos, indica a necessidade de se conhecer mais de perto o contexto familiar em que as crianças de origem operária vivem seu processo primário de socialização e se constituem como sujeitos. Este objetivo vem de encontro às linhas de investigação sobre a dimensão microscópica dos efeitos de processos sociais, que procuram identificar, inclusive ao nível das interações, os mecanismos de dominação e resistência. Esta perspectiva pode subsidiar novas linhas de pesquisa e atuação para o intelectual transformativo, integrado aos interesses das classes subalternas.

A pesquisa sobre o cotidiano das práticas escolares tem oferecido contribuições importantes, tanto para a compreensão do significado social da ação educativa, quanto para a valorização e o aperfeiçoamento dos procedimentos do investigador, em todas as etapas do processo. A abordagem positivista, categórica e estandarizada, apresenta limitações para captar as múltiplas dimensões de um contexto social que se pretenda analisar. Neste caso, torna-se necessário lidar com um grande número de variáveis, na medida em que se deseja tomar em conta a perspectiva dos vários sujeitos envolvidos. Recoloca-se a questão da impossibilidade do olhar neutro e objetivo do investigador, que está necessariamente imerso no contexto que deseja investigar.

A atividade de pesquisa ganha ainda um significado político-social, situando pesquisador e pesquisado como sujeitos em integração, referidos à ordem social mais ampla. Isto requer uma abordagem multidisciplinar dos fenômenos, e a utilização de pressupostos teóricos e estratégias de investigação advindas de diversos campos das ciências humanas, como a antropologia e a sociologia, no tratamento de problemáticas educacionais.

A confluência desses campos conceituais e modos de compreender a atividade de pesquisa, pode ser identificada pelo que se denomina abordagem qualitativa. Uma nomeação abrangente, a partir da qual se desdobram alguns princípios norteadores:

- valorização do ambiente natural e dos sujeitos em interação como fonte relevante dos dados;
- a desreificação do processo de produção, sistematização e difusão do conhecimento;
- valorização da perspectiva dos sujeitos, do seu modo de fazer sentido da realidade, como substrato da análise científica;
- reconhecimento do valor dos dados obtidos, independentemente da sua magnitude estatística, na medida em que ele está referido à tessitura social de forma mais ou menos diferenciada;
- busca de parâmetros de análise a partir da totalidade dos dados, em detrimento da comparação com uma estrutura teórico-metodológica previamente estabelecida;
- reconhecimento da subjetividade inerente ao processo de pesquisa, a ser classificada como mais um elemento que subsidia a análise.

Tomando em conta estes pressupostos, pode-se compreender

der a abordagem qualitativa como um referencial de investigação que nasce na própria dinâmica das relações sociais. Isto permite uma compreensão menos sociocêntrica e mais enriquecedora dos diferentes contextos educacionais, principalmente daqueles onde se situam as camadas subalternas da população. Uma compreensão que procura o registro e a integração de vários elementos sócio-culturais, na busca de uma ordenação que faça sentido e venha a ser colocada a serviço dos interesses do extrato social investigado (Martinic, 84).

Esta postura crítico-participativa se consolida na determinação de parâmetros para a atuação do pesquisador durante as etapas de coleta, análise e devolução dos dados à comunidade. A valorização do contexto natural dos sujeitos como locus preferencial da fonte de dados, sugere o aproveitamento de elementos da abordagem etnográfica, tanto para o estudo de outras culturas quanto para o reconhecimento da realidade do cotidiano de diferentes segmentos sociais de uma mesma cultura.

O reconhecimento da distância sócio-cultural e da valorização diferenciada das posições dos sujeitos, deve orientar o pesquisador para superar os vieses de uma pretensa objetividade. Ele vem de um outro espaço social, diferenciado, domina uma linguagem e um saber específicos. Esta diversidade subsiste, mesmo quando há uma comunhão de interesses entre os sujeitos e o pesquisador. A abordagem qualitativa, ao invés de procurar neutralizar esta variável, utiliza-se dela: o conhecimento vai nescer exatamente no vértice deste confronto ideológico (Zalvar, 86; Triviños, 87).

Parte-se do vivido, do sentido, do observado. Do contato, da troca do confronto. O pesquisador se envolve, convive, toma consciência dos juízos de valor que elabora o que observa

com sua "exata e natural concepção de mundo" (Berger e Luckman, 83). Neste sentido, incorporando elementos do contexto observado, ele pode transformar o "exótico" em "familiar", dismistificando e clarificando preconceitos para poder, de fato, tentar compreender. Constrói o terreno do diálogo, nascido do estranhamento recíproco, das trocas simbólicas, a partir das quais pode produzir sínteses precárias de suas reflexões, que conduzirão a uma nova visão da problemática inicial. E quando, no trabalho de análise, elabora categorias de sistematização do material e formula um sistema de compreensão do problema delimitado a princípio, transforma o "familiar" em "exótico", ordena de forma integrada, a riqueza dos dados obtidos (da Matta in Nunes, 78).

Este procedimento permite que se integrem diferentes dimensões do objeto do estudo: uma leitura sociológica, que visa identificar, no cotidiano, as marcas dos conflitos e das transformações sociais; uma leitura antropológica que, a partir dos espaços intersticiais das interações, revela o processo de elaboração coletiva das matrizes de interpretação da realidade; uma leitura psicológica, que analisa o impacto do contexto social sobre a organização do psiquismo; e ainda, uma leitura pedagógica, que privilegia o processo de transmissão/reelaboração de conhecimentos (Feldman - Bianco, 84).

Tomando em conta que, nas sociedades complexas, o cotidiano familiar é o locus das práticas de organização significativa da identidade global da criança, procurei considerar estas diferentes dimensões das ciências sociais, no planejamento de meu trabalho. Para isto, procurei conhecer pesquisas que tivessem utilizado uma abordagem qualitativo-etnográfica do contexto escolar (André, 88).

Weid (85) efetuou uma investigação do processo de socialização das crianças da zona rural de Santa Catarina, analisando as representações de seus pais com relação às práticas educativas e ao papel do brinquedo, do trabalho e da escola na vida dos seus filhos.

Dessen (85) reviu diversas pesquisas sobre a rede de interações familiares, com o objetivo de avaliar o instrumental de investigação utilizado. Considerou as estratégias observacionais mais adequadas que os clínico-experimentais, no tratamento da complexa dinâmica familiar.

Delin - Feijoo, in Camargo (85) elaborou um estudo da rotina de trabalho da dona de casa de classe baixa, chegando a identificar o papel aglutinador da mulher na unidade doméstica. Considerou cada informante como representativa da vivência de classe, diferenciada cultural e psicologicamente.

Barros (87) estudou as concepções dos sujeitos sobre a autoridade familiar, coletando a história de três gerações de famílias da classe média carioca, a partir de depoimentos de mães e avós. Analisou como a modernização social tensiona o espaço da escolha individual, determinando a reformulação dos códigos normativos do comportamento. Como Bianco (84), utilizou-se de entrevistas biográficas semi-estruturadas.

Partindo da observação do cotidiano de crianças faveladas e de conversas informais, Medeiros (86) apresentou uma reconstrução da concepção de mundo deste grupo, expresso de forma fragmentada nas falas, ações e silêncios. Lidando, sete anos antes, com crianças marginalizadas das ruas de São Paulo, Ferreira (79) utilizou entrevistas e interações informais para coletar seus dados, posteriormente agrupados em categorias. A autora apresentou um quadro descritivo das condições de vida, as

pirações e padrões de organização social dos meninos de rua. Seu trabalho subsidiou várias propostas de atendimento a esta população, menos assistencialistas e estigmatizantes, na medida em que desvendou vários aspectos das crianças antes desconhecidos e distorcidos.

A maior parte destes estudos tem menos de uma década. Todos eles, mais aqueles referidos especificamente ao contexto escolar, (André e Ludke, 86) indicaram novas linhas de investigação sobre o modo de viver, pensar e os valores das classes subalternas. O contato com estas pesquisas, a natureza das minhas indagações e a relativa escassez de trabalhos sobre crianças no contexto doméstico, indicaram a adequação de um estudo exploratório do cotidiano familiar. A análise qualitativo-interpretativa do material obtido através de observações, entrevistas semi-estruturadas e interações informais, foi elaborada considerando, de forma não normativa, o referencial teórico.

Relato agora o percurso percorrido para a delimitação das estratégias de coleta de dados, a composição da amostra e a construção das categorias de análise, para que se possa situar a descrição dos resultados obtidos.

A natureza das indagações norteadoras da pesquisa e o enfoque metodológico adotado me levaram a definir uma amostra de doze famílias. Os critérios adotados para a composição deste grupo estão descritos de forma detalhada no item específico sobre o assunto. Com esta amostra eu tencionava utilizar um esquema pré-estabelecido de observação, que pudesse cobrir diversos momentos da rotina doméstica. Isto não se mostrou viável, na medida em que os moradores têm regras não explícitas que regulamentam o espaço e o tempo que devem ser reservados à visi-

tas.

Iniciei o contato com a população de um bairro operário do município de Campinas, percebendo, desde este primeiro momento, a necessidade de estabelecer um relacionamento informal e redutor da ansiedade. As marcas do meu sexo, idade, categoria ocupacional e origem social influenciaram no estabelecimento de vínculos e interações com os pais das crianças. Por exemplo, não foi possível observar os pais - eles sempre se colocaram na situação de interlocutores... Em contrapartida o fato de eu me encontrar grávida durante o período da coleta de dados parece haver facilitado o processo de discussão sobre a forma de educar os filhos.

Tencionava explicitar para os pais minha intenção de conhecer como viviam as crianças do bairro antes de ir para a escola. No entanto, algumas vezes tive que lembrar este objetivo para mim mesma. Explico: minha postura isenta muitas vezes se perturbou, pelas comparações que estabelecia com a forma de viver e educar filhos que me parecia o mais natural e adequada. Meu catálogo de "boas intenções" esbarrou com outras dificuldades: a atitude de reserva e velada hostilidade de algumas famílias; a dificuldade de registrar o grande volume de dados existentes em cada situação; a solicitação de atendimento psicológico, etc. Em alguns momentos, cheguei a me envolver, procurando auxiliar nos serviços domésticos ou nas situações de crise vividas pelas famílias. Ou vivi, gratificada, momentos de lazer e de conversas não ligadas ao tema desta pesquisa.

Sempre que alguma situação observada sugeria elementos relevantes, procurei explorar como os pais faziam sentido dela. A percepção do papel determinante da história familiar sobre as práticas educacionais, que se clarificou durante o trabalho, me

levou a fazer com os pais uma entrevista semi-estruturada que mapeasse a percepção sobre o processo de transformação no modo de criar os filhos, que ocorre através das gerações.

Meu interesse recaiu sobre os adultos significativos para as crianças da amostra: suas condições materiais de vida, suas ações cotidianas e suas concepções sobre a tarefa educativa. Como adultos significativos estou compreendendo aqueles que mantêm um contato mais intenso com a criança, sentindo-se responsáveis por sua formação. O contato se estabeleceu, de forma mais intensa e sistemática, com as mães e avós residentes na unidade doméstica.

A abordagem etnográfica do dia-a-dia das famílias forneceu um material que foi organizado em termos de pontos em comum e tendências diferenciadoras, tanto ao nível de características das crianças quanto do modo de educar de seus pais. Os elementos que me pareceram relacionados ao processo de construção da autonomia foram sendo agrupados em categorias convergentes. Norteei-me, para isto, pela qualidade dos elementos que pude coletar, iluminados pelo desdobramento do conceito de autonomia explicitados nos antecedentes teóricos. Por isso, as categorias que orientam a apresentação dos resultados se voltaram para a compreensão de como as crianças e pais da amostra se colocam com relação à definição de uma auto-imagem socialmente referida, à identificação de suas necessidades e de seu grupo familiar, e ao desenvolvimento de estratégias de superação de problemas e antagonismos presentes no cotidiano.

Tanto o trabalho de coleta de dados quanto o de elaboração da análise estiveram sujeitos a limitações. Nascidas, em grande parte, do fato de eu ser aprendiz do ofício de pesquisador. Ou ainda, das singularidades do contexto sócio-cultural e

das características de cada família, que procurei reconhecer e utilizar na compreensão de como transcorre o processo de construção da autonomia de seus filhos.

2.2. Caracterização dos Sujeitos

A proposta inicial da pesquisa intenta abordar o contexto operário-urbano. O termo "origem operária" comporta múltiplas interpretações. Não pretendo aqui exaurir as discussões que têm sido feitas sobre a operacionalização destes conceitos. Pretendo apenas circunscrever um recorte na totalidade social que me permitiu a escolha de um bairro e de algumas famílias para iniciar as observações. Ricos e pobres, opressores e oprimidos, patrões e empregados são categorias que desvendam as diversas posições ocupadas pelos indivíduos num contexto social diversificado econômico e culturalmente. Quando solicitados a definir sua posição social, os indivíduos das classes subalternas se percebem como dependentes do seu próprio trabalho para manter a si próprios e a sua família. As variações na qualidade do acesso aos bens e serviços, o nível de escolaridade e a profissão são alguns dos diferenciais internos de uma ampla categoria de assalariados, profissionais autônomos e proprietários de pequenas empresas familiares (Caldeira, 86). Eles sobrevivem, no espaço urbano, trabalhando no setor industrial, comercial ou de prestação de serviços.

Por auferirem baixos salários, são obrigados a morar nas periferias das cidades, onde os imóveis têm preços mais acessíveis, em função das precariedades da infraestrutura de urbanização. É nos bairros periféricos que se localiza o espaço da casa e da família operária. Seus integrantes sentem-se reu-

nidos por vínculos de natureza bilógica, afetiva e jurídico-moral. Compartilham o mesmo cotidiano, a partir do qual constroem um universo simbólico comum. Estes vínculos sustentam a elaboração de estratégias coletivas de subsistência e projetos de vida que objetivam a consolidação do grupo familiar.

Procurando localizar em Campinas uma população que se identificasse com as características referidas acima, li alguns trabalhos sobre seu processo de urbanização e observei alguns de seus bairros periféricos (Taube, 86; Almeida, 76). Campinas viveu, nas últimas duas décadas, um crescimento da população urbana que não foi planejado, nem acompanhado de uma política habitacional eficiente. As pessoas pobres, sem moradia, procuraram se organizar em movimentos de reivindicação. Tiveram algum êxito: a melhoria da infraestrutura de acesso, saneamento e benefícios sociais, associada à construção de habitações populares. Os bairros foram se formando a partir da formação de favelas, do loteamento de terrenos e dos conjuntos habitacionais. Os bairros construídos a partir do loteamento de terrenos me pareceram mais diversificados, em termos das marcas pessoais no perfil das edificações e em termos da aglutinação de sujeitos pertencentes a camadas distintas da classe operária.

Um dos bairros visitados apresentou estas características. Formado há vinte anos, é bastante povoado, com infraestrutura de saneamento, iluminação, escola e creche. Hoje ele ocupa uma posição intermediária, com relação ao centro da cidade e outros bairros mais distantes; por isso é bem servido de ônibus e possui alguns estabelecimentos comerciais de médio porte. A associação de moradores tem sede própria, com campo de futebol oficial e play ground, sediando festas e algumas reuniões. Há, no bairro, três igrejas "protestantes" e uma obra assisten

cial católica.

Após ter delimitado os limites do bairro e percorrido suas ruas, passei a conversar com os moradores; identificava-me como pesquisadora e procurava entrar em contato com famílias onde houvesse crianças entre cinco e seis anos. A desconfiança e, às vezes, hostilidade com que fui recebida inicialmente em algumas casas era devida a uma variável inesperada: pouco dias antes, havia passado pelo bairro um fotógrafo, com uma pasta similar à minha, dizendo estar fazendo também uma pesquisa e aplicando o "conto da fotografia gratuita". Tão logo soube disso, pude clarificar minhas intenções; observei que ao dizer da minha vinculação com a UNICAMP, a reação das pessoas tornava-se mais receptiva; algumas mães chegaram a contar do atendimento recebido nessa instituição, indagando em que setor eu trabalhava, se conhecia algum funcionário... Encontrar este espaço de reconhecimento mútuo facilitou o estabelecimento do contato inicial.

Para auxiliar no processo de escolha da amostra, montei um questionário, onde identificava alguns dados da família e da criança, que seriam utilizados para obter maior diferenciação interna (veja anexo I). Alguns quesitos mostraram-se inadequados. Aspectos ligados à etnia necessitaram de registro da homogeneidade ou heterogeneidade no grupo familiar; o tipo de habitação não poderia estar limitado aos aspectos materiais, uma vez que se mostrou relevante saber se a casa era própria, alugada, cedida por parentes, de frente ou de fundos.

Além dos critérios de escolha definidos neste questionário, introduzi mais três, em função de meus primeiros contatos com a população.

O bairro onde foi efetuada a coleta dos dados se loca-

liza num aclive, percorrido por duas grandes avenidas, a partir de onde se irradiam transversais sinuosas e ruas sem saída. Num dos flancos se localiza um núcleo de barracos; outros barracos margeiam um riacho, que corre na parte de baixo. Acima do aclive do bairro há fazendas de cana e um bairro de classe média. Apesar destes limites parecerem claros para mim, tive que considerar os recortes de diferenciação interna expressos pelos moradores:

— "Esta parte mais aqui de cima é mais antiga. Eu fui um dos primeiros a fazer casa. Aqui tudo era mato. Pelo menos não tinha aquelas malocas ali (...) Não, o bairro começa do lado de cá da avenida, ali é Blandina, eu acho." (morador da parte "de cima")

— "Aqui é tudo assim, desses tipo barraco. O pessoal trata de Blandina, Boa Esperança, mas nós pertence mesmo é ao Parque. No carnet da prefeitura diz que nós pertence lá." (morador da parte "de baixo")

Além desta diferenciação, pude perceber outras, ligadas à definição do espaço físico e social delimitado para a família e as crianças. Há casas de lote inteiro, de meio lote, de frente, de fundos, barracos e vilas particulares. Localizadas em ruas tranquilas, onde as crianças ficavam brincando, ou em avenidas movimentadas, temidas pelas mães. Considerei que todos estes fatores influenciariam sobre o contexto vivido pelas crianças; procurei garantir, na amostra, a maior variedade de situações, além da diversificação pretendida a partir dos itens do questionário. Vale dizer que, no momento em que este estava sendo preenchido, eu explicava que nem todas as pessoas que respondessem ao mesmo estariam envolvidas no processo de

pesquisa, e que o critério seria a diversificação dos "tipos de família".

Do total de questionários preenchidos (32), passei a compor a amostra, com doze crianças e famílias. Percebi o quanto me sentia inclinada a escolher aquelas que tinham me mostrado mais receptivas; por coincidência (ou não...) estas famílias eram as mais pobres. Deixei esta questão para ser averiguada posteriormente, mas procurei garantir que a amostra fosse heterogênea em termos de poder aquisitivo e tipo de relacionamento estabelecido comigo.

Das doze famílias com as quais iniciei o trabalho, após esclarecer, de forma geral, os meus objetivos, duas optaram por interromper o contato. Uma, pelo fato do pai ter ficado desempregado, muito nervoso e agressivo, não desejando que eu continuasse a frequentar sua casa. Outra, porque, segundo a mãe, a criança era filho de uma cunhada, que havia entrado com ação judicial pela retomada da guarda do filho. Não convenci a mãe adotiva de que não era uma assistente social ou psicóloga encarregada pelo juiz, de fazer uma perícia sobre as condições em que seu filho estava sendo criado.

Apresento, a seguir, uma descrição sumária das características da amostra, e das diferenças identificadas com relação aos primeiros critérios de composição do grupo de crianças e famílias com que trabalhei. Para facilitar o acompanhamento da descrição dos resultados, apresento ainda uma síntese dos dados de cada diade criança-família, cujos nomes foram ligeiramente alterados (Esta alteração foi feita, inclusive, por sugestão de uma das mães, preocupada com o fato de que outras pessoas viessem a devassar sua vida privada).

2.2.1. Descrição da amostra agrupada por critérios

- Idade das crianças - todas as crianças tinham de cinco anos a seis anos e meio, quando do início das observações.
- Sexo das crianças - haviam seis sujeitos do sexo feminino e quatro sujeitos do sexo masculino.
- Etnia - duas crianças negras; três crianças brancas; cinco crianças morenas. (no decorrer das observações percebi como a questão da cor é percebida e elaborada no contexto familiar).
- Composição do grupo familiar - cinco famílias conjugais; três famílias com moradia conjunta ou relacionamento próximo com parentes; duas famílias uniparentais, tendo como elemento nuclear a mãe.
- Posição das crianças na irmandade - um filho único; três filhos mais velhos; dois filhos "do meio"; dois filhos mais novos; dois filhos nascidos após mais de cinco anos que o irmão mais moço, descritos como temporões.
- Escolaridade da mãe - cinco mães não lêem nem escrevem; três mães são alfabetizadas; uma mãe tem o primário completo e uma mãe tem o 1º grau completo.
- Escolaridade do pai - dois pais não lêem nem escrevem; quatro pais são alfabetizados; dois pais têm o primário completo; um pai tem o primeiro grau e um curso técnico profissionalizante.

2.2.2. Descrição da amostra por diáde criança-família

Família nº 1

Nome da criança: Marina
Sexo: Feminino
Nome do pai: Éder
Nome da mãe: Lourdes
Profissão do pai: Motorista de Ônibus
Profissão da mãe: Costureira

Escolaridade do pai: Até 4ª série do 1º grau

Escolaridade da mãe: Alfabetizada

Características da residência: a casa é própria, de alvenaria, em lote inteiro. Tem cinco cômodos e está localizada em avenida muito movimentada.

Composição familiar: Marina é a filha mais velha do casal, que se separou durante o período de observação; tem duas irmãs, de quatro e dois anos.

Composição étnica da família: todos são brancos; Marina tem cabelo loiro e olhos verdes.

Afiliação religiosa: Os pais não praticam nenhuma religião; a mãe se declara espiritualista.

Família nº 2

Nome da criança: Celina
Sexo: Feminino
Nome do pai: Não foi citado
Nome da mãe: Laís
Profissão do pai: Não foi citada
Profissão da mãe: Faxineira

Escolaridade do pai: Não foi citada

Escolaridade da mãe: Analfabeta

Características da residência: a casa é alugada, de alvenaria, em lote inteiro; tem seis cômodos em mau estado de conservação e localiza-se em rua de movimento mediano.

Composição familiar: Celina mora com a mãe que é separada do ma rido, e a avó materna; tem duas irmãs, de 12 e 18 anos e um ir mão com catorze anos.

Composição étnica da família: todos são negros; não de referem como diferenciados na cor.

Afiliação religiosa: A família é católica, não praticante.

Família nº 3

Nome da criança: Douglas

Sexo: Masculino

Nome do pai: José Carlos

Nome da mãe: Claudecir

Profissão do pai: Operário qualificado

Profissão da mãe: Do lar

Escolaridade do pai: 1º grau completo e curso profissionalizante

Escolaridade da mãe: 4ª série do 1º grau

Característica da residência: a casa é cedida pelos avós pater nos de Douglas, que moram na frente; tem quatro cômodos de alvenaria e localiza-se em rua calma, sem saída.

Composição familiar: Douglas é filho único e mora com os pais; na casa da frente moram seus avós paternos.

Composição étnica da família: todos são brancos.

Afiliação religiosa: Os pais de Douglas são católicos; participi

pam ativamente do movimento Renovação Carismática.

Família nº 4

Nome da criança: Everton
 Sexo: Masculino
 Nome do pai: Antônio
 Nome da mãe: Inês
 Profissão do pai: Auxiliar de mecânico, vigia noturno
 Profissão da mãe: Faxineira (eventualmente)
 Escolaridade do pai: Alfabetizado
 Escolaridade da mãe: Analfabeta
 Características da residência: a casa é alugada, de frente e tem cinco cômodos; há moradores no fundo, que também tem cômodos para alugar; a rua é tranqüila.
 Composição familiar: Everton mora com seus pais, duas irmãs de 17 e 16 anos; um irmão mais novo, de quatro anos, e um mais velho de doze anos.
 Composição étnica da família: Everton é moreno-mulato como os pais.
 Afiliação religiosa: A mãe pertence, há quatro anos, à Igreja Evangélica Quadrangular; o pai e os irmãos não têm religião.

Família nº 5

Nome da criança: Josiane
 Sexo: Feminino
 Nome do pai: Pedro
 Nome da mãe: Isabel
 Profissão do pai: Jardineiro da Prefeitura de Campinas

Profissão da mãe: Faxina e serviços eventuais

Escolaridade do pai: Analfabeto

Escolaridade da mãe: Analfabeta

Características da residência: a família morava num barraco de dois cômodos, com banheiro coletivo; durante o período de observação, mudou-se para três cômodos de alvenaria construídos em meio lote, próprio, em frente ao barraco; a rua não é pavimentada e não tem muito movimento.

Composição familiar: Josiane é a mais nova e única menina; tem três irmãos, com 17, 14 e 8 anos; mora com eles e os pais.

Composição étnica da família: A mãe é branca e o pai é moreno escuro; os filhos são morenos com diferença na tonalidade. Josiane é a mais clara.

Afiliação religiosa: Os pais são católicos não praticantes; têm muita fé em Nossa Senhora Aparecida.

Família nº 6

Nome da criança: Josué

Sexo: Masculino

Nome do pai: José

Nome da mãe: Tereza

Profissão do pai: Tipógrafo aposentado, entregador de jornais

Profissão da mãe: Do lar

Escolaridade do pai: Alfabetizado

Escolaridade da mãe: Analfabeta

Características da residência: a casa é própria, de lote inteiro; tem cinco cômodos e mais três cômodos no fundo; encontra-se em reformas; localiza-se em rua muito movimentada; o quin-

tal é amplo e tem continuação num terreno baldio.

Composição familiar: Josué é o caçula dos quatro filhos do casal. A mais velha casou-se e mora nos fundos; as duas irmãs do meio têm 16 e 13 anos.

Composição étnica da família: O pai de Josué é negro; a mãe é morena; os filhos são mulatos, exceto a irmã mais velha, adotiva, que é negra.

Afiliação religiosa: Somente os pais e Josué freqüentam a Congregação Cristã do Brasil, onde o Sr. José e D^a Tereza são líderes.

Família nº 7

Nome da criança: Juliana

Sexo: Feminino

Nome do pai: Edevaldo

Nome da mãe: Sueli

Profissão do pai: Instalador de antenas; vendedor

Profissão da mãe: Manicure; vendedora de produtos de beleza

Escolaridade do pai: 3ª série primária

Escolaridade da mãe: 4ª série primária

Características da residência: a casa é alugada; tem cinco cômodos de alvenaria e é geminada dos dois lados; localiza-se numa vila com acesso particular e sem movimento de automóveis.

Composição familiar: Juliana é filha do segundo casamento do seu pai; tem duas irmãs mais velhas, de 13 e 16 anos, filhas do casamento anterior, que moram com a família.

Composição étnica da família: Todos têm a pele morena clara; a mãe afirma ter sangue indígena.

Afiliação religiosa: Todos são batizados na religião católica,

mas não praticam.

Família nº 8

Nome da criança: Rute
 Sexo: Feminino
 Nome do pai: Valdomiro
 Nome da mãe: Maria do Socorro (Socorrinho)
 Profissão do pai: Servente de predreiro
 Profissão da mãe: Do lar; lavadeira (eventual)
 Escolaridade do pai: Analfabeto
 Escolaridade da mãe: Analfabeta

Características da residência: a casa é própria, geminada com a que pertence ao avô e tio materno de Rute; tem três cômodos e foi reformada durante o período de observação, ganhando mais um quarto; localiza-se em rua não pavimentada, de pouco movimento.

Composição familiar: Rute mora com os pais; tem três irmãos mais velhos, de 14, 13 e 8 anos; um irmão mais novo, de três anos; sua mãe ficou com o filho de um ano do irmão que mora do lado, cuja mulher fugiu. O avô materno e mais dois tios moram na vizinhança.

Composição étnica da família: Todos são morenos "amarelados".
 Afiliação religiosa: Os pais de Rute pertencem à Assembléia de Deus, assim como alguns dos parentes.

Família nº 9

Nome da criança: Suellen
 Sexo: Feminino

Nome do pai: Válter
 Nome da mãe: Lindinalva
 Profissão do pai: Marceneiro
 Profissão da mãe: Do lar
 Escolaridade do pai: 2ª série do 1º grau
 Escolaridade da mãe: 1º grau completo, iniciou o magistério
 Características da residência: a família aluga três cômodos nos fundos da casa da senhoria; há mais uma família que subloca mais dois cômodos; a casa fica em rua movimentada.
 Composição familiar: Suellen é a mais velha; tem uma irmã de quatro anos e um irmão de um ano; mora com os pais.
 Composição étnica: A mãe é branca e o pai é mulato; os filhos são morenos; Suellen tem o cabelo mais crespo, é a "mais morena".
 Afiliação religiosa: A mãe converteu-se recentemente à Assembléia de Deus; o pai não tem religião.

Família nº 10

Nome da criança: William
 Sexo: Masculino
 Nome da mãe: Iris
 Nome do avô materno: Lourenço
 Nome da avó materna: Dª Cida
 Profissão do avô: Operário aposentado
 Profissão da avó: Do lar
 Profissão da mãe: Empregada doméstica
 Escolaridade do avô: Alfabetizado
 Escolaridade da avó: Analfabeta
 Escolaridade da mãe: Alfabetizada - 1ª série do 1º grau

Características da residência: a família, formada pelos avós maternos, a mãe, William e seus irmãos, moram em um barraco de quatro cômodos, localizado em terreno próprio; há mais duas habitações, onde moram as filhas e genros, no mesmo terreno, que tem uma grande área livre; banheiros e tanque são coletivos; a rua tem intenso movimento.

Composição familiar: A mãe de William separou-se do marido, continuando a morar com os avós maternos; William tem um irmão de três anos e convive com quatro tios e dez primos que moram no mesmo terreno.

Composição étnica da família: Todos são negros ou moreno-escuros.

Afiliação religiosa: A família se declara católica e espiritualista.

2.3. Construindo uma compreensão da realidade

Após a delimitação do grupo de famílias com as quais eu iria trabalhar, estabeleci com elas um contato mais consistente, explicando minha proposta de observar e fazer algumas perguntas sobre a relação da criança com seu ambiente. Visitei cada uma das unidades domiciliares, por períodos entre duas e três horas, numa média de dez a doze vezes, em cada família. O período de observação foi de aproximadamente dez meses. À medida em que fazia as observações, percebi alguns elementos comuns a todas as crianças e outros que as diferenciavam. Retomei, várias vezes, o referencial teórico, procurando maneiras de perceber como as crianças estavam construindo sua autonomia, e de que maneira poderia organizar os dados sobre este processo. Tive que rever as categorias com que tencionava trabalhar, certa

de que não poderia chegar a um conjunto que desse conta da complexidade da realidade vivencial das crianças. Como síntese necessária e parcial, elaborei as categorias que passo a descrever e que permitiram que eu caracterizasse algumas das dimensões da autonomia infantil.

2.3.1. Parâmetros Descritivos da Autonomia Infantil

— Auto-conceito - A idéia que a criança faz de suas características físicas, disposições afetivas, habilidades e capacidade intelectual, organiza-se no que se pode chamar de auto-conceito. Que se organiza a partir da ligação mãe-filho, envolvendo a descoberta da individualidade destacada, o domínio do próprio corpo, as experiências de agir e compreensão do mundo. Aos cinco anos, espera-se que as crianças já tenham superado a dependência dos cuidados maternos e o negativismo sistemático da etapa de afirmação do "eu", sedimentando conceitos positiva ou negativamente valorados sobre si mesmos. Estes conceitos influenciam seu sentimento de pertença ao grupo no qual se referenda. Um auto-conceito positivo envolve a confiança na capacidade de conseguir afeto, de agir sobre o real e formar juízo sobre ele a partir da própria experiência. Desta forma, a criança sente-se aceita e encorajada a solucionar problemas ou ainda para transgredir limites estabelecidos. Este lastro afetivo da ação autônoma é formado, principalmente, a partir da internalização dos juízos e atitudes expressos pelos adultos com relação à criança (Erickson, 76). Nessa perspectiva, procurei registrar comportamentos, atitudes e interações entre mães e filhos que contivessem apreciações, elogios, críticas ou re

jeição.

- Universo de experiências - Agir de forma autônoma sobre a realidade requer o desenvolvimento de estratégias diferenciadas de exploração da mesma, com ganhos no desenvolvimento cognitivo, no volume e na organização das informações sobre o ambiente. É desta forma que o sujeito estrutura padrões compreensivos de sua própria experiência, que serão utilizados na superação das necessidades biológicas, cognitivas e sócio-emocionais. No decorrer da infância, a criança amplia progressivamente seu horizonte perceptual e seu repertório de ações exploratórias, desde o berço até as regiões próximas de sua casa. Cada indivíduo realiza este percurso em um contexto experiencial concreto. Fui para o campo ciente das contravérsias existentes nas pesquisas e análises sobre a correlação entre o nível sócio-econômico e o padrão de estimulação oferecido à criança. No decorrer das observações percebi que, além das diferenças no ambiente material, em termos de diversidade de situações estimuladoras, havia padrões diferentes de normatização do comportamento exploratório da criança e níveis diversos de reconhecimento de sua necessidade de explorar o ambiente de forma inquisidora e não dirigida.

- Interação social - Todo universo experiencial da criança está mediados pelas relações sociais. Comportamentos, informações e opiniões dos adultos significativos e, mais tarde, dos pares de idade constituem a visão que a criança constrói sobre o mundo e o lugar que nele ocupa. Ela poderá perceber a gênese social desta visão, aumentando sua permeabilidade

a novos elementos, se conviver com indivíduos diferenciados entre si, dentro e fora do ambiente familiar. Além de incorporar, pela comunicação, informações, além de imitar comportamentos, ela amplia um repertório bastante complicado de habilidades sociais. Procurei tomar em conta o padrão de interações que cada criança estabelecia com seus parentes, conhecidos e comigo. Embora a montagem de um referencial de análise dos padrões e conteúdos das verbalizações que demarcam a interação social escape às dimensões deste trabalho, procurei perceber como a palavra demarca o lugar dos sujeitos, as hierarquias e a regulação dos processos comunicativos.

- Iniciativa empreendedora - A trajetória do desenvolvimento infantil demarca um domínio crescente da criança sobre seu corpo: pode controlar suas funções excretoras e movimentos corporais. Pode direcionar suas ações para conseguir alcançar determinados objetivos. Adquire crescente domínio sobre sua capacidade intelectual, tornando-se, aos poucos, capaz de planejar estratégias de ação que substituem a impulsividade inicial. Neste sentido, retomo a perspectiva com que Vygotsky analisa o jogo infantil, considerando-o uma atividade "séria" no sentido de merecedora de esforço objetivado, em que se exercita o auto-domínio e a utilização de objetos e situações de forma criativa. Este agir sobre o mundo foi considerado um indicador do desenvolvimento da autonomia, na medida em que reassegura a criança de suas capacidades e clarifica limitações reais. (Vygotsky, 84)

Observando o dia-a-dia das crianças em casa, pude per-

ceber que algumas delas desempenhavam tarefas auxiliando suas mães ou irmãos, de forma espontânea ou dirigida. Estes comportamentos, bem como as brincadeiras, envolvem a resolução de problemas e a ação independente, muitas vezes efetuada sem a supervisão de um adulto. Estive atenta, ainda, para a independência das crianças no que diz respeito ao reconhecimento e satisfação de necessidades (de alimentação, sono, vestuário, higiene), sem o auxílio da mãe. Nem sempre as iniciativas infantis são exitosas, exigindo que a criança reveja suas estratégias de ação e invista, de forma disciplinada, em formas alternativas de obter o que deseja.

— Auto afirmação - O comportamento autônomo supõe nos indivíduos a capacidade de superar, de forma consistente, as contingências externas que se opõem aos objetivos individuais e coletivos estabelecidos. Esta capacidade está ligada ao processo de constituição da identidade, que se organiza, em parte, através de uma postura contrastiva da criança com relação aos que a cercam. Desde cedo, seus comportamentos vão sendo objeto de normatização, através de atitudes de aprovação e reprovação por parte dos adultos, aos quais a criança sente-se ligada afetivamente. Aos cinco anos, a criança pode perceber e lidar com as circunstâncias que cerceiam ou reorientam suas atitudes, comportamentos e desejos. Nesse entrejogo, da autoridade parental e dos irmãos mais velhos, se desenvolve a auto afirmação da criança, como sujeito capaz de se expressar e desenvolver estratégias de enfrentamento. Observei estas estratégias, o processo de negociação com os familiares, as reações aos intendidos e sanções. Acompanhei ainda momentos em que as crianças tomavam decisões, faziam

escolhas, emitiam opiniões ou manifestavam desejos à revelia das expectativas sociais.

No relato das observações dispostas, a partir das categorias acima relatadas, procurei descrever as diferenças encontradas entre as crianças da amostra, com relação ao processo de construção da autonomia. O contexto familiar apresentou-se, de igual forma, diversificado. Revendo diversas vezes as categorias inicialmente elaboradas para descrever características das famílias, orientei minha análise no sentido de encontrar elementos vinculados, de forma mais direta, à composição de um ambiente favorecedor ou desfavorecedor da construção da autonomia. O caráter exploratório deste trabalho justifica a ênfase na descrição orientada da realidade. Mas procurei trabalhar as categorias de modo a poder discutir como a postura mais ou menos autônoma dos agentes educacionais estava relacionada à construção da autonomia nas crianças. Os indicadores eram, inicialmente: espaço físico, rede de relações sociais da família; dinâmica familiar; rotina doméstica; concepção sobre educação e normas disciplinares da família.

A reelaboração destes indicadores se deu em função de eu ter que focalizar apenas os aspectos da família mais ligados à formação de um contexto educacional. Onde o posicionamento dos agentes educacionais, com relação à sua própria autonomia, pudesse estar qualitativamente influenciando na consolidação de uma identidade mais ou menos autônoma na criança. O relato, entretanto, não pretende estabelecer relações de causalidade, no sentido restrito do termo. Pretende apenas clarificar algumas características da família de origem operária, destacando as que se apresentaram relacionadas à emergência da con

conduta autônoma.

2.3.2. Parâmetros Descritivos do Contexto Familiar

- Condições materiais de existência - Grande parte do cotidiano familiar está orientado para a satisfação das necessidades básicas, através da rotina de produção, venda e reprodução da força de trabalho. O preço desta força no mercado é que define padrões de consumo de bens e serviços diferenciados, mesmo entre os assalariados. Tencionava, de início, observar de que maneira a rotina diária da criança e suas interações com a família poderiam estar sendo determinadas pelo nível sócio-econômico dos pais. Logo pude perceber que, de perto, a renda, o poder aquisitivo, são percebidos pelas famílias de forma particular. A forma de perceber, valorizar e estabelecer perspectivas com relação à condição de vida foi tomada em conta, além dos aspectos materiais ligados à extensão do universo experiencial da criança.

- Dinâmica das relações intrafamiliares - Cada família, por se constituir como grupo relativamente estável de convivência, desenvolve padrões consistentes de interação e trocas afetivas que determinam grande parte da estrutura psicológica infantil. Identificando alguns aspectos da dinâmica familiar (número de elementos; hierarquias, papéis atribuídos; expressão de sentimentos), procurei descrever e compreender a qualidade das vivências afetivas. A perspectiva possível foi a da mulher, em sua visão dos vínculos familiares e das necessidades afetivas dos filhos. Vivências conflitivas foram observadas, bem como as estratégias desenvolvidas pelos fami-

liares para superá-las ou conviver com elas. Este aspecto está relacionado, principalmente, à consolidação de uma auto-imagem positiva nos indivíduos, e à existência de um clima favorável ao diálogo.

— Contato com o contexto extrafamiliar - A família é, por si só, um conjunto de relações marcadas por hierarquias e reciprocidades, onde todos compartilham uma visão de mundo semelhante. Esta visão tende a se cristalizar, a conter elementos mais autoritários, se não for permeável ao ambiente que a cerca. Ou o reverso: famílias com uma dinâmica fortemente ansiôgena e autoritária desenvolvem estratégias de isolamento por temerem a desagregação ou a deslegitimação da autoridade sobre a qual seus vínculos se alicerçam. Quando não há o temor deste processo, o contato social com vizinhos, parentes e amigos traz informações, opiniões e modos de proceder que ampliam o universo de percepções e exercitam o diálogo e a crítica. Os adultos normatizam e oferecem modelos de interação para as crianças. Procurei compreender este processo, verificar como as crianças participam ou não da vida social de seus pais, enfim, localizar como a família se localiza na tessitura social.

— História e perspectiva do grupo familiar - Procurando entender qual o valor atribuído pelos pais ao seu grupo familiar, e em que medida este valor influenciava na auto imagem da criança, fiz algumas perguntas sobre a origem da família e sua história. O material obtido clarificou como os pais percebem a trajetória de vida que tem como perspectiva o suceder das gerações. As dificuldades da pobreza, a luta

pela preservação do núcleo e da imagem social da família, apareceram determinando projetos, expectativas e tentativas de compreensão de frustrações. O nível de consciência das determinações externas, a forma de lutar contra o adverso e a autovalorização foi também analisado.

— Concepções e práticas educacionais - Antes de iniciar o trabalho, tinha o objetivo de conversar com os pais sobre a forma pela qual educavam seus filhos, procurando identificar as matrizes familiares e sociais de suas idéias e compará-las às práticas educacionais. Do que pude identificar, considerei especialmente relevante as diferentes concepções sobre a infância, que embasam as atitudes dos pais, suas práticas disciplinares e expectativas quanto ao futuro dos filhos. Todos estes elementos se articulam na composição de uma postura mais ou menos favorável à construção da autonomia da criança. A faixa etária das crianças, determinando a inserção na escola no ano seguinte, e o fato de eu ter sido identificada como mãe e educadora, oportunizaram que os pais manifestassem expectativas, preocupações e críticas à instituição escolar. Nas concepções sobre educação, procurei identificar os diferentes níveis de consciência, plasticidade e legitimação, construídos a partir da história familiar, das vivências dos pais, da mídia e dos agentes legitimados de difusão de conhecimentos sobre a educação infantil.

Estes foram os pontos nucleadores do relato de minhas observações. A partir deles, pude conhecer alguns aspectos da vida das crianças com as quais costumo conviver na escola; procurei qualificar as diferenças encontradas entre as famílias e

relacioná-las a algumas características das crianças. Rever concepções, reconhecendo a força distorcedora das mesmas. Perceber a dinâmica das interações familiares como resultante de elementos econômicos, culturais e afetivos. E, ainda, reconhecer a multiplicidade das formas de compreender, viver e reagir às dificuldades inerentes à origem operária. Nesta multiplicidade localizei as crianças, buscando ter uma visão do impacto que o contexto vivencial exerce sobre o seu desenvolvimento, especialmente no que diz respeito à construção da autonomia.

3. AS CRIANÇAS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

Entre a intenção e o gesto, um longo caminho. Difícil utilizar a linguagem formal da explanação teórica, para tornar vivo em palavras o conviver, as impressões, os momentos de vida observados. Minha fala se impregna de pessoalidade, incorpora modos de dizer, teme o categórico, oscila entre tempos verbais, entre a memória do fato e o desafio da compreensão. Oriento-me pelas categorias, nascidas de recortes que sacrificam a totalidade no esforço da síntese. Observando as crianças, focalizei, mais do que tive clareza inicialmente, os adultos e seu modo de lidar com elas. Que se mostraram, digo de antemão, diferenciados entre si no que diz respeito à construção da autonomia. Em cada parâmetro descritivo-compreensivo, estas diferenças vão ganhando nitidez e concretude. Para mais tarde podem ser relacionadas ao que considere fatores determinantes da qualidade do contexto educacional das famílias.

3.1. Auto Conceito

A criança se espelha no que pensam e falam sobre ela, para compor um juízo valorado sobre si mesma. Que transparece em seus gestos espontâneos ou respostas a estímulos ambientais. Focalizo este entrejogo de percepções, a partir do momento em que sou apresentada, pela mãe, às crianças. Em alguns casos, a expectativa é positiva: vou achar seus filhos interessantes, ou

bonitos. Em outros, as mães justificam minha escolha pelas dificuldades ou possíveis deficiências dos filhos. Ou ainda, me previnem contra possíveis comportamentos inadequados. De qualquer maneira, conheço as crianças e troco em miúdos o que desejo fazer durante minha visitas.

Meu olhar para as crianças é curioso. Evito emitir opiniões. A fala das mães orienta minha percepção, fala do aspecto físico e das características do comportamento das crianças, sem constrangimento.

— "Esta é a Rute. É ela que tem seis anos. Eu pensei que a senhora ia querer conversar com a Débora, ela é mais falante. A Rute tem hora que paga para não falar. Fala oi para a moça, Rute!" (D^a Socorrinho)

Um dos componentes da auto imagem é a percepção que a criança tem de seu próprio corpo, cara e força, parecenças e semelhanças. As crianças com um auto conceito positivo são descritas ou se mostram fortes, resistentes à doenças ou, no caso das meninas, simplesmente bonitas. Suas mães me pedem para marcar certinho a hora da visita, para que eu encontre os filhos arrumados e limpos. O momento de pentear o cabelo é um ritual de atenção e cuidado. A criança não se vê no espelho, mas vê no sorriso da mãe, e no meu, que é apreciada. Meninos se revoltam contra este trato; devem parecer moleques, e suas mães se justificam por eles, complacentes.

O sexo das crianças é um diferencial importante: fico sabendo da expectativa de um menino ou de uma menina, após dois outros filhos do sexo oposto. Confirmando os resultados de pesquisas sobre a força das expectativas diferenciadas no que diz respeito ao comportamento de meninos e meninas.

– "A Marina é a única que puxou os avós: tem olho verde. É vaidosa, até pintura ela quer passar. Eu enfeito ela de Xuxa, fica igualzinha." (D^a Lourdes)

– "O Everton, se você quer esconder dele, é só vir aqui em casa. Ele vive na rua, aprontando. Eu fui mãe das duas antes deles, mas agora estou pagando os pecados. Mas ele tem saúde, nisso não me deu trabalho." (D^a Inês)

Nos traços fisionômicos, a criança revela as marcas da família; tem impresso no rosto o sangue índio da avó ou nariz dos italianos. A pele retrata um atributo valorado diferentemente, de acordo com a percepção que a família tem de sua etnia.

– "Aqui em casa, entrou, até escurece a vista. Só dá preto. Mas cada um tem a sua feição. Eu já tive muita vergonha da cor. Mas eu fui pracinha, servi na Força Expedicionária Brasileira; ganhei medalha como muitos brancos. Então dei o meu valor e casei com uma de cor que nem eu." (Seu Lourenço)

Brancos, mulatos de várias matizes ou negras, as crianças foram, um dia, nenês. Na maior parte das famílias, há retratos desta época, que sou convidada a ver, para confirmar como eram bonitas. Parece que, no período entre um e dois anos, as crianças recebem mais elogios sobre o seu aspecto físico. Depois, perdem a graça, os cachos, as pulseirinhas de gordura e o lugar central das atenções. Mas podem ser apreciadas pelo que sabem fazer sozinhas, por serem obedientes, espertas ou engraçadas. Se, em alguns momentos se comportam em função destas definições, em outros contam com um lastro de afeto e tolerância,

que permite a transgressão e a surpresa.

– "Não sei o que essa menina tem hoje. Cala a boca, Suellen, que você está perturbando a moça. Ela não é assim não, viu Luciana, está abusando porque você deu prosa." (Da Lucidalva)

– "Você procura ver o que esta menina apronta. Tem hora que eu até passo vergonha. Vem freguesa minha de unha, ela fica em volta, dando palpite na cor. Fala: essa é feia, não pinta dessa, não! Ainda bem que elas dão risada." (Da Sueli)

Estes pequenos deslizes são acobertados, justificados; forma-se uma aliança familiar que dissipa um imaginado juízo desfavorável da minha parte. As qualidades, pouco evidenciadas em elogios diretos à criança, se expressam nessa relação triangular.

O auto conceito, positivamente valorado, transcende a opinião que a criança tem de si mesma. Projeta-se sobre seus pertences, sua casa e as pessoas de quem ela gosta. É com gosto de orgulho que as crianças me mostram bolas de gude, o cachorro com um olho azul e outro preto ou uma coleção de vidros de esmalte vazios. Josué, Suellen, William e Juliana são crianças assim; têm confiança no seu poder de atrair a minha atenção e simpatia, não só com relação a elas, como também com relação ao contexto em que vivem e valorizam.

A minha reação afetiva com as crianças do grupo precisa ser assinalada. Aos poucos percebi que aquelas favorecidas pela valorização familiar relacionavam-se mais rapidamente e com mais desembaraço comigo, afastando-se da influência das mães. Tive que lidar, no entanto, com a pena que senti de algumas outras, tentando fazer com que percebessem que a pesquisa

era sobre elas, que teriam certamente coisas interessantes para mostrar e contar. Esta atitude visou, tanto o estabelecimento de um vínculo quanto a diminuição da ansiedade que senti diante da imagem de depreciação, que estas crianças têm de si mesmas.

Que nasce das atitudes dos adultos, em grande parte:

— "Essa é a Josiane, a minha menor. Ela mesma não tem saúde, eu vivo correndo com ela. Essas manchas brancas nela será que é verme? (...) Vai pegar a escova, Jose, cadê o elástico? O cabelo dela, ôi como é ruim de pentear. Eu tenho que fazer rabo, mesmo assim ela pega piolho de monte; olha como ela sua na cabeça, nem parece que tomou banho. (faz o rabo) Olha o tamanho das orelhas! (ri) Ela não gosta que eu falo. (D^a Isabel)

Dênis também é descrito como uma criança doente: tem bronquite e sai muito pouco, para evitar crises - embora a casa tenha carpetes, poeira e almofadas. Sua mãe diz que ele é pequeno para a idade, vai puxar o pai que também não é alto e quase teve o mesmo destino do irmão, que morreu pequenininho.

Celina é negra e pobre; mora com a mãe na pior casa da rua. A mãe se surpreende por ter sido escolhida, quase não tem o que falar da filha, a não ser que é fruto de uma tentativa mal sucedida de reconciliação com o marido. Apesar de eu sempre dizer que dia voltaria para visitá-la, Celina duvida:

— "Pensei que você não vinha mais..."

Essas crianças convivem com expectativas pouco realistas que minimizam suas capacidades; temem ser repreendidas se não fazem alguma coisa da maneira certa e temem ser rejeitadas quando estão diante de alguma situação social nova. Elas dizem

que não sabem jogar bola, que no quarto delas "não tem nada para ver, é tudo escuro". Têm, certamente, mais dificuldade para confiar em suas próprias opiniões, capacidades e desejos; ou ainda para contestar prescrições e normas.

Rute e Everton nasceram em famílias numerosas, com mães sempre atarefadas, que não encontram muito o que dizer de seus filhos. Depois que elas deixam de dar trabalho, comem e tomam banho sozinhos, não há porque se preocupar, exceto os perigos externos. Os filhos vão crescendo, e, quando a mãe dá fé, são moços. Assim, no plural mesmo, a mãe os decreve como uma totalidade. Onde a criança vai descobrindo o seu espaço, entre a irmandade, sem o peso dos adjetivos bons ou maus. Contam consigo mesmas, para bater no irmão maior e correr, ou dar um laço que é meio nó, no cadarço do tênis, após muitas tentativas. São as chamadas crianças "fáceis de criar": não dão problemas, mas têm que aprender a resolver uma porção deles.

3.2. Universo de experiências

Aqui, procuro descrever como as crianças interagem com os estímulos oferecidos a ela no ambiente doméstico, dada a importância destes estímulos para o desenvolvimento da percepção, da capacidade exploratória e de uma concepção provisória, mas legítima, da realidade. A interação ambiente/criança aparece mediada pela figura dos adultos e irmãos mais velhos, investidos de autoridade. A curiosidade, o desejo de explorar de várias formas o que existe ao redor, aparece em todas as crianças e se confronta com restrições sociais e físicas. Descrevo como percebi este confronto.

"Casa que tem criança não pára arrumada". Criança, tão

logo desce do berço e chora para sair do chiqueirinho, quer mexer em tudo e não respeita o esforço da mãe no cuidado com a casa. Embora todas se desculpem, quando inicio o contato, as casas são diferentes, em termos de: quantidade e qualidade de objetos, espaço disponível para as crianças e nível de paciência das mães.

Não é só a bagunça que indica que a casa tem criança. No canto onde elas dormem, tem sempre algum brinquedo. Mas é desses de enfeitar, de por em cima da penteadeira e ficar olhando. O espaço interno da casa é, na maioria das vezes, pequeno; dificilmente as crianças brincam ali, a não ser em frente da televisão. Mas há coisas interessantes para o olho e a mão da criança: objetos da cozinha, sabão em pó para fazer espuma, os bobbies da mãe... Há objetos investidos de forte valorização, por formosura, antigüidade, preço... que transcende a serventia e não devem ser tocados por crianças.

Observo a maneira particular com que as mães dispõem os objetos no espaço da casa. Uma ordenação estética de coisas bonas e necessárias, um jeito de compor o bonito e o feio que nunca observei em creches e pré-escolas. As mães destacam o brilho dos cromados, vestem de plástico os eletrodomésticos e o botijão de gás. Toalhas de crochê e tapetes de retalhos e sacos de leite resistem com suas cores contrastantes à falta de graça de objetos gastos pelo tempo. Lembro o olhar com que as crianças revestem estes objetos, quando lhes peço que me mostrem sua casa e questiono minha insistência em trabalhar com sucata com elas. A reciclagem de material já faz parte do cotidiano dessas crianças, que adoram cheiro de brinquedo novo de plástico, óculos escuros metalizados e bonecas inteiras, sem faltar nenhum pedaço.

O quintal, quando existe e é de uso exclusivo da família, oferece muitas oportunidades de exploração. É o lugar onde criança deve brincar, em vez de ficar arrodando a mãe. Tem árvore, terra para jogar bola de gude ou cimento para marcar com tijolo as quadras da amarelinha. Objetos vários escoram o muro, aguardando serventia, ou retratando o ofício dos pais. Assim vejo velhos tipos de jornal do pai de Josué, caixas de retalhos da mãe da Marina, o fogão de lenha onde Willian adora derreter plástico. Em seis das residências havia pelo menos um animal de estima ou criação: gato, cachorro, galinha, pato. Que a criança põe no colo, persegue com estilingadas de mamona, descobre os ninhos...

As mães que moram em casas sem quintal, sentem a falta que ele faz e reconhecem que as crianças têm necessidade de espaço. No sentido de deixar a criança correr, gastar as energias. Lembram que foram criadas no sítio, com mais saúde e sossego. A televisão torna-se a alternativa; permanece ligada de seis a dez horas por dia, para ser assistida ou fazer companhia para as mães. As crianças têm preferências: emendam a Xuxa da manhã com o Bozo e a Mara Maravilha da tarde e os seriados da sessão Aventura. Ou se aventuram na rua, especialmente os meninos, que podem esquecer um pouco desta dama de companhia eletrônica, que vende barato o sossego das mães.

Nas casas de fundo, a criança tende a transpor a tênue demarcação do espaço particular, atrapalhando a convivência com a vizinhança. Existem outras restrições objetivas, ainda, à saída para a rua: o trânsito, a falta de higiene da rua ou a presença de indivíduos considerados marginais.

- "Aqui, a rua é sossegada, tem o campinho em frente. Mas, você viu os barracos ali no fim da rua? A gente fica preo

cupada. Tem essa escada que é perigosa, eu caí quando estava grávida dele. E depois se acontece alguma coisa? Uma briga, um monte de nome feio; aqui em casa a gente não fala. Então, ele não vai." (Dª Valdeci, mãe do Douglas)

As restrições existem, mas algumas crianças conseguem conhecer e dominar as imediações da sua casa, sem o consentimento ou a vigilância dos pais. Sabem onde fica o campinho, a fábrica de vassoura, o ferro velho do alemão, a casa das freiras, o bar. Apontam o ponto do circular e o rumo da cidade. A geografia do que não vêem se compõem a partir de passeios, histórias de viagens, relatos dos pais, visitas à cidade.

— "O namorado da minha irmã tem um Corcel. Daí a mãe falou para eles levar eu junto; eu fui no Campo de Aviação, até no Makro. É longe lá. Cê já foi?" (Josué)

— "Minha mãe foi num desses aí (ônibus interurbano) no Paraná ver a minha tia, mas ela não estava mais lá. Viaja de noite, tem luzinha e fica que nem cama. Eu quero ir viajar num desses, quando ela for ela vai me levar." (Josiane)

Além das diferenças encontradas no aspecto material do ambiente, pode-se perceber como o contexto social reconhece e lida com o desejo de exploração das crianças. As famílias de Josué, Juliana e William se destacam pelo fato de apreciarem as brincadeiras dos filhos, buscando oferecer condições adequadas, apesar das dificuldades. Se estão brincando é porque têm saúde, precisam estar "soltos".

A casa de Josué é um quartel general de moleques. Dª Te^{re}za faz xupe xupe (espécie de picolé em saquinhos plásticos),

estoura pipoca, comprou uma piscina de plástico. Mesmo assim, o filho de vez em quando foge, para brincar nos terrenos baldios.

– "Ele levanta, toma male mal o Nescau, eu pisco o olho e ele já saiu, com o pão na mão. (...) Eles tando aqui, tão nas minhas vistas, eu tô vendo o que eles estão fazendo. Se eu preciso dele eu chamo e ele vem, se tem briga eu aparto. Eles divertem a gente, com as trapalhadas deles." (D^a Tereza)

– "Ela fica o dia inteiro nesse terreno larguinho. Eu fico até preocupada, porque só tem moleque, mas eu lembro quando eu era pequena eu era igualzinha. A casa é apertada, tem esse vizinho aí, mas eu não mudo daqui por causa desse espaço prá ela brincar." (D^a Sueli, mãe da Juliana)

Willian mora com a mãe, os avós e parentes num conjunto de barracos cercado por um terreno grande. O avô cultivava espaços de brincar, faz balanços, alçapão de pegar passarinho... Plantou para ensinar como é o Brasil, que conhece "de ponta a ponta", árvores frutíferas dispostas no terreno, como seus estados de origem. Mas os netos desejam brincar no terreno, bom para empinar maranhão, que fica do outro lado de uma avenida bastante perigosa. O avô justifica para mim, sua preocupação de ensinar aos netos como atravessá-la, em vez de proibir que saiam. O que, reconhece, seria de fato uma medida pouco eficiente.

Lucidalva, mãe de Suellem, sabe que a senhoria das casas, que mora na parte da frente, não quer que as crianças brinquem no quintal, e se angustia com isto.

– "Eu fico louca com eles aqui dentro; ela em vez de ajudar atrapalha. Antes eu proibir que deixar a outra bater ne

la, como já bateu. Então eu pego, desenho e mando ela pintar, escrevo cópia... Pega, Suellen, o caderno para a tia ver."

Lucidalva cobra de Suellen ajuda para controlar os irmãos, não deixar que fiquem mexendo no que não deve. De fato, os irmãos mais velhos algumas vezes agem como extensão do poder coercitivo dos pais. Mas são crianças também... e muitas vezes levam os mais novos para a rua, mandam que fiquem sentados na calçada, sem atrapalhar o jogo. A rua tem gosto de coisa proibida, mas está cheia de desafios e novidades.

Em quatro das famílias há uma atitude restritiva com relação à curiosidade e atividade exploratória das crianças, embora haja diferenças quanto à riqueza de estimulação ambiental. Estas crianças têm que desenvolver estratégias de enfrentamento ou agir com subterfúgios para conseguir conhecer o mundo que as cerca. Josiane chora muito para sair com a mãe, quando ela faz faxina em casas de família. Mas D^a Isabel, no seu contato comigo, mostra-se tão ansiosa e restritiva, temendo que sua filha se comporte mal, que entendo as razões de sua recusa. Everton foge de casa, a mãe sai à sua procura na rua, gritando para que venha comer. Mas ele é mesmo um menino impossível, que de vez em quando precisa apanhar. Douglas assiste televisão horas e horas seguidas, a mãe diz orgulhosa que na casa nem parece que tem criança.

As diferenças encontradas ao nível da qualidade e diversificação de estímulos e ao nível da atitude dos pais frente ao comportamento exploratório das crianças, permitem que se possa dizer que, no grupo aqui estudado, a origem operária não é, necessariamente, um fator de limitações. As crianças podem ter oportunidade de reconhecer vários aspectos do mundo, lidar

de forma competente com eles e construir, desta maneira, uma vi
são afetivamente valorada e pessoal, do seu contexto. Ou ainda,
sobreviver, tendo sua curiosidade limitada, coibida ou direcio
nada para a sucessão de estímulos televisivos. Que não auxiliam
o desenvolvimento de uma postura mais ativa e manipuladora do
real. Sublinho, ainda, o fato de que apenas em uma família há
a percepção de que a amplitude do universo de experiência da
criança esteja relacionada com o seu desenvolvimento cognitivo.
A necessidade de espaço e de brinquedos é vista como manifesta
ção do desenvolvimento físico, como desgaste necessário da ener
gia, ou como oportuna distração para crianças que, se não brin
cam, passam a ser um elemento perturbador da ordem doméstica e
da paciência das mães.

A casa de Celina é grande, mas vive trancada, com lu
zes acesas durante o dia. A mãe sai cedo para trabalhar e teme
pelas meninas que ficam sozinhas o dia todo. Não há brinquedos
e todos os objetos da casa estão precisando de conserto ou subs
tituição. Celina escuta o rádio FM, pois a família não tem te
levisão. Indago do quintal, cheio de árvores que se pode ver da
frente da casa. Fico sabendo que lá mora um galo "de estimação",
que não deixa ninguém brincar no terreno. Tento verificar e fu
jo correndo. Celina sorri e tenta falar de um gato, que lhe
pertence. A irmã interrompe:

— "Gato? Que gato? Ela pensa que o gato é dela. Cadê o
gato, sua tonta?"

Nas paredes de reboco sem caiação, Celina desenha com
grampos de cabelo. Mas a parede está velha mesmo, ninguém fi
cou bravo. Nem achou bonito.

3.3. Interação Social

As crianças vivem num contexto material concreto, que exploram de forma compatível com seu desenvolvimento e interesse. Mas a atribuição de sentido, referida a estas vivências é atravessada pela produção simbólica coletiva, pelos dizeres que enunciam um modo de ver, sentir e avaliar o real. Eu tinha a intenção de compreender como se dava a interação criança-outro, no sentido de reciprocidade. Tive que rever o meu conceito de interação, na medida em que nem sempre a criança é um participante ativo, reconhecido como capaz de iniciar um diálogo e imitar opiniões. Mas como um elemento que tem presença no cenário familiar, escuta e assimila o que percebe; como indivíduo que reconhece e domina padrões reguladores da comunicação, como sujeito que usa da palavra para expressar diversos aspectos da sua personalidade e viabilizar seu contato com o mundo.

Que lugar as crianças ocupam no contexto de interações familiares? Elas me recebem na porta da rua. Gritam, chamando as mães, avisam que "aquela mulher já chegou". As mães se aproximam, começamos a conversar, entro como uma visita, uma pessoa diferente. As mães acham graça da idéia de observar seus filhos, que ficam por perto "dando novidade", procurando sinais de como devem se comportar.

- "Cumprimenta a moça! Vem cá, Josiane! Ela é assim, acanhada, mas depois que toma confiança... (Dª Sueli)

Algumas crianças, tão logo eu me aproximo delas, fazem perguntas sobre mim: onde moro, como se chamam meus filhos, onde foi que amassei o carro... Respondo; logo que esta curiosidade é satisfeita, podemos ir conhecer o quintal ou os brinquedos

dos, onde indago das coisas que não entendo e vejo como é agra
dável para elas responder:

— "Essa madeira aí no pé das galinhas? É para ela não pular, elas pensam que são peiadas. No galo é que senão ela es
poreia, ele é de briga, mas o pai não põe. Ele é de enfeite.

(Josué)

Após o reconhecimento mútuo, tenho a expectativa de po
der conversar com as crianças. Jogar bola de gude ou brincar de casinha. Até elas riem de mim; não deve ser muito freqüente te
rem um adulto à sua disposição; menos, ainda, alguém que de vez em quando escreve num papel sobre as coisas que acontecem na ca
sa. Quando retorno ao contato com a mãe, percebo a mesma atitu
de:

— "Você vai dar trela para elas, daqui a pouco você não vai poder com elas. Eu não dou confiança." (D^a Lourdes)

Não dar confiança significa dirigir-se à criança para dar ordens, dizer como deve ser feita alguma coisa ou proibir. Dificilmente observei adultos pedindo opinião de crianças ou buscando compreender porque elas haviam dito alguma coisa. Ao contrário, se uma criança interrompia o diálogo entre sua mãe e eu, recebia, no ato, uma censura ou uma tarefa que a excluí
se da situação.

Assim Juliana se dirigiu a mim:

— Você não fazer a unha? Minha mãe faz unha.

— "Não ligue para o que ela fala, ela só quer dar palpite no que não é chamada. Vai brincar, vai, Ju! Você precisa ver, ela sabe de tudo. Outro dia mesmo, uma freguesa, vizinha aqui, ia saindo ela perguntou: essa aí é que não pagou, né mãe? Ficou até chato; às vezes a pessoa não entende que é criança."

(D^a Sueli)

Então, há uma regulação de quem conversa com quem e o que. Esta regulação é mais ou menos rígida em cada família. A espontaneidade da criança pode ser entendida como natural para a idade e até objeto de riso, ou como atitude de desafio à autoridade dos pais.

– "Esse negócio de tu para tu não funciona." (D^a Socorinho)

Em algumas família, a criança tem oportunidade de participar da conversa, diretamente, a partir da iniciativa dos pais:

– "Como é que chama mesmo Josué, o jornal que o pai entrega?"

– "Jornal de Domingo."

– "Ah, é isso mesmo. Ele tem a cabeça para guardar as coisas melhor do que eu." (D^a Tereza)

Dona Iris comenta sobre a presença da música no cotidiano familiar:

– "Canta, filho, a música do "quiquiqui". Quer ver como ele sabe? Aqui todo sábado tem roda de samba, pagode. Canta filho!"

– "Fui no pagode na casa do gago... (William conta e todos dão risada)

– "Ele adora, fica grudado."

A conversa prossegue, falamos de outros assuntos até que surge a questão da separação da D^a Iris, mãe de William.

Ele resolve interferir:

– "O pai bebe e vem encher o saco."

– "Você cala a boca!"

Silenciada a "inconveniência", posso ficar sabendo, pe

la mãe, das tensões familiares.

As crianças vão aprendendo como conversar e em que momento podem dirigir a palavra aos adultos. Vale dizer que, nos momentos em que desejam alguma coisa, tensionam estas regras, como se pode constatar no item da auto-afirmação. Esta regulação das interações restringe as oportunidades de diálogo criança-adulto, pelo menos quando comparada aos padrões de classe média. Em contrapartida, observo que as crianças dificilmente são proibidas de "escutar conversa", inclusive aquelas em que, muitas vezes, são o assunto central. Vivências de conflito familiar, casos escabrosos de violência, fofocas da vizinhança, problemas financeiros, novidades da rua são discutidas na frente das crianças. Numa situação determinada, a mãe percebeu minha preocupação pelo fato da criança estar ouvindo:

- "Não liga, não, que ela já está acostumada. Eu tenho que prevenir, esse cara é tarado, todo mundo sabe que ele dá sorvete e pega as crianças para fazer besteira. Eu não vou criar ela inocente, que o mundo de hoje é assim mesmo, eles têm que saber para prevenir." (D^a Socorro)

Embora as conversas não estejam organizadas, tomando em conta características das crianças, podem ser ouvidas, e vão compondo um universo bastante complexo de ideias. O mundo é olhado com o olho dos pais, dos tios, dos amigos dos pais, do homem da venda, dos irmãos mais velhos, dos amigos... Estas figuras que conversam entre si, têm extrema importância na construção da visão do mundo que a criança elabora: quanto maior a diversidade entre elas, quanto mais abertas à incorporação de novos elementos e ideias elas forem, tanto mais abrangente será

a elaboração.

Vale acrescentar que, durante a interação, há procedimentos de boa educação que devem ser ensinados à criança. Cumprimentar, estender a mão, pedir a benção para o padrinho, cuspir o chiclete fora para falar, tirar a mão da boca... Estas regras de polidez, enfatizadas nos momentos de contato com pessoas que não pertencem ao cotidiano da criança, deixam-na, muitas vezes, constrangida. O embaraço é maior nas crianças com um auto conceito negativo, que as mães se encarregam de sublinhar.

No quintal e na rua, as crianças podem ser mais espontâneas, falam mais de seus assuntos. Parece haver, também, o lugar dos que falam e o dos que escutam, mas há espaço para os diálogos, as conversas de criança. À exceção de Juliana que, de fato interage com moleques, as demais crianças têm, por hábito, brincar na rua, com outras do mesmo sexo; o tipo de brincadeira demarca esta diferença, que irá continuar até a fase adulta. Na situação lúdica, percebo os recortes que a criança faz de real: pontepretanos e bugrinos, bons e maus, espertos e tontos, fortes e fracos. Neste imaginário carregado de valores é que a própria criança vai se localizar, partindo daí, do que vive e guarda, para a ampliação do seu universo de referência.

Penso na educação escolar como uma oportunidade planejada de otimizar este processo, permitindo que a criança interaja com adultos que conheçam suas características e se coloquem no papel de interlocutores. Ampliando suas habilidades de expor idéias e argumentos, de dialogar na divergência, de expressar sentimentos e desejos através da palavra. Reconheço, após ter convivido com as crianças e suas mães, regras de interação com o contexto social, mais ou menos rígidos, que deveriam ser

melhor compreendidas, para que se evitasse o choque, frente às regras "informais" da interação escolar.

Na dimensão perceptual do contato, em que a criança se coloca na posição de ouvinte, é favorável à construção da autonomia o ambiente mais diversificado, em termos de pessoas e temas de conversação. Na dimensão participativa, em que a criança é solicitada a se expor como sujeito, é favorável à construção da autonomia o ambiente mais flexível, em termos de regras e hierarquias na conversação. Combinando estes dois elementos, pude identificar as diferentes posturas das crianças, em seu relacionamento comigo, um agente externo, e com seus familiares.

3.4. Iniciativa empreendedora

A criança de origem operária, que conheço através dos livros, pode ser considerada menos inteligente, ou menos adaptada às exigências do contexto escolar. Mas sempre se enfatiza sua capacidade de resolver problemas práticos, suas habilidades manuais ou sua independência. Eu esperava verificar isto, com as crianças da amostra. Os dados, em parte, confirmaram isto, mas apontaram outras características do comportamento espontâneo e objetivado. Tive que reconhecer o caráter utilitário desta atividade, no cotidiano familiar, e o papel importante do modelo das crianças mais velhas e dos pais, e, ainda, a dificuldade da explicitação dos processos internos que precedem a resolução de problemas. De fato, grande parte do comportamento independente da criança pode ser considerado como uma forma de lidar com situações-problema. Um carro que fica sem as rodas, um primo que sempre bate, uma televisão sem tomada... podem requerer providências que não podem esperar pela disponibi

lidade da mãe. É das ações que decorrem destas situações que trato agora, preocupada em compreender como as crianças passam a agir (ou não) sem ajuda e a confiar em sua própria capacidade.

— "Seu filho tem três anos? Ih, já está criado!"

Esta afirmativa, repetida por várias mães para mim, sintetiza a idéia de que as crianças devem receber atenção e cuidados mais atentos e protetores até esta idade. A partir daí, a expectativa é de que nessa idade, seus filhos devem ser mais independentes. Isto implica em comer, fazer xixi e cocô, dormir, tomar banho e trocar de roupa sozinhos. À exceção de Douglas, todos têm estes comportamentos de auto cuidado como rotina, que a mãe deve, de vez em quando, lembrar. Estranho a falta de elogios, que costumo fazer para os meus filhos, julgando incentivá-los, e constato que estas pequenas vitórias são encaradas como um caminho natural e necessário para a autosuficiência.

Uma autosuficiência que instrumenta a criança para agir como auxiliar dos pais, em pequenas tarefas, cuja execução é descrita com orgulho.

Rute tem seis anos. Sua mãe se encarrega de olhar oito crianças para as mães que trabalham. Observo como suas filhas a ajudam. Carregam nenês no colo, meio de brincadeira: trocam fraldas, dão papinha... A mãe, no fim do ano, deu uma boneca para cada uma, em atenção ao auxílio que recebeu, sem o qual, segundo ela, não teria conseguido.

Josué é um menino; não deve se ocupar dos serviços domésticos. Mas varre o terreiro, tira os ovos dos ninhos, faz compra na venda, pega esterco num terreno próximo e, de vez em quando, ajuda o pai na entrega dos jornais.

Quando D^a Lourdes, mãe de Marina, teve uma crise renal,

sua filha fez mamadeira para as irmãs menores, lavou a louça e surpreendeu a mãe arrumando as camas.

— "As vizinhas só tiveram que trazer a mistura, não precisou ficar ninguém aqui comigo, ela fez de tudo, até chá para mim. As meninas obedeciam ela, parecia uma mãezinha, né Mari-na?"

Este auxílio instrumental só é possível porque a criança incorpora os modelos de ação e as funções atribuídas aos seus pais, além de uma atitude de cooperação intrafamiliar, frente a desafios. A discriminação de papéis sexualmente atribuídos permanece, e se reproduz, na geração dos filhos.

Executar tarefas complexas, ainda não demonstradas pelo exemplo, principal forma de ensinar habilidades, requer da criança planejamento, iniciativa e criatividade. As instruções verbais das mães têm o claro objetivo de possibilitarem a execução da atividade. Não se toma em conta que estas situações, em que muitas vezes o erro da criança é fruto de um processo intelectual, poderiam servir para trocas de idéias e possíveis inovações.

— "Falei para você por essas fraldas no sabão, não falei? Cê sabe, cê já viu a mãe botar: tem que tirar o cocô. Agora amarelou tudo. Vai, pega o outro balde. Traz aqui. Corre e vai jogando, daí que vai passar o sabão." (D^a Socorrinho para Rute)

— "Metida, quem mandou pegar outro bombril? Ela é metida, quer usar tudo novo. Às vezes tem o sabão bom ainda, ela quer outro novinho, o outro fica babando na pia, eu é que tomo na cabeça. Pode catar do lixo aquele um." (D^a Lucidalva, para Suellen)

Se para executar mandados é preciso, sobretudo, aprender imitar e cumprir ordens, para brincar é preciso ser esperto. Ser esperto significa pegar as coisas no ar, imaginar resoluções imprevistas, otimizar as oportunidades oferecidas pelo ambiente. Josué não consegue me explicar como se empina um marimbondo, mas ele faz isto com destreza e é admirado por seus colegas, inclusive mais velhos que ele. William não sabe fazer maranhão, mas me conta que pode chegar a ganhar um, no "bafo" (espécie de jogo com figurinhas de álbum). Juliana, segundo sua mãe, é uma menina "danada".

— "Ela queria porque queria uma bota da Xuxa. Eu falei que não ia dar, que rasga tudo, uma menina aqui da vila tem. Pois ela foi, catou uns sacos de leite. Eu falei: para que você quer isto? Porque eu ajunto, tem uma senhora que me pede, então eu sempre tenho. Daqui a pouco eu vejo ela com os sacos no pé, que nem a bota. Ela pega minhas coisas, fica fazendo roupa, diz que é dela. Se eu escuto ela quieta, já sei." (D^a Sueli)

Suellen é assim, criativa. Fez, com toquinhos de madeira, uma casa de bonecas "com repartição e tudo", onde cabe tudo o que lhe falta nos cômodos em que vive. Em outra ocasião, sugeriu que a mãe escorasse na pia uma mesa de perna quebrada e pusesse umas latas de massa de tomate como calço. Admirei sua capacidade de realização, sua iniciativa. Um dia, encontrei na sala-cozinha, uma televisão usada, velha e sem tomada. A mãe tinha cortado o fio para evitar que desse choque, pois estava com o fio descoberto. Suellen não teve muita dúvida: separou os fios e os colocou na tomada, seguros por sua sandália havaiana para não saírem da posição. Nas semanas seguintes, constatei com tristeza que a menina não tirava os olhos dos programas,

apesar da preocupação da mãe. Este foi o exemplo mais evidente das alterações que a assistência sistemática da televisão pode causar no modo de agir e de problematizar a realidade em que a criança vive.

Nas crianças (6) para as quais a televisão não ocupa a maior fatia do tempo em vigília, o envolvimento com a brincadeira está marcado por um deliberado esforço de transformação do real. Há uma disciplina do imaginário, tanto na atribuição de papéis quanto na recriação do significado dos objetos lúdicos. Há esforço objetivado, quando um grupo de meninos organiza no quintal todo o universo de Etérnea, onde He Mans devem derrotar o Esqueleto: um antes inofensivo saco de palha de arroz. Há seriedade e empenho no aperfeiçoamento de habilidades com bolinhas, figurinhas e estilingues. Há criatividade aplicada ao trabalho de transformar pedaços de papelão em unhas longas, boas de pintar. Este processo, que algumas das crianças conseguem viver no seu quintal, é percebido com humor pelos pais, que se mostram mais permissivos, vendo ganhos onde outros enxergam acréscimo de trabalho. As fugas de casa, freqüentes para três crianças, podem ser entendidas como resposta a uma atitude mais repressora do seu desejo de brincar.

Nas famílias que se comprazem em permitir que a criança se divirta, ou que dão valor aos seus esforços de ajuda, a ação voluntária da criança, subsistem duas idéias que considero importante destacar: a de que a infância é o tempo de viver a alegria, em oposição à aridez da vida adulta; a valorização das dimensões prático-instrumentais das realizações infantis. A ação da criança é importante por si mesma, pelo que permite satisfazer das necessidades "naturais" da infância e pelo lugar que ocupa na rotina doméstica. Os processos cognitivos, o

fortalecimento da vontade realizadora e da ação conjunta não têm o mesmo destaque.

De qualquer forma, o respeito às necessidades lúdicas da criança, a confiança na sua capacidade de cuidar de si mesma e a forma de inserí-la, de forma participada, na rotina doméstica, podem favorecer a iniciativa e o empreendimento que instrumentalizam a ação autônoma.

3.5. Auto afirmação

Quando se revê a formação do auto conceito, pode ser evidenciado o papel constituidor que o contexto social escreve na formação da identidade da criança. Mas, acredito que esta identidade tenha uma dimensão contrastiva, que subverte expectativas e limites para construir uma margem de personalidade capaz de tensionar o espaço social.

Aos cinco anos, a criança deve conviver com padrões consistentes de expectativas, de valorização e de normatização dos seus atos. Padrões que aparecem quando a mãe me define seu filho, comparando-o aos outros, quando comenta sobre alguma coisa que ele fez ou tenta reprimí-lo. Haveria muitas formas de descrever estes rótulos, com os quais as crianças da amostra devem conviver. Prefiro manter as que as mães utilizaram. Há duas crianças "boazinhas", um "amor". São obedientes, não costumam fazer bagunça em casa, nem ficam pedindo as coisas toda hora. No contato comigo, são mais tímidas e procuram seguir as indicações da mães, ainda que pareçam injustas.

Em geral, as mães de mais três crianças, descrevem que elas têm o "gênio bom", são "boas de levar". Ou seja, embora de vez em quando haja travessuras e desobediência, o controle da

mãe não precisa ser rígido para obter resultado. São crianças que não se destacam no cenário doméstico, lembradas na hora de comer, tomar banho e dormir. A expressão "boa de levar" se completa com o "levar no bico", que as mães, nos três casos mais permissivos, utilizam para convencer a criança a obedecer.

Quando as estratégias de convencimento (não baseado, normalmente, na argumentação) fracassam e as ordens não obedecidas oportunizam forte reação emocional das crianças, elas são chamadas de "birrentas" e "manhosas". Duas meninas são vistas assim. Desenvolvem, a partir das incoerências e fragilidades emocionais das mães, estratégias de conseguir o que desejam, tais como o choro, a perda de fôlego, o escândalo na frente de visitas, a chantagem emocional e outras muito eficazes, que lhes garantem a fama de sempre conseguirem fazer o que desejam, sem nunca estarem satisfeitas.

Há três crianças que surpreendem seus pais, proque têm idéias bastante criativas, tanto de brincadeiras quanto de formas de lidar com as normas familiares. São os "impossíveis", os "tristes", os "de amargar", que têm, na maioria das ocasiões, a complacência e uma velada admiração das mães.

Uma das crianças, apesar de inicialmente estar enquadrada desta forma, tem sentido o efeito de mudança na dinâmica familiar, e se mostrado, na percepção da mãe, como "revoltada". É o caso também de um dos irmãos de Everton, que adota formas agressivas e de confronto direto com os pais.

Estes rótulos, como se pode perceber, gravitam em torno de uma das questões cruciais da formação da identidade infantil e do projeto educacional dos pais: a dimensão conflitiva da afirmação da vontade pessoal, frente às regras disciplinares e ao dever da obediência filial. Há diferentes formas da

família definir as hierarquias de poder, os parâmetros dos comportamentos adequados e as estratégias de controle de comportamento. Quanto mais rígidas as relações de poder, quanto mais restritivos as regras de bom procedimento, tanto mais autoritárias as práticas disciplinares. Neste contexto disciplinar mais ou menos rígido, as crianças desenvolvem estratégias bastante diversificadas de superar os interditos, que descrevo a seguir, supondo, como situação comum, momentos de conflitos entre o desejo da criança e a proibição dos pais ou de seus representantes, os irmãos mais velhos.

Os recursos de evitação do confronto, supõem que a criança já saiba que será impedida de fazer o que deseja, ou punida por fazê-lo. Ela opta por mentir, fugir para a casa do vizinho, fazer o que quer escondido ou adiar o cumprimento de ordens.

Apesar de eu não ter conseguido obter relatos verbais de como a criança elabora suas estratégias, observei que algumas delas conseguem reduzir a força das normas, fazendo alianças, jogando com diferenças internas entre os pais, ou pedindo o que desejam em situações nas quais não poderá ser contrariada. Josué, um dia vem pedir para a mãe deixar que vá ao bar da esquina. A mãe nega. — "Mas o pai já deixou!" A mãe concorda. Daqui a pouco Seu José se aproxima e pergunta pelo filho; surpreende-se pelo fato da mãe ter permitido que ele saísse: — "Ele me falou que você já tinha deixado!", diz ele. Esta atitude é bastante complexa; requer a percepção de que situações e pessoas têm áreas mais permissivas que devem ser aproveitadas.

A birra, a manha, a perda de fôlego, a reiteração exaustiva do pedido, são eficazes quando mobilizam o sentimento de culpa dos pais, que revêem suas determinações, em função da pe

na que sentem dos filhos e do temor de serem percebidos como maus educadores:

– "Eu nem gosto de levar ela (Josiane) no mercadinho. Ela vê as coisas e quer porque quer, sabendo que a gente vai aquele dinheiro certo. E pisa duro no chão, e grita, apronta tanto que o povo fica achando que a gente não quer dar."

(D^a Isabel)

No grito, é difícil ganhar. Falar mais alto que a mãe é considerada uma ameaça à sua autoridade, que deve ser preservada. E ela, quando o pai, a autoridade suprema chegar, vai se queixar a ele, se não aplicar, como ameaça, algumas palmadas.

Embora eu não esperasse encontrar estratégias de negociação, baseadas no questionamento do mérito das regras ou da autoridade, dada a idade das crianças, pude observar alguns exemplos, no caso de Josué e Suellen.

– "Mãe, deixa eu ir nas freiras? Eu atravesso a rua e olho se vem carro, ou senão você me atravessa (...) Eu levo a Dione, eu olho ela (...) Aquele dia que veio o Zé Minhoca, você deixou! (...) Eu volto antes do pai vim..." (Suellen)

– "Você não tem nada que ficar enchendo o saco! Você não manda ni mim, sua besta! (...) Mas é só quando a mãe não tá aí. Eu vou lá e conto para ela e falo para ela que você não tá deixando eu pegar nele (um filhote de cachorro) ela manda ele embora, cê vai ver comigo." (Josué para a irmã de 13 anos)

– "Eu vou tomar banho. Depois eu posso ir com a vó?"

(William)

Esta forma, mais elaborada, de luta pela afirmação da vontade, só tem lugar nas famílias mais flexíveis, onde as re-

gras têm um valor contextual e podem ser revistas.

Todas estas estratégias determinam, tando o reasseguramento da capacidade de auto afirmação da criança, quanto à aquisição de um repertório de habilidades sociais de adaptação ao ambiente, mais ou menos eficientes. O lastro afetivo, que suporta a tolerância dos pais, e uma auto imagem positiva, facilitam o exercício da discordância e a estruturação de uma personalidade que lida de forma realista com os limites.

Estes limites são, muitas vezes, determinados pela condição econômica da família. Há muitas coisas que a criança deseja e não pode ter, simplesmente porque seus pais não têm dinheiro para comprar. Esta dificuldade se agrava, segundo as mães por causa da televisão, que fica mostrando um monte de bobagens, tal como as vitrines das lojas na cidade. As reações das mães são diversas: reforçar a compreensão dos limites econômicos; culpar a criança, deslegitimando seu desejo; buscar argumentos que diminuam a atração pelo objeto desejado; prometer, adiando o confronto; mostrar como é feio pedir as coisas na frente dos outros... Esta diversidade deriva, tanto da forma pela qual a mãe vivencia sua condição de vida, quanto do papel que atribui à frustração na formação da personalidade.

Destaco, com relação a esta questão, o fato das mães considerarem as infestações por "bichas", como manifestação somática decorrente da negação de desejos da criança. Mandam benzer, numa senhora que recomenda a compra de doces ou brinquedos, de acordo com instruções da criança. Segundo as três mães que vivenciaram e "acreditam", o processo funciona... A intensa carga afetiva desta manifestação indica o quanto a vivência da pobreza norteia posturas educacionais e hipóteses explicativas para o comportamento infantil. Que podem caminhar, como ve

rifiquei na casa de D^a Rute, para o incentivo à capacidade de lutar contra o adverso, contra o que ela e o marido reconhecem que os impede de dar aos filhos, não tudo o que desejam, mas tudo o que precisam - e merecem - ter.

- "Eu falo para ele: a mãe não pode dar. O moleque meu, aquele que eu crio, trabalhou para comprar a bicicleta e ainda passou de ano. Eles têm que esforçar para ter, que para a gente tudo é mais difícil; às vezes a gente deixa de comprar para a gente para comprar para eles(...) Mas podendo, a gente faz, que eles são bons demais." (D^a Rute)

Além da explicitação do desejo, a identidade se define e explicita, nos momentos de escolha, de defesa de direitos ou de valores individuais e familiares.

- "Você vai pintar com cintilante vermelho?" Pergunto à Juliana sobre suas unhas. Argumento que a cor é muito forte e que o cintilante enfraquece as unhas.

- "Mas eu gosto é desse, que tem essas coisinhas aqui (purpurina) e a rosca daquele ali tá apertado, eu não consigo abrir. Eu passo duas mãos, ni cada." (Josiane)

- "Aqui, negão, que agora é sua vez! Cê é fominha einh, meu? Não pensa que vai vim rapelando, tá pensando que eu sou tonto? Pode voltar tudo no monte. (Josué para um menino maior)

- "A mulher daí do lado fica enchendo a mãe."

- "Eu já falei para você não se meter, Suellen, deixa ela. Ela varre o lixo e joga aqui na minha porta, entra em tudo prá dentro de casa. Eu já falei, não adianta. Pois a Suellen vai lá e fica xingando a mulher, fala nome feio..."

- "Ela xinga, eu xingo também, quem manda?"

(Lucidalva e Suellen)

O exercício da auto afirmação transcende o espaço doméstico, principalmente para os meninos. Dando-lhes oportunidade de lidar com novas situações, de confronto e de disputa, em que não pode recorrer à proteção da mãe, sob pena de ser chamado de "melzinho". Ou de modificar a disposição majoritária das mães, de não se meter em briga de criança. "Bateu - levou", "não provoca, mas não deixa barato", "não me venha aqui apanhado de novo que aí você não sai mais"; conselhos que orientam as primeiras investidas da criança no mundo da rua, em que ela poderá contar, sobretudo, consigo mesma.

Acredito que as diferenças apontadas sobre a forma das crianças se auto afirmarem ou permanecerem referidas à figura materna, tenham impacto sobre a organização de sua personalidade, embora vivências posteriores venham a redimensionar as primeiras experiências. Para compreender estas diferenças, não poderia recorrer apenas às disposições psicológicas de cada criança. O contexto educacional me pareceu exercer um papel constitutivo da imagem que a criança forma do seu lugar na dinâmica familiar, e de quanto poderá tensionar limites, na busca da resolução dos primeiros - e importantes - confrontos a que estará exposta.

Como síntese provisória desta descrição dos aspectos do processo de construção da autonomia, posso apresentar uma visão globalizada das diversidades encontradas.

Embora não possa dizer que cada criança se posicionou de forma semelhante em cada indicador, observei, na maior parte dos casos, uma articulação relevante. Crianças que se sen-

tem apreciadas, contam com expectativas positivas, com relação às suas capacidades. Podem lidar, de forma menos restritiva, com os elementos disponíveis no seu contexto natural. Estão expostas ou participam ativamente das situações que envolvem uma ampliação da sua rede de relacionamentos sociais. Conseguem lidar com situações-problema de forma independente, desenvolvendo habilidades relacionadas à brincadeiras e pequenas tarefas domésticas. Reasseguradas por um auto conceito positivo, conseguem lidar com normas e situações adversas de forma criativa e realista.

Ou seja, estão vivenciando um processo, longo e contraditório, de construção de uma identidade capaz de: organizar uma percepção positivamente valorada de si mesmo; utilizar a experiência pessoal e concreta como ponto de partida para uma leitura do mundo; identificar-se com as necessidades e objetivos dos que compartilham do seu contexto vivencial; elaborar estratégias criativas, ou utilizar as que já domina, na solução de problemas; e ainda, lidar, de forma eficaz, com situações que se confrontem com os objetivos determinados por ela ou por seu grupo de referência.

Acredito que algumas crianças da amostra estejam tendo condições de iniciar este processo, o que atribuo às características do ambiente que as cerca, diversificado em termos materiais, afetivos e culturais. Ambiente que pode atuar desfavoravelmente sobre o desenvolvimento dos aspectos destacados neste capítulo. Quando o auto conceito se referenda numa percepção depreciativa dos adultos significativos, reduz-se a confiança que a criança tem nas suas capacidades, de estabelecer contato social, fazer descobertas e treinar habilidades. Seus desejos, curiosidades, emoções e iniciativas, são colocados sob

o impacto de um contexto normativo arbitrário, propício à introjeção de imperativos, temores e sentimento de culpa. Crianças que estejam expostas às vivências reiteradas de instabilidade emocional da família, que amplificam os problemas materiais, não podem contar com recursos de afeto e tolerância de seus pais. E, se quase nunca obtêm êxito em suas tentativas de contestar, escolher livremente ou arriscar-se, podem terminar não vendo nenhuma validade nelas. A apatia ou o negativismo sistêmico são duas faces desta mesma moeda.

Estas duas tendências foram aqui polarizadas, para que se pudesse ver a extensão da diversidade encontrada quando da comparação entre crianças que têm em comum a condição da origem operária, local de moradia e idade. O caráter exploratório deste estudo, e seus limites, inviabilizam a possibilidade de procurar nexos causais no contexto de vida da criança para as variações no processo de construção da autonomia. No entanto, minhas vivências e observações podem auxiliar a compor um quadro descritivo das características comuns a todos ou restritos a algumas famílias, que oportunizam, ou não, a constituição do sujeito autônomo.

4. AS FAMÍLIAS DE ORIGEM OPERÁRIA E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

Quando em menina, passava de ônibus, pelas ruas de cidades estranhas, e das janelas altas tentava olhar as pessoas dentro de casas que eu nunca mais voltava a ver. Cresci gostando de ouvir a composição "Gente Humilde", do Chico Buarque, de conversar com pessoas, da renovada surpresa do Outro. Neste trabalho, pude me debruçar sobre retalhos do cotidiano, perguntar de histórias, observar ações e compreender motivos. O relato se amarra nos objetivos iniciais, as análises nascem dos registros, das impressões e das trocas. No entanto, fica difícil ocultar, nesta descrição ordenada dos fatores constitutivos de um contexto educacional mais ou menos favoráveis à construção da autonomia, uma emoção renovada: a de olhar o mundo com os olhos das pessoas que sempre quis conhecer melhor.

Cheguei como visita. Não tinha nada para vender, nem, como supõe D. Sueli, haveria sorteio de brindes. Quando disse de meus objetivos, sem me fazer entender, recebi pedidos de diagnóstico, guia para internação ou um solene sermão sobre a necessidade de melhoria das escolas. Aos poucos, os termos do relacionamento foram sendo explicitados. E buscamos, as mães e eu, um terreno de reconhecimento recíproco. A partir do qual fosse possível a observação do comportamento da criança, pontuada pelos comentários da mãe.

Que desde logo percebe meu interesse pelo "modo de criação" que norteia sua tarefa de educadora, correspondendo com relatos, justificativas e comparações que me ajudam a entender suas posições. Os relatos sobre a história da família me ajuda

ram a compreender como se consolida e reformula o papel dos pais. Pude perceber como eles vivem a diversidade - e a adversidade - de suas condições materiais. Procurei identificar, na dinâmica familiar, a atribuição de papéis, as práticas disciplinares e as estratégias de cooperação. A partir destas perspectivas, fui compondo uma visão do contexto familiar, localizando, nele, a criança.

Meu objetivo, neste relato, é explicitar as diferenças encontradas, em termos de cada uma das dimensões da vida familiar, ordenadas de acordo com o que considerei favorável ou des favorável à construção da autonomia. Procurei destacar aspectos da interação família-criança que mostrassem como a postura mais ou menos autônoma dos pais exerce um papel determinante na organização da identidade dos filhos.

4.1. Condições Materiais de Existência

Quando iniciei a pesquisa pensava em considerar o poder aquisitivo das famílias enquanto determinante da qualidade de estímulos oferecida à criança: brinquedos, alimentos diversificados, alternativas em termos de vestuário, etc. O contato com o cotidiano permitiu que eu refizesse esta concepção. Em primeiro lugar, as condições de vida são percebidas diferencia damente em cada família, de acordo com sua trajetória de vida, com os referenciais de paratesco e vizinhança. Em segundo lugar, a luta pela sobrevivência é um componente do clima emocio nal da família, da auto imagem dos pais e de suas expectati vas e estratégias de sobrevivência. Neste sentido mais amplo, pode-se perceber como os determinantes econômicos têm um papel importante na constituição de um clima favorável ou desfavorá-

vel à construção da autonomia da criança.

Todas as famílias têm em comum a origem operária, recostada diferenciadamente em termos de poder aquisitivo e estabilidade. A partir destas condições objetivas, se consolidam visões subjetivas e práticas diferenciadas.

O processo de formação e consolidação de um grupo familiar exige um esforço persistente e organizado para garantir a satisfação de necessidades básicas, a estabilidade das condições de vida e a formação de uma imagem socialmente reconhecida.

Os pais de Douglas moram nos fundos da melhor casa da rua, que pertencem aos avós dele. José Carlos é operário metalúrgico e tem orgulho de trabalhar numa "firma grande", seu único emprego até agora. D. Valdeci não precisa trabalhar e sente-se muito satisfeita com o casamento e o que possui. Sua expectativa é mudar-se para um bairro melhor, mais longe das favelas. Há o temor de que seu filho, que fica sempre dentro de casa, se aproxime de pessoas de um extrato social percebido como inferior, do qual ela deseja, mais e mais, diferenciar-se.

Os pais de Juliana tem, mais ou menos, o mesmo nível de vida, conseguido com "muita luta".

— Quando eu cheguei aqui com eles, eu não tinha um emprego, nada. Nem uma profissão. Trabalhei em todo tipo de serviço. Numa firma que eu trabalhei aprendi este ofício (instalador e técnico de antenas de televisão). Hoje eu trabalho por conta, quem faz meu horário sou eu.

(Edevaldo)

— Olha, ele não para em casa, chega a enjeitar serviço né bem? O povo vem aqui buscar ele até de domingo.

(Sueli)

O emprego é tão importante quanto a valorização social do trabalho e a conquista da determinação do próprio horário. Estes são alguns marcos de que se conseguiu superar a normatização do corpo, das ações e dos sentimentos do empregado, considerados um insulto à dignidade pessoal.

D. Sueli, que veio do interior do Mato Grosso, considera que a família, aqui em Campinas, terá melhores condições para criar os filhos.

Este desejo, de melhorar as condições de vida para a próxima geração, além das dificuldades no campo e nas pequenas cidades, trouxe mais quatro famílias para Campinas. Aqui há mais facilidades de estudo e assistência à saúde, mas é exigido um esforço muito grande, planejamento e cooperação.

— Quando meus filhos eram pequenos, nós morava em Jequié, mas na roça. Eu verei e falei pro Valdo: Vamos embora que aqui não tem futuro. Ele veio na frente trabalhar com um irmão meu que já tava aqui. Depois que a gente veio, fiquei em barraco; depois o Valdo foi erguendo os cômodos. Você vê, é tudo apertado, mas não tem um tostão de banco devendo. E ele sem crer nem descrever, eu ia pondo as idéias na cabeça dele. O ano passado eu olhei criança para a prefeitura, vinha a perua da assistência, trazia comida, eu tirava limpo o dinheiro no fim do mês. Taí agora a geladeira, novinha. Ele até assustou. Agora vai dar de erguer mais um cômodo, se Deus quiser. Tudo o que entra aqui, os meninos tão vendo, é com trabalho e sacrifício.

(D. Socorrinho)

Sublinho a visão do pai de família, provedor, esforçado e habilidoso que a criança internaliza neste contexto. E, em algumas famílias, subsiste a idéia de que, como explica Socorrinho, a mulher deve aglutinar os esforços, o planejamento e o suporte afetivo ao marido. A expectativa é de que o marido

se esforce para superar dificuldades, percebidas ao nível da vivência pessoal.

Quando a "situação" se torna difícil, não por culpa do marido, as mulheres ajudam a equilibrar o orçamento. Embora to das tenham declarado que não trabalham fora, num aperto, pas sam bico em pano de prato, vendem fogos de São João ou pegam até um faxina. Este dinheiro é somado num montante comum, quando o casal discute como fazer frente às despesas. Às vezes, por que o marido é "gastão", não sabe administrar o dinheiro, ou porque é seguro, a mulher esconde o produto do seu trabalho, on de encontra um reduto de seu poder de decisão pessoal.

Nestas famílias em que há o desejo e a possibilidade concreta de melhoria das condições de vida, os pais se valorizam pelo esforço objetivado, considerando suas dificuldades co mo provisórias. A perspectiva é de melhoria: discute-se reformas, compra de artigos não perecíveis, material escolar... A luta contra a adversidade requer, na percepção dos pais, méritos pessoais e um trabalho conjunto a nível de pequenos grupos como os parentes. Acredito que esta personalização da responsabi lidade pelo destino social seja o trocado em miúdos da idéia da igualdade de oportunidades. Mas, nas famílias que se percebem melhorando ou, pelo menos, estabilizada economicamente, as crianças têm pais com uma auto-confiança e uma capacidade de enfrentamento legitimada.

Os pais de Josué e os avós de William têm mais de cinquenta anos, são aposentados. Avaliam positivamente que chegaram a construir, em tempos mais fáceis.

- A casa, você vê, é casa de pobre, mas eu tenho o meu cantinho, estou sossegado: o terreno é grande, deu para fazer ali atrás os três cômodos para a menina (A filha que se casou recentemente).

(Seu José)

— Aqui está tudo em barraco, mas quando a gente mora no que é da gente, é outra coisa. Eu por mim podia fazer de tijolo, mas tem que acudir o povo da gente, foi ajuntando tudo aqui. De domingo, você tem que ver os panelões de comida, vira festa, a netaiada, os filhos...

(Seu Lourenço)

Nestes relatos, pode-se perceber algumas das dimensões dos objetivos que os pais têm, e que transcendem o nível econômico. A possibilidade de ajudar os parentes - e ser valorizado por estes, a apreciação social do valor dos pais e a conquista de estabilidade também são significativos. O que interpretei por primeiro, como a racionalização do fracasso - eu com meus olhos de classe média - pode ser entendido como resultado de uma luta persistente contra a corrosão da miséria e da marginalidade.

Quando a família conheceu dias melhores e vivencia crises financeiras ou pessoais, o sentimento de indeterminação aflige tanto quanto as dificuldades econômicas. Minha presença invade um drama que não se deseja expor, talvez pela incorporação pessoal da responsabilidade pelo fracasso. Os pais evitam falar comigo. Se "deram motivo" para a degradação das condições de vida, suas mulheres, após o constrangimento inicial, dizem de sua insatisfação com a figura do pai-provedor. As crianças ouvem, incorporam estas apreciações.

Se meu olhar esbarra em algo que denuncia a pobreza e não se enquadra no modelo idealizado de casa que a mãe tem, a fala mescla planos, memórias e queixas:

— Este sofá, não senta não que ele é bambo nas pernas, não tem conserto. Esses móveis de hoje em dia não vale nada. Vou por eles de poleiros pras galinhas. Ele era bonito, de ve-

ludo com risquinha verde, né, mãe?

(D. Laís)

— Olha, não repara não, que casa de pobre é assim mesmo, tudo guenzo. Casa de ferreiro, espeto de pau. Você acredita que meu marido é marceneiro? Se der, um dia ele faz cadeira que inteire o jogo, não fica tudo desaparceirado do jeito que está.

(Lucidalva)

Tudo o que existe deve ser conservado, reaproveitado. As mulheres me contam de seus esforços para manter, apesar do orçamento apertado, as aparências de dignidade no pouco. Neste sentido, quando os maridos não podem ou não têm como prioridade a manutenção da família, as mulheres podem compreender e reagir às contingências com estratégias concretas de superação, manifestações emocionais, ou uma esperança desconsolada.

No decorrer do meu contato com a família de Marina, seus pais se separaram em caráter definitivo. O pai, segundo D. Lourdes, arrumou uma outra mulher e deixou de manter a família. D. Lourdes vendeu um jogo de sofá e a televisão, comprou uma máquina de costura usada e passou a trabalhar em casa para uma confecção.

— Eu tô te contando isso que agora não é segredo para ninguém, todo mundo sabe. Costuro até de noite, já está me atacando os rins. Agora vou ver se alugo a garagem; se não der, vou morar com a minha mãe na Aparecidinha. Ele por enquanto não falou na caso, ele não tem direito porque foi ele que saiu. Não dá nada em casa. Mas ele faz isso porque sabe que eu não vou deixar elas passar falta de nada, ele é louco pelas meninas; se eu bobear, ele quer levar elas. Não dou parte de fra-ca, não dou motivo.

(D. Lourdes)

A sensação de perda da segurança e da identidade está aqui somada a um aumento de responsabilidade; a necessidade, antes não exercitada, de tomar decisões. D. Lourdes conseguiu fazer frente a todas estas dificuldades, redimensionando a percepção que tinha de suas próprias capacidades.

Lucidalva convive com uma situação duplamente problemática: o desemprego do marido e os problemas de relacionamento conjugal. Segundo ela, Walter é alcoólatra e dependente de drogas. Com as dificuldades financeiras, até os móveis foram vendidos. A situação de pobreza é evidente, ela me pede roupas usadas ou qualquer outra coisa que eu não esteja usando.

— Eu estou te pedindo não é para mim; se eu pudesse, arrumava um emprego, mas, com eles pequenos, fica difícil. Eu tenho estudo, sei um pouco de datilografia (...). Pra que eu vou dar uma de que não estou precisando? Eu pego leite de ficha (programa assistencial) meus dentes caindo e eu não tenho jeito de arrumar. Se a minha mãe me visse, me levava de novo para Miracema. Mas eu saí de lá fugida e agora me dá vergonha de voltar. Eu fico nervosa, sem poder fazer nada, acabo é batendo neles, descarregando em quem não têm culpa. Depois, arrependo, que eu não gosto de bater em criança.

(Lucidalva)

Lucidalva gostaria de ter parentes na cidade, imagina que eles poderiam ajudá-la a superar esta crise, que percebe como causada pelo marido. Identifica um processo de deterioração das relações afetivas, que se projeta, em última instância, nos filhos. Renuncia às suas necessidades em nome deles e sonha, sem clarificar estratégias de concretização de seus planos:

— Desenha aí, Suellen, para a tia ver, a casa linda. Vai ter de tudo, até cortina (a menina desenha). Bota o abajur. Olha como ela desenha lindo! Eu tenho gosto, eu sei o que

é bom. Agora, pinta com esse aqui. Vai deixando clarinho (...). Ela é uma alegria que eu tenho.

(Lucidalva)

A família de Josiane sempre foi muito pobre. Seus pais moram há sete anos em barracos. Seu Pedro não tem qualificação profissional e trabalha como jardineiro na Prefeitura. D. Isabel de vez em quando faz faxina ou cata jornal nas casas, "para correr atrás do prejuízo". A precariedade das condições de vida deixa de ser colocada como provisória, e a luta pela sobrevivência requer estratégias de curto prazo.

- Eu bem que gostava de arrumar, assim um emprego certo, uma faxina, ter aquele tanto certo no fim do mês, mesmo que fosse pouco. O Pedro sofre muito com a pressão, volta e meia eu tenho que correr com ele pro Hospital. Com ele doente e a menina, como que eu posso? Fico até desacorçoada, mas não é falta de vontade de trabalhar, é que as doenças atacam e atrapalham com tudo. Então, às vezes eu quero um dinheiro para o leite, para a passagem de circular e não tem, tem que sair e catar jornal, os meninos me ajudam e daí junta um pouco e vende. E a gente vai tocando...

(D. Isabel)

Neste caso, também as determinações sócio-econômicas são pouco enfatizadas: a doença é percebida como causadora direta das dificuldades. Penso, em quantas vezes se enfatiza a necessidade de "conscientizar" esta população de clarificar as matrizes estruturais de suas dificuldades. Estas tentativas, para serem mais eficazes, devem abranger uma rediscussão dos valores com que as pessoas compõem a própria identidade. Assim como a conquista de um nível razoável de vida é percebida, apenas como uma vitória da vontade individual, "passar necessida-

de" pode ser encarado como uma fraqueza pessoal. Projeta-se em circunstâncias específicas que dificultam a percepção de uma vivência coletiva de empobrecimento. A esfera dos parentes e irmãos de igreja torna possível a montagem de estratégias mais coletivas de superação de dificuldades, neste último caso com a internalização da idéia de que a solidariedade pode solucionar problemas, sem o questionamento de suas determinações.

As dificuldades financeiras levam à inserção dos filhos no mercado de trabalho, tanto mais cedo, quanto maior a precisão. É difícil conseguir empregos de meio período; o colégio à noite cansa a cabeça e pode reprovar o aluno, que é forçado a "optar" pelo trabalho. O que não significa a melhoria do nível de renda. Este fato é lamentado com ênfase pelos pais, que manifestam a esperança da retomada dos estudos mais tarde. A perspectiva do trabalho na adolescência faz com que alguns pais desejem que seus filhos "aproveitem" enquanto são crianças, e sejam mais permissivos com suas brincadeiras. Por outro lado, como "bagunça" é percebida como sinal de pobreza, de falta de cuidado, as casas mais ordenadas podem não ser um local explorado pela criança em virtude das restrições estabelecidas pela mãe.

Todas as famílias da amostra, exceto a de Douglas, se referem como pobres. Esta palavra, ou outras como "humilde", "que luta com dificuldade", está cercada por comparação que a relativizam. Há que dar graças a Deus, porque tem gente bem pior que a gente, no muito ou no pouco não sabe o dia de amanhã...

A condição da pobreza, em todas as suas nuances, como tentei descrever aqui, é vivida diferenciadamente, em cada contexto familiar. Se a família consegue prover sua subsistência, ter uma margem de previsão de orçamento, sente-se reassegurada

e valorizada por isto. Pode construir um clima emocional mais tranqüilo e preservar sua privacidade de interferências e sobressaltos. Esta estabilidade, oportuniza o desejo de melhoria e a busca de estratégias mais coletivas e mediatizadas. Que, se não conduzem, nas famílias da amostra, à uma ampliação de sua visão dos determinismos sociais, se constituem na forma encontrada, por algumas delas, para resistir à vontade desagregadora da miséria.

4.2. Dinâmica das relações intrafamiliares

Esta categoria está relacionada ao clima afetivo a partir do qual a criança organiza sua vivência e estrutura sua personalidade nos primeiros anos de vida. Um clima favorecedor da saúde mental da família permitirá que a criança sinta-se aceita, querida o suficiente para se permitir a ação independente, superando os conflitos e frustrações de forma proveitosa para o seu crescimento. Para compreender algumas diferenças percebidas quando comparei sob este ponto de vista, as famílias da amostras, apoiei-me no trabalho de Filgueira, (87) e Carneiro, (83). A partir desta referência, pude identificar modelos diferenciados de organização familiar, que mantiveram, como ponto de convergência, um modelo estruturado sobre hierarquia de sexo, idade e função ocupada por cada elemento do grupo familiar.

Nas famílias em geral, o pai representa a autoridade e incorpora este poder do qual está naturalmente investido, por e passo, como da responsabilidade pelo bem estar da família. No entanto, algumas famílias apresentam alguma tendência ao modelo mais igualitário: as decisões importantes são tomadas após conversa com a mulher ou parentes mais velhos. Por exemplo, presenciei um processo de discussão sobre a aquisição de uma máquina de lavar usada na família de Everton. Os seus pais e irmãos que já trabalham discutiram muito até decidirem pela aquisição da máquina e qual oferta de preço deveriam fazer à proprietária.

Nem sempre os conflitos se resolvem tão rápido e democraticamente. Às vezes, há questões de difícil resolução, que exigem dos envolvidos muita "paciência e compreensão". As mães aparecem então, muitas vezes, como agentes de negociação, des-

crevendo diferentes estratégias de resolução de impasses:

– Eu sou crente, ele não é (...). Esta semana ele ficou muito ruim do fígado, e eu, preocupada com ele, mandei chamar meus irmão e minhas irmãs da igreja para orar por ele. Eles chegaram pela frente da casa e eu entrei primeiro, para ver se ele estava vestido, né, de acordo. Achei ele fulo da vida: – Pode por eles daqui para fora, ele falou. Eu sai lá fora e falei para eles esperarem. Entrei e fiquei conversando com ele, falei que não ia trazer mais, mas que dessa vez ia ser uma des feita. Ele disse: – Deixa eles entrar, mas eu não vou rezar na da, que eu não acredito nessas coisas. Ele é assim, meio bravo, mas a gente sabendo falar, sabendo a hora certo, dá certo. Tem que saber levar.

(D. Tereza)

Nestas famílias, há um sistema de relacionamento descrito de forma semelhante à um modelo físico de contradição de forças que precisa ser contrabalanceado. Se um está triste, o outro consola, se um está mais bravo, o outro evita provocar, se um não quer discutir o assunto, o outro aguarda a ocasião propícia. Desta forma, se consegue preservar uma organização considerada essencial para a satisfação das necessidades físicas, afetivas e sociais. Evitando vivências conflituosas que prejudicam "a cabeça dos filhos", ou mesmo a repetição a sofri das experiências dos próprios pais. Como relata o Seu José, pai de Josué:

– A gente, quando tem assim qualquer mal entendido tem que esperar aquela raiva maior passar. Eu sou mais clamo, a Te reza é mais nervosa. Se eu der corda, né, Tereza, pega fogo!

– Ele também de vez em quando (...) A religião me ajudou muito, ele também ficou melhor de conversa.

— Eu conheço a Tereza desde que ela era pequenininha; ela não teve um carinho de mãe. Mas a senhora vê como que ela é hoje: calma, conversadeira. Foi ficando. Quando eu casei ela não era assim, no começo a gente brigava muito. Não dessas brigas que tem por aí, ade acordar filho, de vim o vizinho apartar. Eu não devia satisfação para ninguém, eu respeitava era por ela mesma.

Nesta fala do Seu José aparece um processo determinado de ajuste da convivência, que toma em conta características individuais e busca proteger a integridade genuína dos vínculos, evitando, inclusive, que eles sejam devassados pelas interferências alheias aos seus elementos.

As crianças internalizam as formas através das quais os adultos se percebem e se relacionam no grupo familiar. William observa enquanto converso com sua mãe e seus avós paternos. Sorri quando o avô conta a história de amor à primeira vista pela avó, lá em 1941... e elogia a força que sua mulher teve de esperar por ele durante a IIª Guerra Mundial quando foi para a Itália. Houve muitos outros distanciamentos, porque ele ia "na frente", procurando um lugar melhor para viver e depois chamava a mulher e os filhos. Mas D. Cida é despachada, sabia tomar providências, olhar pelos filhos, poupá-los de sentir mais agudamente estas tribulações.

— Eu ficava com o coração na mão, não sabia se ele ia voltar ou não, chorava escondido quando as crianças vinham perguntar dele, mostrava o retrato embaixo daquela imagem do Senhor do Bonfim. Hoje estamos todos aqui, graças a Deus, a Íris não deu certo o casamento dela - o marido bebe demais - mas a gente pode dar um amparo. Quem tem família não perece.

(D. Cida)

Conversas neste teor, em que as pessoas se comprazem em falar de suas relações familiares não vêm acompanhadas de manifestações físicas de carinho, como eu tinha expectativa de que acontecesse. A bem querença deve ser mais percebida através do cuidado recíproco e do respeito mútuo.

Neste contexto afetivo, as crianças têm oportunidade de manifestar e receber um carinho: a mãe abraça, o pai passa a mão no cabelo, diz que os filhos têm saúde... A forma de demonstrar difere da que as camadas médias reconhecem como mais familiares e legítimas, mas a afetividade existe: quando o pai de Rute traz um canarinho para os filhos, quando várias mães preferem dar "um luxo" para os filhos que comprar roupas para elas mesmas, quando os convidam para ir fazer as compras do mês no supermercado...

Nestas famílias, o jeito de conversar, o uso do "a gente" sugere que há uma percepção de unidade contrastada à minha pessoa e ao universo social como um todo. As regras de conviver, apesar de obedecerem à divisão sexual de atribuição de papéis, são mais flexíveis em algumas famílias. Podem ser revistas em função de circunstâncias específicas ou de características pessoais. Por exemplo, para discutir como seria feita a reforma de sua casa, geminada com parentes da esposa, Seu Valdomiro sugere que D. Socorrinho intermedie as negociações e com seu senso prático, sugira as modificações prioritárias. D. Tereza relata que o marido a ajuda nas tarefas de casa, "menos lavar a louça", mas sem que os estranhos percebam, para não ficar encabulado.

Quando a dinâmica familiar é avaliada como favorável à saúde mental de seus elementos, há alguns fatores em comum:

- as expectativas de desempenho de papéis dos membros da família são consideradas como satisfatoriamente respondidas.

- há um lastro de afetividade que suporta a vivência de conflitos e a não correspondência a algumas expectativas.

- o espaço domiciliar é percebido como refúgio e fonte de gratificação em confronto com o mundo exterior.

- o núcleo familiar é positivamente valorizado, inclusive por conseguir se contrapor à tendência desagregadora presente em momentos de crise interna e externa.

- os papéis são definidos de forma a permitir a manifestação de características pessoais.

Penso sobre quantas vezes ouvi de professoras que "as crianças não têm carinho, vêm de famílias desestruturadas..." Não podia imaginar este esforço objetivado de consolidar uma organização familiar protetora e estável, com legitimidade social.

A família, enquanto unidade consistente de padrões emocionais e afetivos, pode subsistir às custas de um equilíbrio de tensões prejudicial à organização psico-afetiva da criança. As "crises", descritas principalmente pelas mães de três crianças da amostra, fazem com que os vínculos se tornem vulneráveis e dolorosamente expostos. Ouvir suas queixas com relação às infidelidades, ao alcoolismo, à inépcia para negócios e a acomodação dos maridos, a projeção de conflitos de seu trabalho na vida doméstica. Os maridos, percebendo, talvez, que estavam sendo criticados evitaram conversar comigo. Conforme já tem sido observado em outras pesquisas, as mulheres, neste caso, projetam no cônjuge o sentimento de fracasso da trajetória de consolidação da família. Receiam, no entanto, a separação definitiva, pelo temor da luta pela sobrevivência, pela perda da identidade social, da figura do "pai para os filhos"... As crianças são envolvidas direta ou indiretamente no conflito;

sentem-se inseguras e, algumas vezes, (em dois dos casos) são colocadas no papel de confidentes e/ou disputadas como confidentes da mãe.

- A gente já teve casa, com quatro cômodos no Jardim Aeroporto, caminhonete... Ele trabalhava por conta, chegou a ter quatro homens trabalhando para ele. Parece que tem uma coisa ruim. Começou a beber, acho que até essas coisas de tóxico ele mexe. (...) tem dia que ele chega que parece uma fera, eu mando a Suellen com a menina para a casa de uma vizinha. Do jeito que ele chega elas já sabem que não é nem para chegar perto.

(Lucidalva)

- A Marina é quem mais sente a falta do pai. E ele foi esperto, falou para a F. (amante do marido) ficar agradando a menina para ela resolver ir com ele. No começo eu deixei, ela foi ficando manhosa, chegava aqui cheia de coisa que eu não podia dar para as outras. Agora ela sabe, né, Marina - se for mais o pai, fica sem a mãe. Tem que escolher duma vez.

(D. Lourdes)

As dificuldades e angústias destas famílias têm muito em comum com aquelas se observam nas classes médias, em circunstâncias semelhantes (Carneiro, 83). Nos casos em que a separação se efetiva, ou nas famílias constituídas por mulheres solteiras, fica colocado para a mulher o desafio de conseguir assegurar a subsistência econômica da família, desempenhar as tarefas domésticas e tomar decisões importantes: "agir por sua própria cabeça". Desenvolvem-se estratégias de sobrevivência diferenciadas, mais ou menos eficientes no sentido de reassegurar o sentimento de autonomia e competência da mãe. D. Isabel percorre um longo itinerário de instituições beneficentes, repartições públicas e ex-patroas:

— Graças a Deus, todo mundo me ajuda. As mulher que eu já trabalhei, o pessoal lá do postinho... Até minhas vizinha, que têm pouco também, me ajudam, sabem da minha situação. A gente tem que ser humilde (...). Os meninos limpam caixa de gordura, catam jornal - já é mais um dinheiro que entra. Ele (o marido) está mais prá lá do que prá cá, sempre internado. Eu é que tenho que aguentar.

(D. Isabel)

A mãe de Celina trabalha, desde que o marido a abandonou, há doze anos, como faxineira em casa de família de dia e escritórios à noite. Aos domingos, cuida do serviço doméstico atrasado.

— Se não fosse as meninas que me ajudam, eu não sei o que seria de mim. A mais velha já sabe ir na cidade, paga umas contas, trabalha num escritório de dentista que eu arrumei para ela e ainda estuda. Quando ele foi embora, foi um desespero, deixou eu e as meninas, eram tudo pequenas; depois voltou, eu fiquei grávida da Celina e ele foi embora de novo. Agora está mais tranqüilo (...). Eu faço de um tudo por elas. A gente até esquece da gente, né?

(D. Laís)

Quando as pressões externas (desemprego, perda da moradia, etc.) ou os conflitos internos afetam o cotidiano familiar, a criança perde, de fato, a estabilidade.

A partir da qual poderia construir, de forma mais segura, a sua identidade, sua capacidade de auxiliar o universo de experiências e a possibilidade de tensionar limites sem o temor de represálias ambientais. Várias mães admitiram que batem mais nos filhos quando as interações na família estão conflitadas. A seqüência conflito → agressão à criança → ten

tativa de reparação pode chegar a definir padrões inadequados de resolução de conflitos, de interação e de expressão da individualidade. Observei ou sou convidada a opinar sobre pequenos grandes dramas domésticos, quando o relato é quase catártico. As crianças ouvem e guardam.

Sintetizando, acredito que, em parte, determinantes sócio-econômicos agravem as dificuldades que a família de origem operária encontra para propiciar um clima favorável à saúde ruenta da criança. Algumas famílias da amostra mostraram-se capazes de desenvolver estratégias eficazes para se contrapor a estas dificuldades, fortalecendo um sentimento de coesão familiar que reassegura a criança. Seria interessante investigar, mais de perto, quais os fatores que facilitam esta coesão que me pareceu, no decorrer da observação, estar relacionada ao desenvolvimento da autonomia da criança. Resta a constatação, vivida por mim, de que a percepção depreciativa, sobre as famílias operárias, que permeia a idéia dos professores das escolas públicas, não toma em conta os elementos positivos das vivências das crianças anteriores à escolarização.

4.3. Contato com o contexto extrafamiliar

A família apresenta à criança uma visão de mundo determinada que institui, para ela, a forma de ver o real. Somente o contato com diferentes perspectivas pode permitir que seja percebida a gênese social da percepção de mundo, e sua relativa possibilidade de alteração. Quanto mais fechado e autoritário o sistema de relações entre familiares, tanto mais ele teme se dissolver no contraste com a divergência, menores as oportunidades oferecidas à criança de comparar, escolher, per-

ceber a dimensão relativa das opiniões. As famílias da amostra divergem grandemente com relação a esta categoria, tanto no que diz respeito à extensão de sua rede de relações, quanto ao modo pelo qual estabelecem contato com elementos do contexto social. Embora obedecendo a um direcionamento de famílias que considerarei mais "fechadas" para as mais "abertas", procurei descrever algumas características de cada família, pela dificuldade que encontrei de agrupar vivências tão diferenciadas entre si.

Os pais de Douglas moram no fundo da casa dos seus avós paternos, mas dificilmente se visitam, pois a mãe de Douglas não se dá com a sogra. D. Valdeci (mãe de Douglas) já teve problemas de "nervoso", chegou a ser internada. Até que o casal, por um problema de doenças na família conheceu e se engajou no movimento católico Renovação Carismática. Este é o grupo de amigos que possuem, em cujas casas se reúnem semanalmente para rezar. O casal não tem amigos entre os vizinhos, de condição financeira inferior à sua. Costuma sair com Douglas aos domingos, para o Taquaral, o Bosque ou um restaurante. Assistem televisão ou vêem fitas num videocassete.

Na casa de Celina a televisão também está sempre ligada. Embora a mãe recomende que ninguém deve entrar na casa em sua ausência, de vez em quando as filhas maiores recebem visitas de colegas e do namorado de uma delas. Pedem que eu não conte à sua mãe... Não conto, mas pude observar, por duas vezes, Celina dançar com sua irmã e as amigas. A mãe não tem muitas amigas, "por falta de tempo", mas é considerada "pelos patrões que sempre a ajudam". Através de sua influência conseguiu emprego para a filha mais velha. As visitas das amigas, namorados foram descobertas durante o período de observação e proibidas. D. Laís não tem parente em Campinas, além da mãe,

muito doente, que mora com ela. Parece atemorizada: o mundo externo ameaça a frágil estabilidade que conseguiu.

Os pais de Josiane têm parentes na cidade e há alguns na zona rural, que ficam hospedados em sua casa quando têm problemas a resolver na cidade. Há parentes no Paraná, em Minas Gerais e na Bahia. Apesar de algumas malquerenças, os parentes estão sempre lá visitando o Seu Pedro quando ele fica doente e "aproveitando para almoçar", conforme diz D. Isabel. Josiane tem padrinho e tios que às vezes o levam para passear. Durante as visitas fala-se muito em doença, casos acontecidos e problemas de parentes. Josiane fica por ali, arrodando a conversa, curiosa e novidadeira.

A casa da Marina está sempre com a porta aberta. A mãe recebe freguesas, convida vizinhas para tomar café: precisa de desabafar seus problemas conjugais. Fala-se sobretudo de maridos e sofrimentos. A televisão, com as novelas também fornece assunto, consistindo no "único divertimento de D. Lourdes, além do trabalho". O marido nunca a levava a parte alguma, visitava sempre a mãe, que não se dava com a nora. Após a separação D. Lourdes passou a sair menos de casa "para não ter o desgaste de cruzar com a outra na rua e ter que aprontar um escândalo".

Há brigas entre parentes também entre as famílias dos pais de Everton. Segundo D. Inês, sua mãe, "a raça do pai é rude, desses alagoanos de cara amarrada". Como há esta briga, não vêm parentes de ninguém na casa. O pai gosta de beber no bar, de jogar sinuca e desmontar carro na oficina que tem perto de sua casa. Seus filhos homens vão com ele. A mãe frequenta a Igreja Evangélica Quadrangular, seguida de vez em quando pelos filhos. A Igreja promove excursões, dias de louvor (com música e dança) e bazares de prendas onde D. Inês vende os panos de prato bordados à máquina que aprendeu a fazer com sua irmã de

igreja.

— Olha, Luciana, se eu contar você não acredita; eu era triste, revoltada, por causa do meu marido ser assim, das nossa família não se dar. Agora quando eu quero eu vou, visito meus parentes (...). Os irmãos vem aqui, sempre tem uma coisa ou outras para fazer. Eu queria que os meus filhos seguissem esta igreja porque eu vejo o bem que ela fez para mim.

Os pais de Rute também são crentes, pertencem à Assembléia de Deus. Seus irmãos de igreja costumam organizar mutirões de construção de casas ou novos templos. A família toda frequenta a igreja, três vezes por semana. Rute está na escola dominical, onde desenha, aprende a doutrina e os cânticos. Seus tios e avós, tanto maternos, quanto paternos, moram perto e se visitam com frequência "são de casa". Rute é o xodó de sua tia, de quem é afilhada. D. Socorrinho, mãe de Rute, entende de ervas curativas e cuida de crianças para as mães irem trabalhar.

— Aqui na rua todo mundo me conhece, precisou, é só me chamar que estamos neste mundo é para isto mesmo. Se o pobre não valer para o outro pobre, quem é que vai valer?

A casa da Juliana fica numa vila. Notei que sua mãe não recebia visitas das casas ao lado, vindo a saber posteriormente que seu marido residia ali com a primeira esposa - este talvez seja o motivo do relativo isolamento tanto da vizinhança quanto dos parentes. Mas D. Sueli tem suas freguesas, e sempre procurar envolver a filha nas conversas: parece ter orgulho de mostrá-la às conhecidas. O marido gosta de futebol e frequenta o campo perto da casa. Juliana vai sempre com a mãe à cidade ver vitrine e fazer compras. Nos fins de semana, os programas de auditório na televisão fazem companhia. D. Sueli tem saudade de Mato Grosso, onde, por causa do calor, se coloca

va cadeira na porta para conversar com os vizinhos. Diz que Juliana puxou para ela, gosta de uma prosa...

A televisão fica ligada na casa do William, mas nem dá para notar. É uma casa movimentada, tanto com os parentes que moram no mesmo terreno, quanto pelos amigos que chegam. Os avós de William são baianos, daqueles "de casa e coração abertos", gostam de fazer festa. Para mim, tinha sempre uma coisa especial: uma pipóca, uma caipirinha, um prato de galinhada. Nos fins de semana, a família organiza rodas de samba. Os avós de William gostam de dançar. Contaram-me orgulhosos sua vitória num concurso de gafieira em Poços de Caldas. William ainda não canta músicas inteiras, mas sabe identificar cada disco e coloca na vitrola, a pedido da mãe e dos tios. A família possui uma velha Kombi, que leva "todo mundo" para passear em cidades vizinhas ou nos parques de Campinas.

A mãe de Suellen filiou-se à Assembléia de Deus, apesar da oposição do marido. É para onde vai sempre com os filhos, porque a igreja tem uma sala onde as crianças pequenas brincam durante os cultos. Lindinalva tem o curso ginásial e chegou a fazer leituras em sua igreja, mas o procedimento publicamente irregular do marido a envergonhou tanto que ela deixou, como a mãe da Marina, de sair de casa. O pai dificilmente sai com as filhas, nem traz os amigos em casa. A família, no decorrer das observações se fechou mais e mais, até que Lucidalva me disse, chorando, que seu marido não queria mais que eu fosse à sua casa, nem que sua mãe viesse passar o fim do ano na casa da filha.

Os pais de Josué mostraram-se, como as famílias de Juliana, William e de Rute, muito receptivos à minha presença. Eles recebem e fazem muitas visitas a parentes e amigos de bairros, onde moraram anteriormente, e aos irmãos de sua igreja. Per

tencem à Congregação Cristã do Brasil. O Seu José é um dos líderes da Congregação no bairro, que não tem pastor. Reúne, uma vez por semana, para ler a Bíblia e comemorar sua fé em Jesus. D. Tereza organiza um pequeno coral "apesar de eu ser um pouquinho gaga de nervoso". Os amigos dos filhos e os namorados das filhas são muito bem recebidos. Esta atitude é justificada pela preocupação dos pais em oferecer aos filhos oportunidade de discussão com pessoas que pelo menos os pais conheçam. Apesar de serem crentes, levam sua filha e filhas de vizinhos a bailes, respeitando sua opção de não serem crentes e divertindo-se em dar uma espiada. Josué acompanha os pais e as irmãs.

Acredito que do relato se possa desprender quantas possibilidades de contato com diferentes aspectos da realidade podem estar ou não sendo oferecidos às crianças da amostra. Apon to apenas alguns fatos que me chamaram a atenção: Em primeiro lugar, o papel socializador exercido pelo círculo de parentes, a imbricada teia de simpatias e malquerenças, estabelecida a partir dos laços de sangue e casamento. As famílias uniparentais têm maior dificuldade de ampliar este contato, pela sobrecarga de trabalho imposta à mulher e pelas dificuldades sociais que a falta de um elemento masculino pode trazer neste segmento social. Os conflitos intrafamiliares também determinaram um isolamento maior.

Comento ainda um aspecto da afiliação religiosa - o de agente facilitador da construção de uma identidade social referida pela irmandade. Contrariamente às minhas expectativas, não encontrei, nas famílias "crentes", uma postura mais autoritária, exceto na família da Rute. Os pais relatam que consideram os preceitos ditados pelo pastor, como um "conselho": quem pode ou acha que deve, cumpre... A índole mais expansiva ou introvertida das pessoas foi explicada, muitas vezes, em função

do lugar de origem, principalmente por família de migrantes: para eles, ser baiano, matogrossense, paraibano ou mineiro, po de significar ser mais acolhedor e alegre. Em contrapartida os paulistas são mais fechados, assim como o povo do Paraná. Esta geografia dos temperamentos pode ser contestada, mediada pela história familiar de cada um; mas permite que se amplie a visão dos fatores determinantes de um contexto vivencial mais ou menos diversificado e rico para as crianças.

O relacionamento com vizinhos obedece a um sistema sutil de regulações. Há a solidariedade, a conversa informal na calçada, a difusão informal de novidades e informações úteis. Mas a privacidade deve ser preservada, para evitar as temidas brigas de vizinhos. As mães referem-se de forma comparativa às outras mães, suas conhecidas, que cuidam menos dos filhos e da casa, que vivem se metendo em briga de criança, que ficaram metidas depois que o marido comprou carro. Quando a comparação desfavorece a própria auto imagem, as mães se retraem e ficam constrangidas. Este fato me fez compreender o retraimento das mães com as quais procuro trabalhar em reuniões na escola. Há um complicado processo de interação, em que expor o próprio pensamento pode gerar desentendimentos não desejados.

As crianças participam, na maioria das ocasiões, na qualidade de ouvintes, das conversas entre seus pais e as visitas. Também são arautos das novidades da rua. Acumulam, com isto, informações e juízos sobre os fatos, sem que sejam convidados a verbalizá-los. Esta talvez seja uma das formas de buscar compreender como organizam, ao nível das cognições, sua visão de mundo. Infelizmente, a escola segue, por razões diversas, o hábito familiar de não dar voz à criança, com o agravante de não trabalhar com elementos de seu universo de percepção. Quando eles emergem, podem ser percebidos como denúncia da inadequa-

ção da família: como se permite que uma criança saiba de fatos tão tristes, tão cedo? Ou ainda, podem ser percebidos como muitos distantes do mundo idealizado e pueril mostrado nas cartilhas. Esta distorção, muitas vezes pensada como favorável à criança, colabora para que se deixe de tomar em conta seu referencial e sua capacidade de fazer sentido sobre o que percebe.

4.4. História e Perspectiva do núcleo familiar

Interagindo com as famílias, fui sendo transportada para elementos do seu real vivido que transcendiam o momento presente. A linha do tempo, demarcada por gerações, fatos e projetos, fornecia elementos para as idealizações, atos e valoração da identidade pessoal dos adultos e crianças.

Como já destaquei na análise das condições materiais de vida, a comparação com o status das famílias dos pais fornecem medidas que valoram diferencialmente a qualidade de vida das famílias. Na maior parte dos casos, emerge a vivência rural dos avós, sua capacidade de trabalho, sabedoria e dignidade. Todos estes valores são considerados válidos, mas a experiência da urbanização requer outros. A experiência de inserção no contexto urbano, sentida como luta por uma melhoria concreta da condição de vida para as famílias, coloca à prova a formação recebida pelos cônjuges, tanto no que diz respeito à capacitação profissional, quanto no que se refere ao domínio de habilidades sociais necessárias à convivência com instituições e pessoas no anonimato do trabalho e da vida na cidade grande.

— Minha mãe ficou viúva com oito filhos, naquele sertão da Paraíba, que não tinha nem luz elétrica. Criou seis, no serviço, na roça. Levava eu num cestinho, deixava embaixo dum

pé de pau e ia para a roça. (...) Mas ela me ensinou a se dar o respeito, a saber entrar e saber sair (...). Eu cheguei aqui em Campinas, no tempo que o Chico Amaral tava dando lote. Ia na Assembléia, conversava com as moças da prefeitura - as assistentes sociais - até que consegui o lote. (...) Meu marido, o Valdo, é mais turvo, mais quieto (...). Eu ensino os meninos a tratar bem os outros para não ser destrutado.

(D. Socorrinho)

A inserção na sociedade urbano-industrial requer do homem uma qualificação profissional que ele não possui e sente-se desvalorizado por isto, quando não consegue se adaptar às novas condições de vida.

- O Antônio é da roça, o povo dele é do interior do Piauí, um pessoal que, só para você ver, come com a mão, não sabe usar nem um garfo. Eu falo para ele ir lá falar na Prefeitura, pedir para tirar ele dos Parques e Jardins, por causa da pressão, mas cadê que ele vai? Não vai nem deixa eu ir. Ele fica sem graça, você não vê o jeito dele?

(D. Isabel)

- Cheguei aqui, não sabia fazer nada; fui criado na roça, vi que trabalhando de biscateiro ia terminar catando papelão. (...) Fiz de um tudo: lavei carro, puxei carga, trabalhei de servente. Até aprender assentar azulejo, fazer a conta do quanto que vai. Mas foi a minha sorte: hoje não tem muitos que faz direito, então eles quer é a gente.

(Seu Valdomiro)

Nas famílias em que, através de esforço redobrado, se conseguiu uma melhora real das condições de vida, o instrumental técnico e a "esperteza" no trato com instituições sociais se constitui num valor extremamente significativo, fator de va-

lorização pessoal. Uma valorização consolidada sobre apesares diversos; da dificuldade para estudar, da fome, da doença... Que reafirma a capacidade dos pais de diminuir o peso dos fatores adversos. Esta crença na própria capacidade é verbalizada com algumas considerações a respeito de parâmetros éticos e de reconhecimento social:

— A gente tem que fazer o nome da gente, para não penar depois. Eu tenho este orgulho: trabalhei muito, mas nunca peguei um tostão que não fosse meu. Quantas vezes o Sr. F. não mandava eu levar dinheiro muito no banco? Por isso é que eu fiz acordo, trabalho de aposentado e ganho dobrado. Já tem dois sobrinhos meus lá, levado pela minha mão. Quando a senhora passar no Correio Popular, pergunta de mim para a senhora ver.

(Seu José)

Nesta fala, como em algumas outras, subsiste a idéia de que dar-se bem na vida, no segmento mais pobre da população, pode ser entendido como sinal de desonestidade ou de individualismo. Esta idéia coincide com a percepção que Caldeira (84) encontrou na periferia de São Paulo, da articulação entre pobreza, honestidade e bondade, onde as duas últimas redimem os pecados da primeira. Os casais que puderam melhorar sua condição social reafirmam valores morais que, recebidos da geração anterior são mesclados a uma mentalidade mais moderna, mas que preserva o essencial.

A idéia de destino, de desígnios condicionados à fé em Deus ou à solidariedade familiar predomina sobre alguns indícios de percepção dos momentos sociais que oportunizaram a melhoria das condições de vida. O enfrentamento, que poderia ser compreendido em termos de segmentos sociais com interesses conflitantes, aparece como um desafio pessoal em que se pode ter êxito ou não.

Na maior parte dos casos, a figura paterna aglutina a responsabilidade pela consolidação de uma imagem positiva da família. Quando ela tem uma dinâmica menos autoritária, a mulher é percebida como aliada e conselheira, desde que cumpra os seus deveres de dona de casa e mãe. É ela quem deve zelar pela conservação dos bens da casa, da saúde dos filhos e parentes idosos, dos valores e marcas da história familiar: álbuns de retratos, imagens de santos, peças de enxoval...

Em quatro das famílias da amostra, os maridos e mulheres verbalizaram juntos a estória da formação do casal. Exatamente aqueles que expressaram considerarem positivas a experiência do casamento. Enfatizaram o respeito no tempo do namoro, a luta contra a oposição da família, a mudança de primeiras impressões... As histórias aparecem no diálogo complementar, e se quem descrevendo os momentos marcantes da vida do casal:

- Eu vi ela passar para a escola - ela era bem mais moça que eu - eu sabia da situação dela, o que ela passava na mão das tias. Um dia tomei uma decisão. (...)

- Elas falavam para eu não casar com ele que ele era mau, assim, mais escuro que eu (risos). Mas eu simpatizei com ele, né, fazer o quê? (...) Fugiu, no dia do enterro do meu irmão, que fiquei só no mundo. Mas fugi para a casa da minha madrinha, para casar. Depois que eu fui com ele para São José do Rio Pardo, eu já peguei a Luciana, que era sobrinha dele para cuidar, que a irmã dele tinha morrido. E estamos aqui até hoje, graças a Deus, mais os outros três.

(D. Tereza)

O casamento é um marco na vida da mulher, decisivo para a definição do seu destino. No relato deste momento, pode-se perceber quanto e quais os fatores que definem esta escolha: capacitação profissional do namorado, disposição para o trabalho,

família de origem, aspecto físico, hábitos morais... Estes valores são referendados pelas mulheres que consideram ter escolhido um bom pai para os filhos e um bom companheiro. Ouvindo estes relatos e observando os conselhos das mães para as filhas adolescentes, percebo como a pertença a uma classe social é matizada por uma série de qualidades pessoais, que diferenciam os sujeitos na percepção de seus pares.

— Eu falo sempre para a Débora: você tem que pensar muito antes de por um moço aqui dentro de casa. Porque o nome da gente, a gente é que faz, a gente que é pobre, se errar... Porque tem moços bons, mesmo sendo pobre, a gente não deve olhar só isso. Tem uns que não vale nada.

(D. Socorrinho)

A valorização pessoal parece contrapor-se a própria condição operária, que se supõe desvalorizada no contexto social. Quando conseguida reflete-se numa apreciação positiva sobre os filhos e consolida uma identidade familiar positiva. Isto é importante principalmente quando condições ambientais são percebidas como ameaçadoras da integridade do grupo familiar. As famílias descrevem com satisfação como sobreviveram a diferentes crises, as estratégias de ajuda mútua de que lançaram mão para se manterem coesas. Esta dimensão microcós mica de enfrentamento pode se refletir sobre as imagens parentais que as crianças internalizam dos seus pais e avós:

— A noite eu ajunto os netos, que os filhos já estão cansados de ouvir e conto a minha estória: eu servi na FEB, vi a guerra com meus olhos, ninguém me contou. Abri estradas de ferro, matei onça, ih, o que eu já vivi. (...) Eu conto porque eles têm que saber, e isto a escola não vai ensinar.

(Seu Lourenço)

Esta valorização autoreferida, contrasta com uma visão pejorativa do contexto social mais amplo: da deterioração moral das camadas médias, da falta de consideração que se tem pela pobreza. O contraste descrito por da Matta (85), entre a personalização reasseguradora do contato familiar e o anonimato opressivo da multidão, está implícito na maioria dos relatos. Quando estas esferas se aproximam, quando é percebida uma invasão do perímetro de segurança doméstica, há um movimento de retração e de defesa.

— Eles vieram para levar a menina, (a filha do irmão, separado da cunhada) que o juiz tinha mandado. Eu sou uma pessoa simples, não gosto de confusão. Mas não brinque comigo. Toquei eles daqui como cachorro. (...) Ninguém entra aqui, eu moro no que é meu, o que é que é isso?

(Seu Valdomiro)

— Eu já catei papelão, garrafa, já catei resto de feira para botar na boca dos meus filhos. Mas, você pode perguntar, nunca teve um cobrador aqui na minha porta. Quando o Valdo ficou desempregado, um tempo feio aí, o seu Rozendo da vendinha me fez de caderneta; e ele não faz isto para qualquer um. Devo este favor para ele até hoje. Mas o que eu devo eu pago. Por isso eu não preciso escutar o que eu não quero escutar. A gente tem que se preocupar; já pensou um filho vendo a gente escutar um desaforo, saber que a gente não procedeu direito?

(D. Socorrinho)

Penso em como este sentimento de orgulho e valorização é desconsiderado na escola, quando os ideais apresentados de pais provêm da classe média e não referendam os valores construídos nas classes de origem das crianças.

Quando a família não se percebe como exitosa na tarefa de consolidar o status de respeitabilidade ou de assegurar a

subsistência num padrão igual ou melhor que o das gerações anteriores, a forma de contar sua própria história se altera. Os homens evitam falar comigo sobre o assunto, são de poucas falas, quando não hostis. Em sua ausência, as mulheres desfiam lamentações. Elaboram relatos de tempos melhores, projetando na figura do marido e, no próprio desacerto na escolha, a culpa pelo fracasso. Quando o marido bebe ou tem outras mulheres, não preciso procurar outras explicações. Mas, na ausência destes defeitos, são citadas a raça e os problemas mentais, relacionados à herança familiar, além da falta de sorte e de possíveis trabalhos de umbanda:

— Eu fui criada com tudo do bom e do melhor. Tirei o gênio nas freiras, meu pai tinha terras, me dava de tudo. Deu a louca de casar, casei sem o gosto deles. Minha mãe nem foi no casamento. Casei grávida da Suellen. (...) De lá prá cá, parece que tem uma coisa feita, foi tudo dando para trás. Ele é descaçado, não tá nem aí, nem comigo nem com os filhos. Quem que acostuma? Eu era revoltada da minha vida. Agora não ligo mais, estou em paz, entreguei tudo para Jesus. Eu só tenho medo que eles (os filhos) fiquem revoltados.

(Lucidalva)

Em três das famílias, as mulheres se percebem como nucleadoras do bom senso e da responsabilidade que falta aos maridos. Se estão orgulhosos por terem conseguido educar os filhos e sustentá-los, lamentam a quebra do modelo idealizado do casal, e a dificuldade de organizar uma identidade social mais legitimada.

— Eu vou ser bem franca com você. Eu não preciso de homem. Pastei nove anos com esse aí, não precisava ter passado nem metade, tonta que eu fui. (...) Quero que as meninas tenham uma profissão, para não ter que agüentar desaforo de homem. (...) Mas

tem hora que a gente precisa de um marido, assim que nem: para conversar de aluguel, não pode vir ninguém tratar comigo; querem logo se dar de confiados quando sabem que sou sozinha.

(D. Lourdes)

Lucidalva e D. Lourdes expressam a diversidade das formas de perceber e lidar com uma situação concreta de vida. Lidam de forma diferenciada com os limites e as contradições da sua realidade. Nas famílias da amostra, a interação do sujeito com as contingências ambientais pode descaracterizar a força determinante da condição sócio-econômica. Tanto pela crença mágica na capacidade de gerir o próprio destino quanto pelas elaborações ideológicas que atenuam o sofrimento individualizado.

Estes extremos estão assim colocados na minha percepção. Nas falas, sugere-se um receio de extremismo, de exageros. A necessidade de contentar-se com o que já foi conseguido; por um lado. O temor de ser ingrato, reclamando do pouco que restou, quando poderia ser pior, por outro. Para o orgulho, modéstia, para a revolta, conformação.

A idéia de síntese entre extremos, de compensação complementar de defeitos e de conjugação solidária de interesses parece ser um elemento comum às famílias da amostra. Como a esperança: mesmo nos momentos agudos de crise, na desolada cronicidade da miséria, as pessoas constroem projetos, que envolvem, na maior parte das vezes, o adiamento de expectativas, para a geração seguinte. De toda a forma, vivência guardada na história da família, dimensionam, orientam e podem fornecer lastro afetivo que sustenta a confiança na possibilidade de transformação:

— O que a gente quer, a gente quer é para os filhos.

(D. Isabel)

4.5. Concepções e Práticas Educacionais

O cotidiano das interações entre as crianças e suas famílias oportunizam que os pais pudessem verbalizar de que forma constroem uma visão de criança em função da qual se orientam e se posicionam como educadores. A riqueza do material que surgiu em torno desta temática permitiu que eu agrupasse, em primeiro lugar, os dados referentes à percepção das marcas de idade e os significados atribuídos a diferentes períodos do desenvolvimento infantil, de acordo com a percepção da maior parte das mães. A partir de suas considerações sobre os comportamentos dos filhos e suas próprias reações, pude identificar como são percebidas as necessidades e características do comportamento infantil e quais as preocupações, atitudes decorrentes desta percepção. Deste mapeamento geral, foi possível identificar, os elementos mais frequentes, que se poderiam relacionar como facilitadores ou dificultadores do desenvolvimento da autonomia na criança.

As conversas sobre educação trouxeram à baila assuntos considerados problemáticos para os pais por que colocam em cheque suas propostas e práticas como educadores. Estas angústias explicitam a necessidade de revisão e atualização dos pressupostos e valores que delimitam sua competência específica como educadores. A escolarização dos filhos foi um dos temas mais discutidos, em virtude da faixa etária das crianças.

Embora eu não tenha trabalhado com crianças de todas as faixas etárias, pude tangenciar uma visão longitudinal do desenvolvimento infantil, a partir de vivências, observações, comentários que as mães faziam sobre os outros filhos, sobrinhos, filhos de vizinhos. É apenas uma aproximação... Um recorte, que contrasta ou se assemelha ao que se tem da infância de classe média.

A criança quando nasce, tem à sua volta uma seqüência de rituais e práticas sociais (que revestem de cuidados e regulações o ato de receber mais um indivíduo no contexto da família). Há as preocupações com o cuidado materno infantil e o estabelecimento de uma rotina para o bebê. O "chá de nenê" é uma prática freqüente, onde se traz presentes e conselhos, principalmente para as primíparas. O nascimento tem significado diferenciado de acordo com o sexo do recém nascido, sua posição na irmandade e o momento vivido pela família.

O bebê deve se adequar à conveniência da rotina doméstica e, principalmente, ganhar peso. Até os oito meses, segundo as mães, só dão trabalho se tiverem problema de saúde. Neste momento, começam a querer sair do berço, mexer em tudo: é preciso vigilância constante, para prevenir acidentes domésticos. É o período em que são vistos como objetos de atenção e divertimento: as meninas estão "mais⁷ bonitas" e os meninos "mais esper-tos". As mães me mostram retratos desta fase, lembrando os cachos de cabelo ou como as crianças eram elogiadas na rua.

— Criança nesta idade é mais gostosinha, está mais durinha e dá para a gente enfeitar. Mesmo menino da para enfeitar.

(Lucidalva)

A partir de dois anos, mais ou menos, a criança começa a ser percebida como voluntariosa; emergem características como gênio e tendência a "fazer arte". Mas ainda há muita tolerância para com ela, que não possui entendimento do que faz.

Quando a criança tem por volta de 36 meses, começa "a perder o jeito de nenê" e passa a receber menos atenção, uma vez que já se cuida sozinha. Deve obediência aos pais e passa a ser punida quando infringe regras. Os pais interferem pouco no seu relacionamento com os irmãos e amigos; muitas vezes estão preocupados com outro irmão que chegou. Espera-se que estas crian-

ças aproveitem esta idade para brincar, sem perturbar a ordem doméstica. Pouco antes dos sete anos a criança passa a ser preparada para assumir pequenas responsabilidades: ajuda a mãe a olhar os irmãos, cumpre mandados. Deve ir para a escola, encarada com seriedade pelos pais e não tanto como um espaço a mais para brincar. Está mais madura para compreender problemas familiares e suportar frustrações. Mas ainda há espaço para brincar. Na adolescência, no entanto, a inserção na atividade produtiva, surge como decorrência da necessidade financeira que pode ou não acarretar a deserção da escola.

Um período em que assumir responsabilidades crescentes pode prevenir desvios de conduta e preparar para uma inserção social ajustada. São temidos o início da vivência da sexualidade principalmente para as meninas e o contato com drogas e marginais, no que diz respeito aos meninos.

As crianças da amostra têm por volta de 5 a 6 anos de idade. Já passaram pelo processo de educação dos hábitos de higiene e de normatização das suas atividades lúdicas e do autocuidado. Seus pais as percebem como indivíduos com características próprias, em função dos quais elaboram suas práticas educativas. Os fundamentos destas práticas podem ser analisados tomando como referencial os parâmetros de composição da identidade pessoal nas camadas majoritárias da população, descritos por Duarte (84). Esta composição, segundo o autor, derivaria de 3 matrizes culturais diferenciadas: uma, referida à suposição de uma gênese biológica do caráter (fisicalidade); outra, estruturada a partir da valoração do caráter (moralidade); e uma terceira, que incorpora uma visão psicológica da formação da identidade. O autor ressalta que estas três instâncias se articulam numa totalidade de sentido. A partir desta perspectiva, portanto, descrevo como as mães (e alguns pais) percebem a relação entre ca-

racterísticas dos filhos que têm e suas formas de educar.

A fisicalidade da estrutura da pessoa do filho pode ser observada principalmente quando a mãe relaciona características hereditárias e/ou físicas à maneira de ser do filho. Se este ma mou demais, pode ser percebido desde pequeno como agressivo ou esperto. Se se parece com algum parente, pode ter herdado dele traços de caráter. O "gênio ou temperamento" diferenciam desde o nascimento as expectativas de comportamento que se formam com relação à criança. Pelo sangue pode-se transmitir, nesta visão, a teimosia, a inteligência ou o bom humor. É uma forma determinista de entender as diferenças individuais; bem cedo a mãe pode prever se terá sorte ou azar com os filhos. Assim, crianças com olhos verdes são birrentas, voluntárias, crianças brancas têm saúde mais delicada, crianças com marca de nascença têm uma sina triste, etc...

Esta ligação entre a fisicalidade e a formação da identidade pode derivar numa postura determinista frente às diferenças individuais. A mãe pode ter sorte ou azar com os filhos, de acordo com sua herança genética ou com incidentes ligados à nutrição e saúde. Criança que têm lombriga são percebidas como nervosas e exigentes, assim como as que resistiram bem à doenças infantis, são consideradas mais fortes.

O sexo pode ser entendido aqui como um atributo físico que carrega uma forte carga cultural de expectativas diferenciadas para meninos e meninas.

Em decorrência desta visão, se observa o empenho com que os pais assinalam os hábitos alimentares, o aumento do peso e da estatura, comparando seu filho com outras crianças.

- Ele sempre foi assim gordo, forte, o pessoal do posto ficava bobo. Dei caldo de feijão amassadinho com batata desde os dois meses. Ele puxou a família do meu marido: eles são to-

dos assim, graúdos, você pode ver. Mas de gênio ele puxou mais a minha família, eu dei sorte, ele é bom de levar, qualquer um leva ele no bico.

— Às vezes eu penso de pegã uma menina para criar. Outro dia mesmo uma moça veio aqui saber se eu queria uma, de collo. Mas eu tenho muito medo. O povo diz que em negócio de sangue não voga, mas vai saber? Vem tudo um revoltado, a mãe já errou, já largou eles no caminho, a gente é que sofre depois.

(Valdeci)

— Você vê aqui a minha vizinha. Não deu sorte com os filhos. Nenhum deu gente. Tem um que até dar nela já deu, a gente é que corre lá para acudir proque o marido dela é doente de cama. E ela é um amor de pessoa (...). Por isso eu falo: filho é que nem casamento, é loteria: quem é bom já nasce feito, quem quer se fazer não pode.

(D. Lourdes)

Esta atitude fatalista favorece o estabelecimento de preconceitos, cujo poder constituidor pode-se reconhecer. Em contrapartida pode-se observar uma aceitação mais tranqüila das funções fisiológicas das crianças. A preocupação é menor com a quantidade do alimento ingerido, com o treinamento dos hábitos de higiene, com a necessidade de sono... Há uma proximidade com os elementos da natureza valorizada por alguns pais, especialmente aqueles com origem rural, que lamentam não poder deixar os seus filhos mais à vontade, como no sítio. Tentam recompor alguns elementos de sua própria infância, através do contato da criança com animais.

— Eu gosto de ter bicho em casa, por formosura e para divertir. O Josué vai pegando amor na criação. Esse cachorro é dele, ele tem desde pequenininho. O Josué judiava dele quando

pequenininho e ele nunca fez nada, mas vou eu dar nele? O Dick avança em mim!

(D. Tereza)

Além desta dimensão mais "natural" da compreensão da infância, desejo destacar a ênfase no aspecto moral, referida à índole infantil. Esta pode ser vista como um agregado potencial de traços positivos e negativos de caráter, que se desenvolvem em função do ambiente. Educar envolve a tarefa de incentivar as virtudes e coibir os vícios. Os valores que preocupam as mães são aqueles que poderiam garantir o ajustamento social e a constituição de uma identidade autoregulada a partir da internalização do controle educativo imposto, inicialmente, pelos pais. A criança é vista como irresponsável, "malandra" e desafortada. Deve aprender a conhecer o seu lugar, a não desobedecer nem afrontar os pais, a ter vergonha na cara e temer o castigo. Deve internalizar valores, tais como: o respeito ao que é dos outros, e a autoridade, o amor ao trabalho, o auto controle... Em síntese, deve ter juízo.

A tarefa educacional dos pais se instrumentaliza através da explicitação de um código moral, religioso ou não, apoiado na dignidade que se constrói mesmo para quem é pobre. O exemplo é um fator importante de ensino das atitudes adequadas. Os pais atuam como modelos, investido da autoridade hierárquica. Além disso, devem castigar os filhos tão logo estes sejam considerados capazes de discernir entre o bem e o mal. Isto ocorre bem cedo:

- Ele, desse tamaninho (8 meses), já faz pirraça para mim. Joga tudo no chão, eu apanho ele torna a jogar. Se eu não dou para ele aprender, faz a maior manha. (...) Se eu fizer o que ele quer, vai tomando espaço, daqui a pouco não obedece mais.

(Lucidalva)

Os pais devem se precaver contra a irreverência infantil e sua estratégia de se furtar à obediência. Para isto, se utilizam de castigos expiatórios de origem física ou moral, que devem ser aplicados com firmeza e coerência para não desmoralizar a autoridade dos pais. Há um temor do cinismo da criança sem vergonha, que exige níveis cada vez maiores de violência para ser constrangida. As mães, talvez intuindo meu desacordo dessa prática, procuram justificá-las:

— As pessoas falam para a gente não bater, esse negócio não funciona. Eu apanhei demais, tô aqui, tô viva e sã. A Bíblia já diz, castiga teu filho com a vara. Se precisa, apanha mesmo. Não assim de fazer judiaria. Tem um que precisa mais; outros, só da gente olhar já aquieta. Aí vai depender.

(D. Socorrinho)

— Eu fico só no grito, ela nem obedece mais. Faz gato e sapato. Mas quando o pai dela chegá ela vai ver. Vem aqui, Juliana! Tá vendo? Ela nem liga, o que é que a gente faz com esta criançada?

(Sueli)

— Marina, deixa a bolsa da tia aí. Olha, você vai apanhar, deixa ela ir embora para você ver! (Faço menção de satisfazer a curiosidade de Marina). Não, não, não abre nada. Daqui a pouco ela quer fuçar em tudo, você não vai ter mais sossego. Ela tem que aprender a não mexer no que é dos outros. Pode ser uma porcaria, mas se ela chega aqui com alguma coisa eu faço de volver na hora.

(D. Lourdes)

A ênfase nos aspectos morais da educação infantil pode ser compreendida como uma resistência à contaminação e degradação moral que a pobreza pode facilitar. É bastante temido o contato com a marginalidade, a destruição de uma dignidade apoiada

mais no respeito aos valores que na posição de classe.

— Eu falo para os meninos aqui de casa: o rico erra, tem quem esconda, o pobre erra, tem quem mostra. Por isso, o pai deles criou eles na linha, tem lá os negócios dele mas é um homem do serviço e isso eu dou valor. (...) Depois que eu vejo que as meninas têm juízo, a gente pode soltar um pouco mais, que não vai se perder.

(D. Inês)

Quando a criança faz algo considerado incorreto, importa corrigí-la, desentortar o caráter que deforma. É preciso vigiar as companhias, evitar a contaminação com o que não é valorizado na ética familiar. O elogio não é tão utilizado na dimensão do reforço do que está correto. Mas a obediência é bastante valorizada. Como "pelos frutos se conhece a árvore", os pais sentem-se responsáveis pelo produto da educação que oferecem e se preocupam bastante com a leitura social do seu papel educativo. Observei, por exemplo, como as mães mostram-se mais represoras com relação ao comportamento dos filhos fora de casa ou diante de estranhos.

— Pode levar ela passear de carro. Marina, você vai mas não mexe em nada no carro da moça, viu, senão ela não leva você da outra vez. Não fica pedindo as coisas - ela é muito pidona, o pai e a outra lá estão estragando ela.

(D. Lourdes)

Se por um lado esta postura inculca a idéia da obediência e do respeito à autoridade constituída, valoriza o papel dos agentes educacionais. Tem por suposto um código fixo de julgamento colocado em cheque pelas crianças, que precisam de uma postura coerente dos pais, cujos valores podem se contrapor aos do senso comum.

Na composição da visão de criança e de educação familiar, pode-se observar, finalmente, o reconhecimento da dimensão psicológica. Que enfatiza os efeitos da dinâmica afetiva familiar sobre a estrutura psíquica da criança, reconhecendo algumas necessidades específicas de cada faixa etária.

Aparece a idéia de que o substrato psíquico infantil pode ser perturbado por vivências de angústia da mãe, no período de gestação; ou a procura determinada de informações e espaços de tranquilidade para proteger este mesmo substrato, não nomeado mais que se pode inferir:

- Da Juliana eu colecionei Pais & Filhos, fiz tudo direitinho. Quando chegou perto dela nascer eu resolvi ficar com a minha mãe em Jataí (Goiás). Lá é mais sossegado, ele (o marido) andava meio nervoso com o serviço, e nessa hora a gente precisa de sossego. Ela nasceu calminha, sempre foi assim.

(Sueli)

Esta idéia, de que experiências do período pré-natal e da primeira infância podem afetar o desenvolvimento infantil, pode ser recuperada na preocupação das mães em "dar carinho", em aprimorar suas formas de educar:

- Você tem filhos? Ah, então você vai concordar comigo. No primeiro a gente apanha, não sabe, judia até deles: enche de roupa.... (...) Agora nos outros, aí é mais fácil: a gente não fica tanto em cima, já tá mais mansa, já viu que não adianta querer levar a ferro e fogo, que vai judiar demais.

(D. Tereza)

A maternidade aparece como uma tarefa a ser construída através de acertos e erros e não como um dom revestido de infabilidade e onipotência.

O reconhecimento da necessidade de afeto e percebido co

mo em oposição à necessidade de disciplina. Na maior parte das falas, se percebe a busca de um meio termo ideal;

— A gente que é mãe tem que fazer vista grossa para muita coisa, tem que relevar, que eles não fazem por mal. Porque como o José fala, né, se apertar demais, espana a rosca. Mas também se soltar muito, e depois? Não pode deixar ficar um revoltado, sem aproveitar da idade, aí que a gente tem que pensar no procedimento.

(D. Tereza)

Este planejar da ação educativa passa, na opinião de três casais, pela conversa entre os cônjuges na busca de princípios frente aos quais os dois estejam de acordo:

— É mais certo os dois criar no conjunto que ficar aquela confusão, um fala uma coisa, outro fala outra, a criança fica no meio, a gente acaba brigando por causa delas. O mais que a gente brigava era por causa disso.

(D. Tereza)

A dinâmica afetiva sendo percebida como de conduta e disposição psíquicas, permite que os pais percebam a sensibilidade dos filhos, a dificuldade de "mentir" para eles, e identifiquem os momentos em que agem mais em função das emoções que pelos princípios educativos:

— Eu, por exemplo: eu sei que ela assistindo isso tudo, essas brigas, ele chegando aqui daquele jeito..., vai ficar marcada para o resto da vida. Eu sei de tudo isso, eu sei por que eu fiz até quase o final do Magistério, mas na hora eu não sei o que acontece; eu acabo brigando com ele na frente dela e fico nervosa. Quando eu vejo, até já tou batendo à toa nas crianças, a mais do que era preciso. Só dos nervos. Eu pergunto: isso é vida?

(Lucidalva)

— Se eu posso comprar eu compro. Se não eu falo logo, não fico enrolando. Não vale a pena enganar, porque depois eles perdem a confiança na gente. Você não vê na cara deles que eles tão negociando? Eles também vê na gente...

(D. Socorrinho)

Pude notar, nas falas dos pais, a difusão de alguns elementos das teorias psicológicas, tais como a noção de trauma, do ciúme infantil, o risco do excesso de rigidez, a necessidade de responder a perguntas que a criança faz (inclusive sobre sexo). Estas teorias provêm de outro segmento social, mais escolarizado. Embora eu não tenha elementos suficientes para fazer hipóteses sobre a forma através do qual estes conhecimentos são difundidos, registro que algumas mães falam do contato com os livros na escola, dos conselhos de patroas ou dos médicos do posto. Estes conhecimentos são considerados importantes para atualizar os princípios educacionais recebidos da geração anterior, ou em menor escala, para diminuir o impacto negativo de erros no sistema pelo qual os pais foram criados. De fato, com relação às crianças que se mostraram mais criativas e empreendedoras e alegres, eu tinha a expectativa de que seus pais tivessem tido uma formação mais liberal. Fui surpreendida com relatos que conduziram à direção oposta, pelo menos em dois casos, nos quais o casal conversou sobre suas experiências negativas e procurou conscientemente não reproduzi-las com a filha.

— Minha mãe não queria que eu nascesse. Bebeu até que-rozene, mas eu vinguei assim mesmo. (...) Depois fui morar com duas tias solteiras, lá eu trabalhava, ajudava na casa, desde pequenininha. Apanhei muito, por isso eu acho que eu sou gaga até hoje.

(D. Tereza)

— Eu vou contar para a senhora, que ela não gosta de lembrar. A mãe dela é queimada, de castigo puseram a mão dela na chapa do fogão, puseram ovo quente na boca para não falar mentira; ela sofreu demais. Eu ficava com pena dela, mesmo assim, ela era calma, mas de vez em quando ela batia muito na maior, a Luciane. Eu trabalhava desde aquele tempo, no Correio Popular; lá tinha uma moça, professora, que escrevia sobre, assim, educação. Eu trazia o recorte e lia para a Tereza.

(Seu José)

— Eu não tenho leitura!

— Mesmo que tivesse, Tereza, a sua vista não ajuda (risos). Mas a gente conversava muito. Hoje a senhora vê como ela trata os filhos, o carinho que ela tem. Aqui não tem revolta. Eu mesmo não quero atormentar mais ela, que sofreu demais.

— Ele também, não teve família, fugiu com o circo para aventurar. A família que a gente tem é a gente que fez, sozinho. *

Mesmo nos relatos em que este contraste não esteja tão evidenciado, pode-se observar o reconhecimento da necessidade de revisão dos princípios educativos para conseguir, não só a educação do caráter como também a constituição de uma pessoa ajustada socialmente e com o psiquismo equilibrado.

Os princípios educativos precisam ser revistos, mas não se pode perder valores fundamentais que a modernização parece ameaçar. Quanto maior a consciência da importância das ações dos pais, mais estes verbalizam sua preocupação. Com a perda do respeito aos pais, com a falta de amor e o aumento da violência, com a negação de tudo o que os pais ensinam e praticam. A televisão é percebida nessas famílias, como um agente externo não controlado desta transformação.

— Aqui em casa não tem televisão porque eu e ele nós so

mos crentes. Os filhos vão assistir no vizinho, não estão amarrados e ele tem direito de ver também um pouco. Agora você veja estas novelas: é só briga, é filho que grita com a mãe, mulher que grita com o marido, essas moças tudo se perdendo. Depois parece que não acontece nada. É porque é novela. Mas as crianças vão vendo aquilo, vai ficando, vai formando má idéia.

(D. Tereza)

— A gente escuta uma coisa, outra e fica pensando: qual será que está certo? No tempo da gente, era tudo uma coisa só. Tá certo que eu não quero que eles sejam criados do modo que eu fui, naquele sistema antigo. Mas e se depois não dá certo, a gente é que vai pagar? Porque se o filho vira aí um marginal, não tem um serviço, dá preocupação para o resto da vida. Respinga é na mãe.

(D. Socorrinho)

A consciência da responsabilidade pelo destino dos filhos dimensiona expectativas do que seria uma educação bem sucedida. Isto se explicita quando os pais falam sobre o que esperam viabilizar:

— A gente sempre quer o melhor para os filhos da gente. Não compra uma coisa, pensa mais é neles mesmo. Para que? Para eles poderem ter um estudo, conseguir um trabalho mais sossegado, formar uma família direitinho. Eles é que vão cuidar da gente, né?

(D. Isabel)

A inserção no processo produtivo, de forma a permitir um padrão melhor de vida, a consolidação de uma identidade social respeitável, a tranqüilidade afetiva, são priorizadas como objetivos finais do processo educativo. Que é considerado como fundamental na infância, complementado, ao nível de capacitação

na escola.

A inserção na escolaridade formal aparece como preocupação na maior parte da família, devido à idade da criança observada. A ela, os pais atribuem a responsabilidade pela instrumentalização dos filhos, no que diz respeito tanto à capacidade de compreender e lidar com um mundo cheio de letras e contar quanto de conseguir arranjar um emprego melhor. Nas conversas aparecem as histórias de escolarização de cada mãe ou pai; são relatadas as dificuldades que tiveram para sobreviver na instituição escolar, ou os empecilhos que se colocaram para a continuidade dos estudos:

— Eu nunca consegui aprender. Apanhava na mão, no nó dos dedos, com a régua, mas não adiantava. Hoje eles não batem mais, está mais fácil, só não aprende quem não quer mesmo ou tem a mente fraca. E você vê, mesmo eu que não trabalho fora, sempre precisa duma leitura. Às vezes eu quero ler a receita de um bico de crochet e não consigo. Mas as filhas agora sabem, elas falam para mim como é que faz.

(D. Isabel)

— Eu já falo: a sabedoria para o pobre é igual poço em terra ruim: a água dá, mas é no fundo. Então eles têm que esforçar bastante, já ter aquele afinco, senão não vai.

(Seu Lourenço)

— Eu vim a aprender a ler depois de feito, assim do avesso. Fui muito tempo aprendiz de tipógrafo, arrumava aquelas letrinhas que eu não sabia a serventia, até que, um falando outro falando, eu fui aprendendo. Depois é que eu fui dar no sentido, dar o valor naquilo. Então, as crianças, é assim também, faz a lição, esforça a vista, mas depois compensa.

(Seu José)

Em três das famílias pude perceber uma preocupação específica com os processos de alfabetização das crianças. Apesar de

seus filhos não frequentarem a pré-escola, as mães lhes oferecem cadernos e escrevem e desenham coisas para copiar. Acreditam que isto poderia auxiliar o processo de inserção na escola. Nas demais famílias, quase inexistente material gráfico acessível para as crianças e suas tentativas de saber as coisas não são respondidas. No entanto, há um empenho das mães em garantir que os filhos tenham um comportamento social adequado na escola; consideram que a obediência e a boa educação terão papel decisivo no relacionamento com a professora.

— Eu falo para ele: aproveita para fazer molecagem agora. Porque na escola não vai ter disso, a professora tem que fazer o serviço dela e como que ela vai enxinar no meio de uns tantos moleques encapetados? Ele fico até preocupado, porque ele é triste, briguento, respondão. Já pensou que vergonha se chamado atenção na frente dos outros?

— A gente aqui cria com todo carinho, dá toda atenção... (...) Por isso que eu não botei ele no pré, soube de umas coisas que eu não gostei nada, ainda mais com criança pequena. Mas o ano que vem tá aí, ele vai ter que aprender a não ficar assim falando o tempo todo, fazendo pouco dos outros, igual faz da mãe, né Josué? Depois a tia marca você e ói, daí não passa de ano, fica repetindo até sair da escola.

(D. Tereza)

— Eu já tenho todos na escola. Só falta esta minha menor. Pode perguntar deles aí na escola. Não tem uma reclamação, eu mesmo nunca tive que ir lá, graças a Deus. Por isso que eles vão bem, o maior, aquele do meu irmão que é mesma coisa que ser meu, vai tirar a oitava, já está trabalhando. Ele é muito querido lá.

(D. Socorrinho)

Penso nos trabalhos que já li, e no contato que tenho com professoras que indicam extamente esta interrelação entre critérios cognitivos e afetivo-sociais de avaliação escolar e imagino se isto não está, de certa forma, sendo intuído pelos pais. Em conseqüência, pouco antes da ida da criança para a escola, os pais a previnem de que deve aprender a suportar um aumento do controle sobre sua conduta, o não contestar os limites definidos nas regras informais do bom conceito escolar.

Apesar do desejo de que a criança tenha êxito na vida escolar e dos esforços materiais para que possa freqüentar e ter acesso ao material, os pais têm noção de que há uma porcentagem grande de crianças que fracassam, o que é atribuído à falta de inteligência, de força de vontade ou de bom comportamento. A escola é vista como uma agência educacional que assume, por ser mais competente e moderna, a preparação intelectual e social do filho. O fracasso é, na maior parte das vezes, focalizado na criança, embora com uma certa compreensão, nascida da percepção de dificuldades que ela enfrenta. Mesmo quando há algumas críticas com relação ao desempenho da professora, é colocada com respeito reverente à sua condição:

— Eu quero que ela pegue uma professora boa, vou até falar com a D. F., diretora da escola. Pegue uma turma boa. Esse horário do meio (das 11 h às 3 h) só vai favelado. Ela já quase sabe todos os nomes das letras. Agora, se (a professora) ficar faltando, ficar de grito com ela eu vou lá e falo. Porque eu falo mesmo: Dona, a senhora vai me desculpar mas aqui ela não fica mais. E ponho lá no Balão Vermelho, faço um sacrifício e ponho lá. Pelo menos as professoras merecem o lugar, tem uma responsabilidade porque a gente está pagando.

(D. Sueli)

A entrada da criança na escola é colocada, enfim, como o momento em que os pais vêm colocada à prova sua competência como educadores, principalmente no aspecto da "educação social". Se os pais não ensinaram a criança a obedecer, é lá que ela terá que aprender, para conseguir sobreviver e ter êxito na aprendizagem. Este pensamento permite, inclusive, para os pais cujo ideário educacional é mais democrático e valoriza o aspecto afetivo. Pode-se supor, em consequência disto, que a criança internalize a idéia de escola como o lugar onde ela não podendo ser tão espontânea, irreverente e teimosa quanto ela é em casa. Isto pode alterar significativamente o perfil de seu comportamento em sala de aulas. Ela sente que se infringir as normas escolares não terá o apoio de seus pais, que não desejam entrar em conflito com a escola.

Analisando as três dimensões do sistema educacional da família da amostra, pude perceber como estão presentes cada um deles. Nas famílias mais autoritárias, preponderam as idéias ligadas ao aspecto genético e ético-moral. Nas famílias mais democráticas, a consideração dos aspectos afetivos e psicológicos da criança estão mais presentes. Nos três aspectos, no entanto, pode-se tentar identificar elementos que facilitam o desenvolvimento da autonomia e os que fortalecem a manutenção de relações heterônomas entre pais e filhos.

Sem retomar os exemplos apresentados, destaco alguns aspectos conservadores e autoritários do ideário educacional comum aos pais da amostra; a ênfase na herança genética para a definição de características dos filhos; o desconhecimento dos processos afetivos e cooperativos específicos da infância, a negação da origem social como fator de diferenciação no desenvolvimento; as expectativas diferenciadas com relação a meninos e meninas; a dificuldade em estabelecer uma reciprocidade na comuni

cação adulto-criança; o uso do castigo coercitivo e da violência física em graus crescentes, pelo temor da perda do poder; o temor da degradação moral, facilitado pela própria pobreza e pelo convívio com sistemas de valores diferentes da família; a necessidade da obediência como condição para o êxito no processo de inserção na escola e no trabalho; a idéia de que o papel dos pais está revestido de autoridade incontestável e não sujeita a erros.

Em contrapartida, o modo de criação das famílias da amostra tem alguns aspectos mais ligados à formação de um contexto educacional facilitador da construção da autonomia: o respeito às necessidades físicas e afetivas da criança; a valorização da resistência física da criança e de sua potencialidade; o incentivo à independência da criança; reconhecimento da necessidade de adequar idéias e práticas ao momento atual; o uso de estratégias disciplinares que tomem em conta as contingências do erro da criança; a preocupação em não violentar o psiquismo infantil; a capacidade de estabelecer um canal de comunicação com a criança; a valorização do exemplo dos pais, como pessoas dignas e capazes; a valorização e o incentivo à curiosidade e à esportividade; a aceitação de que as figuras parentais e os pais podem errar e ser contestados; a tentativa de melhorar o "modo de criação".

Estes elementos foram retirados a partir de uma análise que não pretendeu totalizar a riqueza do pensar e do agir dos pais como educadores. Minha intenção foi descrever como os pontos norteadores da forma de educar são transmitidos e reformulados geração após geração, a partir de exigências exteriores à família e a um trabalho ativo, por parte dos pais, de melhorar sua atuação. A baixa escolaridade da maior parte deles pode dificultar que sintam-se competentes para emitir juízo, atuar ob-

jetivando o desenvolvimento dos seus filhos.

Mas o cuidado com a formação da identidade e a autonomia da criança pode ser observada na maior parte das famílias da amostra. Núcleos de bom senso e sensibilidade, enfim, não são um privilégio de pais escolarizados ou pertencentes à classe média alta.

5. CONCLUINDO UM PERCURSO; ORGANIZANDO INDAGAÇÕES

Conduzir este trabalho como objetivo de responder - e aprender a responder - perguntas. Chego ao seu final carregada de indagações, que aprendi a identificar no real. Coligi argumentos de livros, procurando encontrar um suporte teórico que me auxiliasse a encontrar contradições nos discursos que depreciam as famílias operárias. Não sabia o quanto havia internalizado destes discursos. E de uma visão romântica e libertária da cultura popular. Procurei perceber em que momentos mi nha percepção esteve filtrada por estes e tantos outros vieses. Oscilei entre a segurança das análises teorizantes e o ris co de não conseguir estabelecer nexos de compreensão entre os elementos da realidade que buscava desvendar. E, lição mais di fícil, tive que submeter meu orgulho intelectual à evidência de que o trabalho nunca poderia estar completo. Mas, apesar de mim, e através do meu olhar compreensivo, espero ter apresenta do algumas elaborações que contribuem para ampliar os conhecimentos sobre o contexto familiar das crianças de origem operária, recorrendo ao referencial teórico para instrumentar minha compreensão.

Destaco algumas reflexões, no esforço da síntese, da indicação de novos percursos de investigação, da clarificação dos limites deste trabalho e do pensar em que medida ele poderia ser útil para outros educadores.

A condição operária, vivida por todas as famílias, é ponto de referência para a formação de sua visão de mundo, mas não determina a uniformidade das concepções e práticas dos in-

divíduos. A permeação da concepção hegemônica é mediatizada por um processo de reelaboração que articula outros elementos: a experiência concreta, a estrutura psíquica e os valores culturais de classe. Este processo de reelaboração e a existência de padrões seletivos de valoração do real em cada família, justifica que se possa concebê-la, como uma instituição mediadora entre o sujeito e a totalidade social. A relação entre as condições materiais de existência e a identidade pode ser percebida quando se atenta para a forma através da qual os pais organizam concepções e práticas educacionais. Assim como a estrutura social tem um papel determinante sobre a constituição da identidade, como procurei evidenciar na discussão sobre a autoimagem dos pais, a subjetividade pode se constituir numa das instâncias que se articulam em torno da reprodução ou da desestabilização desta estrutura.

O exercício da autonomia, na sua dimensão de convivência e enfrentamento dos determinismos estruturais pode estar distante das vidas das famílias da amostra. Procurei não colocar as palavras que desejava ouvir na boca das pessoas. Mas, a partir do desdobramento do conceito de autonomia, pude perceber que alguns elementos, podem ser considerados como facilitadores da emergência desta dimensão mais política e referida a uma totalidade mais abrangente.

A valorização do que se tem, do que se sabe, e do que se faz, legitima a capacidade de analisar e fazer escolhas. Além disto, caracteriza um processo de construção da identidade que conta com muito pouco; que se forma, no mais da vezes, ao arrepio da visão depreciativa que existe com relação às pessoas "desfavorecidas".

A idéia da esperteza, da resistência física, da simpatia desinteressada, como características valorizadas nos adul-

tos e crianças de origem operária, apontam nesta direção. Quando as pessoas descrevem que conseguem aprender um ofício e obter a subsistência e respeitabilidade com ele, estão mais próximas de reivindicar melhores condições de vida para si e para seus filhos. Estão, ainda que de forma intuitiva, reconhecendo sua capacidade intelectual, subestimada pela ideologia dominante.

A recorrência com que aparecem valorizadas posturas e conceitos não polarizados, que expressam a síntese de contrários, subentende um processo de relativização de flexibilidade nos princípios de análise da realidade. Abre espaço para a negociação, o argumento, a coexistência na diversidade. Neste contexto, a criança pode ser educada com princípios normativos mais tolerantes, internalizando uma concepção de mundo permeável à incorporação seletiva de novos elementos. Tem a seu favor, inclusive, uma visão naturalizada dos comportamentos infantis, mais tolerante e menos cerceadora de suas iniciativas. Esta postura mais branda e conciliadora convive, por outro lado, com a idéia da defesa da dignidade e do que foi conseguido com muito esforço. Aí, cabe o confronto, o assumir riscos, o devolver o desaforo.

A mídia tenta "modernizar" a família operária e os ranços de autoritarismo que ali persistem. É importante considerar algumas reações lúcidas de contestação deste movimento de incorporação acrítica de novos princípios. Que indicam a possibilidade da construção de princípios de organização da realidade que contrastam com o hegemônico. No que diz respeito a princípios de educação infantil, os pais da amostra demonstraram sua preocupação em atualizar os que receberam dos seus pais sem deixar de fornecer aos filhos modelos e limites. Como, por exemplo, a valorização da persistência da sinceridade e da ho-

nestidade.

O cuidado e o esforço pela satisfação das necessidades dos filhos são formas de expressão de afeto e responsabilidade pelo seu desenvolvimento, formas diferentes das que as classes média e alta reconhecem como legítimas. O contato físico, os elogios verbais, a conversa colocada a partir da perspectiva da criança, não são encontrados com freqüência. Também o acesso que a criança tem aos problemas vividos pela família pode reverter na formação da índole cooperadora, responsável e realista.

Do contato com os meios de difusão dos conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, os pais retiram elementos para adequar sua proposta educacional em função de uma nova leitura de características da infância, compreendendo a influência do ambiente sobre o psiquismo infantil. Buscando com esforço deliberado não reproduzir os erros cometidos pelos seus próprios pais.

A valorização da escola como instrumento de mobilidade social, se tem um componente idealizado que desconhece suas deficiências e contradições, expressa o reconhecimento do valor do saber sistematizado e justifica os esforços pela sua obtenção.

Todos estes aspectos, a meu ver, representam momentos não reprodutivos da dominação, que se confrontam com ela na instância da organização do psiquismo. Estes elementos devem ser considerados quando se discute criticamente o modo de educar das classes subalternas supondo uma reprodução integral do autoritarismo a que estão sujeitas. Esta reprodução pode ser observada, de forma mais evidente, em alguns grupos familiares cujas concepções e práticas educacionais expressam aspectos conservadores e refratários à mudanças.

A personalização voluntarista da realização pessoal mas cara a desigualdade de oportunidades, individualizando a responsabilidade pela condição de vida alcançada. O êxito se explica pela sorte; o fracasso, pela fatalidade do destino. A pobreza, ao invés de ser o móvel da postura reivindicadora, recebe uma conotação vergonhosa e deve ser desfarçada até que todo sentimento de dignidade pessoal peça rendição. Caminha neste mesmo sentido a idéia de que a personalidade da criança depende do sangue herdado. Concepção tão forte, que mascara as diferenças entre as crianças em função da classe social de origem. Deve-se considerar o quanto é doloroso admitir que não se pode oferecer condições adequadas para o desenvolvimento de um filho. A racionalização evita este padecimento, que poderia mobilizar energias na luta pela melhoria da qualidade de vida.

O desejo desta melhoria convive com a objetiva impossibilidade de satisfação imediata. A frustração reiterada encontra na ideologia dominante, argumentos que subestimam as vantagens de se ter uma condição social melhor. Assim, os ricos têm filhos doentes, problemáticos e revoltados. O dinheiro corrompe e traz a falta de fé, a soberba do conhecimento.

Estas idéias só podem subsistir se coaguladas num referencial cristalizado de compreensão de mundo que sinaliza com ansiedade, num artifício perverso, qualquer começo de fragementação. A informação pode ser percebida como acinte à própria capacidade de entendimento. A contrargumentação, como desafio à autoridade. O desejo de melhoria, como falta de gratidão à generosidade de Deus.

Para incutir estes princípios rígidos na geração seguinte, que por vezes caminha teimosamente na direção contrária, cabe o recurso a códigos disciplinares normativos, aos quais se deve responder com a obediência sem compreensão. Se a criança

transgride, deve sentir que merece menos afeto; o castigo tem mais o objetivo de ensiná-la a conhecer o seu lugar que o de evitar que erre novamente. Mais tarde ela sentirá como inconveniente, sofrida e infrutífera toda tentativa de contestação. Poderá se orgulhar de nunca ter criado confusão, de nunca ter se indisposto com ninguém. Acreditará, talvez, que esta é a marca da índole brasileira.

As relações familiares não podem ser revistas em função das mudanças ocorridas nos papéis de homem e mulher, do reconhecimento do direito de ambos à individualidade. O sexo é um fator determinante de uma hierarquia que se pode observar desde o relacionamento diferenciado dos pais frente aos meninos e meninas, as quais internalizam o sentimento de menos valia e aprendem a se utilizar de formas indiretas e, por vezes, extremamente eficientes, de driblar a dominação que recai sobre elas, quando adultas.

Vivendo a separação dolorosa entre o prazer e o trabalho, os pais preparam as crianças para o momento em que terão que deixar o mundo das brincadeiras irresponsáveis, que na sua percepção nada tem a ver com aprendizagem, e encarar com seriedade os estudos. Estes "cansam uma cabeça" que, a julgar pelos antecedentes parentais", "não é lá muito boa para essas coisas mesmo". Mesmo os pais que, até os seus filhos terem seis anos de idade, sentiram-se competentes como educadores, referendam a autoridade do professor e dizem do dever da obediência a ele. Percebem, com uma entristecedora intuição, que a escola misturará critérios acadêmicos e disciplinares, ao decidir o destino do aluno. Idéias onde a individualização da culpa pelo fracasso escolar medra com facilidade.

E há a miséria, a incontestável miséria. Que arrasa com qualquer sentimento de auto determinação, de planejamento,

de luta contra ela. Que despersonaliza as famílias, tira-lhes a privacidade, expõe à compaixão que degrada a auto-estima. Que exacerba a violência, na tentativa de manter uma identidade cujo perfil não se ajusta à realidade. E, ainda, oportuniza a busca da assistência paternalista, o privilégio do favor para fazer frente à pauperização. É compreensível o temor, dos pais pobres, de transpor a tênue barreira que os separa desta condição. E sua luta para conservar a identidade que organizaram à revelia dos interesses da classe dominante.

A família de origem operária contém elementos destas duas tendências que descrevi de forma contrastiva. São estas diversidades que permitem que se afirme que o processo de construção da autonomia pode ter curso, mesmo neste segmento social, em circunstâncias determinadas. A possibilidade de entender a família como espaço de mediação, que modula o impacto dos determinismos sociais, abre espaço para o trabalho do intelectual transformativo; aquele que, alinhado com os interesses das classes subalternas, devolve a elas, de forma sistematizada, as dimensões não reprodutivas de sua concepção de mundo. Um trabalho pedagógico, ao nível da família, não poderia ser entendido apenas como um programa de treinamento, calcado nos modelos educacionais da classe média. Teria que tomar em conta as especificidades culturais do grupo a que fosse destinado - e constatar um interesse real dos pais por este tipo de trabalho. Envolveria a difusão de práticas educacionais favoráveis a constituição de uma identidade autônoma - práticas nascidas na própria classe operária, cuja legitimação valorizaria a competência dos pais como educadores. O conhecimento teórico, compartilhado numa linguagem comum ao intelectual e aos pais, ampliaria a compreensão de alguns aspectos do desenvolvimento infantil, cujo desconhecimento dificulta que a criança aproveite de

forma máxima, todas as vivências de experimentação, curiosidade, contestação e expressão de sentimentos, que encontra em seu contexto familiar.

Ao invés de dar ênfase às prescrições, poder-se-ia trabalhar no sentido de socializar as experiências dos pais como educadores. Abrir espaço para discutir diferentes concepções e práticas educacionais e explicitar a relação entre elas, seus determinantes sócio-econômicos e culturais e as possíveis implicações de sua aplicação sobre a estrutura da personalidade da criança.

O trabalho do intelectual não estaria legitimado pelo conhecimento teórico que transmite, mas pela capacidade de mobilizar a energia afetiva e o esforço compreensivo dos pais para a análise do seu próprio modo de ver o mundo, objetivado no diálogo, no confronto e na história particular. A partir da discussão sobre as perspectivas de inserção dos filhos na escola e a necessidade de facilitar o seu acesso aos instrumentos de apropriação do conhecimento sistematizado, os pais poderiam rever sua concepção sobre a escola - fortemente conservadora - e resgatar a importância de sua atuação com relação ao desenvolvimento cognitivo da criança.

Esta possibilidade de trabalho, na escola, nos postos de saúde, nas associações, foi me parecendo, mais do que possível, necessária, no decorrer do meu convívio com os pais. É bem verdade que este não foi o objetivo da pesquisa - surgiu, como algumas outras indagações, que poderiam trazer mais dados sobre as condições em que vivem as crianças do contexto operário-urbano: como é vivida a experiência da adaptação da criança às regras disciplinares da escola? Qual a importância da auto imagem positiva e de um repertório de habilidades sociais no desempenho acadêmico? Como teria curso, no contexto de cre-

che, o processo de construção da autonomia? Quais os efeitos de um trabalho, como o descrito acima, de discussão socializada das práticas educacionais dos pais de origem operária?

Cumpra observar que este estudo pretendeu descrever de forma circunstanciada o contexto familiar de dez crianças de um bairro operário de Campinas. As análises e possíveis generalizações devem ser parcimoniosamente pensadas. Ressalto que não observei famílias com participação ativa em movimentos sociais, ou com mulheres que trabalhassem fora em período integral; estes dois grupos poderiam apresentar-se bastante diferenciados daquele com o qual convivi (esta, aliás, é uma instigante possibilidade de pesquisa: como se formaram, como educam seus filhos as pessoas contestadoras e críticas?). Apesar do meu interesse em conhecer como se estruturava o código disciplinar dos pais vinculados a religiões mais conservadoras, verifiquei que nenhum dos "crentes" era lá muito "católico" em matéria de rigidez. Assim, não acredito que eles representem um segmento mais dogmático e reacionário, afiliado às religiões pentecostais e seitas protestantes. As diferenças encontradas entre famílias pobres e famílias muito pobres, sugerem que não se possa fazer generalizações a partir da "condição operária". Pretendi, ainda, observar famílias sem conflitos emocionais comprometedores da normalidade. As crises vividas por algumas famílias confirmaram que, "de perto, ninguém é normal".

Eu poderia ter me utilizado de um gravador. Perdi muitos dados, que poderia retomar, por exemplo, na análise dos padrões de interação como lugar de expressão/elaboração/resolução dos conflitos familiares. Apesar de me referir de forma genérica, e por excesso de respeito à gramática, aos pais, destaco minha dificuldade em conversar com a maioria deles. Almeida, (76) que é mulher, e Caldeira, (84) também mulher, ressaltam

este viés, que deixa uma lacuna nas investigações sobre a figura do homem/pai das classes subalternas:

- E o marido da senhora deixa a senhora trabalhar com este barrigão?
- É duro, sair para trabalhar e deixar os filhos na mão dos outros. Você tem mãe aqui em Campinas?
- Era bom se meu filho pegasse você de professora...
- Você tem quatro filhos? Nossa, tão mocinha, nem parece. A gente estraga mais depressa!!!
- A senhora é mãe, sabe como é difícil. Que nem maionese se mexer demais, talha, se mexer de menos desanda.
- Eu não sei fazer maionese. Compro dessas de vidro, sem o gosto de acertar o ponto. Como assimilo teorias, dou cursos, opiniões. No contato com as mães, refiz a imagem que tenho de mim, como mulher, mãe, psicóloga e educadora. Redimensionei a concepção que tinha do contexto familiar das classes subalternas; procurei explicitar o espaço de tensão que existe entre o ser e suas possibilidades históricas. Arrisquei-me a pensar sobre quais seriam os fatores determinantes da maior ou menor amplitude deste espaço, procurando reconhecer a família como uma das instituições capazes de iniciar a reforma intelectual e moral, a emergência da identidade resistente. Procurei compreender a delicada anatomia do encontro de pessoas com histórias, condição social e formação diferentes. Acredito que este percurso tenha me auxiliado a enxergar melhor o contexto em que vivem as crianças com as quais trabalho; a compreendê-las através de um referencial teórico e metodológico que tem a virtude de estar em constante reformulação; e a perceber, de forma tão entusiasmada quanto realista, o papel do educador-pai e/ou mestre, na constituição da identidade autônoma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. - Sociologia da família in CANE VACCI, M. - Dialética da Família. São Paulo: Brasiliense, 1987, 210 - 222.
- ALENCAR, E. M. S. de - A Criança na família e na sociedade. Petrópolis: Vozes, 1985.
- ALMEIDA, A. M. de (org.) - Pensando a família no Brasil. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo / Editora da UFRJ, 1985.
- ALMEIDA, M. A. K. de - Entre nós, os pobres, eles, os pretos. Campinas: Faculdade de Educação - UNICAMP, 1976. (dissertação de mestrado)
- ALTHUSSER, L. - Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- ANDRÉ, M. - Dominação e Resistência no cotidiano escolar: uma introdução. Cadernos Cedes. (21): 28 - 31, 1988.
- _____. Teoria da Resistência e Prática Educativa. Cadernos Cedes (31): 91 - 104, 1988.
- ANDRÉ, M. e LUDKE, M. - Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.
- ARIËS, P. - A família e a cidade in FILGUEIRA S. e VELHO, G. Família, Psicologia e Sociedade. Rio de Janeiro: Campus, 1981.
- _____. História Social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

- ASSIS, R. A. de - É preciso pensar em educação escolarizada para crianças de 4 a 6 anos? Cadernos de Pesquisa (59): 66 - 71, 1986.
- _____. Manual del Curriculum del Programa Nezahualpilli. México: Centro de Estudios Educativos, 1983.
- _____. Projeto Nezahualpilli: uma alternativa curricular para a educação das classes populares. Cadernos Cedes (9), 1984.
- BADINTER, E. - Um amor conquistado: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BAETA, A. M. B. - Operações mentais em adultos com baixa escolaridade. Campinas: Faculdade de Educação - UNICAMP, 1978 (dissertação de mestrado)
- BAKHTIN, M. - Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARROS, M. L. de - Autoridade e afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.
- BEE, H. - A criança em desenvolvimento. São Paulo: Harper e Rom do Brasil, 1977.
- BELOTTI, E. G. - Educar para a submissão. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BERGER, P. e LUCKMAN, T. - A construção social da realidade. Petrópolis: Vozes, 1983.
- BETTI, G. - Escuela, Educacion y pedagogia en Gransci. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1981.
- BIAGGIO, A. M. B. - Análise Psicológica do desenvolvimento moral. Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada. (24): 7 - 24, 1972.

- _____. Discussões de Julgamento Moral. Psicologia, Teoria e Pesquisa. (3): 195 - 204, 1985.
- BIAGGIO, A. M. B. e MOROSINI, M. - Reprodução, resistência e pensamento pós-convencional; UFRGS, 1986 (mimeo).
- BIANCO, B. F. - A família na história e na antropologia. CADERNOS DO C.E.R.U. (19): 9 - 34, 1984.
- BILAC, E. - Famílias de trabalhadores: estratégias de sobrevivência. São Paulo: Símbolo, 1978.
- BORGES, O. Caracterização da criança repetente na 1ª série do 1º grau das escolas estaduais de João Pessoa. Faculdade de Educação - UNICAMP, 1981 (dissertação de mestrado)
- BORSOTTI, C. A. e BRASLAVSKY - Hacia una teoria del fracasso escolar en famílias de estratos populares in MELLO, G. e MADEIRA, F. (org.) - Educação na América Latina. São Paulo: Cortez Editora Autores Associados, 1985.
- BOTT, E. - Família e Rede Social. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- BRENNER, C. - Noções básicas de psicanálise. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- BROCCOLI, A. - Antonio Gramsci y la educacion como hegemonia. México: Nova Imagem, 1975.
- BRÜHL, D. - A família pobre na mudança do campo para a cidade: experiências nordestinas. Ciência e Cultura. (40): 29 - 40, 1988.
- BZUNECK, A. J. - Julgamento moral de adolescentes delinquentes e não delinquentes em relação à ausência paterna. USP: Instituto de Psicologia, 1979 (tese de doutorado)

- CALDEIRA, T. P. R. - A política dos outros - o cotidiano dos moradores de periferia e o que pensam do poder e dos poderosos. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CAMARGO, A. et. alii - O método de história de vida na América Latina. Cadernos do C.E.R.U. (19): 148 - 180, 1984.
- CANEVACCI, M. - Dialética da família. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CARDOSO, R. (org.) - A aventura antropológica - teoria e pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- CARNEIRO, T. F. - Família, diagnóstico e terapia. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1983.
- CARRAER, T. N. - Aprender pensando. Petrópolis: Vozes, 1986.
- CELLERIER, G. - Piaget. Lisboa, Edição 70, 1980.
- CHAMBOREDON, J. C.; PREVOT, J. - O ofício de criança. Cadernos de Pesquisa. (59) 32 - 57, 1986.
- CHIAROTTINO, Z. R. - Linguagem e Capacidade de Operar. Didata. (8), 1978.
- CORREA, M. (org.) - Colcha de Retalhos - estudos sobre a família no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- COSTA, A. M. N. da - Privação cultural, privação linguística e família in FILGUEIRA S. e VELHO, G. (org.) - Família, Psicologia e Sociedade. Rio de Janeiro: Campus, 1981.
- _____. - Sujeito e cotidiano. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- da MATTA, R. - A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1985.

- _____. - O ofício de etnólogo in NUNES, E. - A aventura sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- DEMOS, J. - Developmental Perspectives on the history of childhood in DEMOS, J. - The family in history. New York, Harper Torchbooks, 1977.
- DESSEN, M. A. de S. C. - Considerações sobre variáveis envolvidas na interação mãe-criança. Psicologia, Teoria e Pesquisa. V. 1 (3) 215 - 226, 1985.
- DONZELOT, J. - A polícia das famílias. Rio: Graal, 1980.
- DUARTE, L. F. - Da vida nervosa nas classes trabalhadoras urbanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/CNPQ, 1986.
- DURHAM, E. - A caminho da cidade. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- _____. - A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas in CARDOSO, R. - A aventura antropológica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- ENTWISTHE, H. - Antonio Gramsci: conservative schooling for radical politics. London: Ronthedge & Kegan Paul, 1979.
- ERICKSON, E. - Infância e Sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- ETO, E. L. - Crianças pré-escolares das classes populares: um estudo exploratório sobre seu mundo e o que ele significa para o pré-escolar. UFRGN - Faculdade de Educação, 1986 (dissertação de mestrado)
- EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. - Pesquisa participante. São Paulo: Cortez Editores Associados, 1986.
- FALCÃO, M. do C. e NETO, J. P. - Cotidiano, conhecimento e crítica. São Paulo, Cortez Editores Associados, 1987.

- FERREIRA, M. C. R. - A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. Cadernos de Pesquisa. (67) 59 - 64, 1988.
- FERREIRA, R. M. F. - Meninos de Rua. São Paulo: IBREX, 1979.
- FILQUEIRA, S. (org.) - Uma nova família. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.
- FILGUEIRA, S. A. e VELHO, G. (coord.) - Família, Psicologia e Sociedade. Rio de Janeiro: Campus, 1981.
- FREIRE, P. - Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREITAG, B. - Piaget: encontros e desencontros. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- _____. - Sociedade e Consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.
- FREUD, A. - Infância normal e patológica. Rio de Janeiro, Zahar editores, 1980.
- GIROUX, H. - Pedagogia Radical - subsídios. São Paulo: Cortez Editores Associados.
- _____. - Teoria Crítica e Resistência em Educação. Petrópolis: Vozes, 86.
- GOMES, J. V. - Do campo à cidade: as transformações nas práticas educativas familiares. Cadernos de Pesquisa. (64) 48 - 56, 1988.
- GRAMSCI, A. - Cartas do Cárcere. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

- GRAMSCI, A. - Quaderni del Carcere. (Edição Crítica do Instituto Gramsci - GERRATANA, V. (org.) 4 volumes, 1975.
- GUATTARRI, F. - Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GUAZZELLI, E. - A criança marginalizada e o atendimento pré-escolar. Porto Alegre: Globo, 1979.
- GUILLIGAN, C. - In a different voice: Psychological Theory and Women's Development. London: Harward United Press, 1982.
- HAREVEN, T. - The history of the family as an inter-disciplinary field in DEMOS, J. - The Family in History (org.) New York, Harper Torchbooks, 1977.
- HELLER, A. - O cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- JAPIASSU, H. - Introdução à Epistemologia da psicologia. Rio de Janeiro: Imago, 1982
- JESUS, A. T. de - A educação como hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci. UNICAMP - Faculdade de Educação, 1985 (dissertação de mestrado)
- KAMII, C. e de VRIES, R. - La teoria de Piaget y la educacion pré-escolar. Madrid: Visor, 1985
- KRAMER, S. - A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
- LAING, R. D. - A política da família. São Paulo: Martins Fontes, 1971.
- LAMPHÈRE, L. - Estratégias de cooperação e conflito entre mulheres em grupos domésticos in LAMPHÈRE, L. e ROZALDO, M. Z. - A mulher, a cultura e a sociedade. Rio: Paz e Terra, 1979.

- LAMPREIA, C. - A intervenção precoce: Seus pressupostos e algumas questões. Cadernos de Pesquisa (57) 55 - 60, 1980.
- LOMBARDI, G. - Gramsci e l'educazione dei figli in GALASSO, P. e SAPEGNO, G. Gramsci e la cultura contemporânea. Roma: Instituto Gramsci, 1976.
- MARIANI, R. - A cidade moderna entre a história e a cultura. São Paulo, Nobel, 1986.
- MARTINIC, S. - Saber popular e identidade. Seminário Latino americano de Investigacion Participativa, 3. São Paulo: 14 - 18 de outubro, 1984. Anais. C.E.A.A.L.
- MEDEIROS, L. de - A criança da favela e sua visão de mundo. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 86.
- MELLO, S. L. - Traalho e sobrevivência; mulheres do campo e periferia de São Paulo. São Paulo: Ática, 1988.
- MENIN, S. M. - Autonomia e Heteronomia às regras escolares. USP: Instituto de Psicologia, 1975 (dissertação de mestrado)
- MOISÉS, M. A.; LIMA, G. Z. - Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? Revista Andês^{es}. (5) 57 - 61, 1982. x
- NICOLAU, M. L. M. - A educação pré-escolar - fundamentos e didática. São Paulo, Ática, 1988.
- NORONHA, O. M. - Os mecanismos de transmissão cultural na escola primária. um estudo de caso. Fundação Getúlio Vargas, 1977 (dissertação de mestrado)
- NUNES, E. de O. (org.) - A aventura sociológica. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.
- PATTO, M. H. S. - Privação Cultural e educação pré primária. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1977.

- _____. - Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
- PENIN, S. - Cotidiano e Escola - a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.
- PERLMAN, J. - O mito da marginalidade: Favelas e política no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- PERRET - CLERMONT, A. N. - A construção da inteligência pela interação social. Lisboa: Socicultur, 78.
- PIAGET, J. - Estudos Sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- _____. - O julgamento moral na criança. São Paulo: Mestre Jon, 1977.
- _____. - Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1988.
- PINO, A. - Desenvolvimento afetivo e vida de relógio. UNICAMP: Faculdade de Educação, 1985 (mimeo)
- _____. - A questão do menor e o significado da infância na sociedade burguesa. Revista Educação e Sociedade. (28) 32 - 50, 1987.
- PITTALUNGA, M. et alii - A crise da família e o futuro das relações entre os sexos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- PONCE, A. - Educação e Luta de Classes. São Paulo: Cortez Editores Associados, 82.
- POSTER, M. - Teoria Crítica da família. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- RODRIGUES, A.M. - Operário, Operário. São Paulo: Símbolo, 78.

- ROUANET, S. P. - Imaginário e Dominação. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- _____. - A razão cativa. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- SALEN, T. - Mulheres faveladas: com a venda nos olhos. Perspectivas antropológicas da mulher. (1) Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- SÃO PAULO, Estado - Subsídios para a implementação do guia curricular de Língua Portuguesa Para o 1º Grau. Secretaria de Educação: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/SENP, 1981.
- SELTIZ, J. et. alii - Métodos de Pesquisa nas relações sociais. São Paulo, Herder/EDUSP, 1971.
- SEVERINO, A. J. - Educação, Ideologia e Contra Ideologia. São Paulo: EPU, 1986.
- SILVA, M. N. da - A produção social da consciência. UNICAMP: Faculdade de Educação, 1986 (dissertação de mestrado)
- SNYDERS, G. - Escola, Classe e Luta de Classes. Lisboa: Moraes Editores, 1981.
- TAUBE, M. J. de M. - Pobre é que nem abelha: cada dia zune num canto. UNICAMP: IFCH, 1986 (dissertação de mestrado)
- TRIVIÑOS, A. N. S. - Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ática, 1987.
- VELHO, G. - Família e Subjetividade in ALMEIDA, A. M. de - Pensando a família no Brasil. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/Editora da UFRJ, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. - A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. - Pensamento e Linguagem. Lisboa: Antídoto, 1979.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. - Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Icone/EDUSP, 1988.

WADEL-BRULFERT, J.; WEREBE, M. J. G. - Wallon. São Paulo: Ática, 1986.

WEID, N. F. V. der - Buscando caminhos para a educação rural: a criança do campo e seu aprendizado na vida. PUC: Departamento de Educação, 1985 (dissertação de mestrado)

ZAIA, L. L. - Interação Social e desenvolvimento cognitivo. UNICAMP: Faculdade de Educação, 1985 (dissertação de Mestrado)

ZALVAR, A. - Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas in CARDOSO, R. (org.) - A aventura antropológica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

A N E X O

PROPOSTA PARA A SONDAÇÃO INICIAL DA AMOSTRA

1. Nome da criança

sexo: () masculino

etnia: () branca

() feminino

() negra

() mestiça

() outra

data de nascimento

já frequentou escola ou creche? () sim

() não

2. Tipo de habitação: () casa de alvenaria

() casa de fundos

() barraco

() outros

3. Componentes do grupo familiar,

Idade,

Ocupação

1.....

.....

.....

2.....

.....

.....

3.....

.....

.....

4.....

.....

.....

5.....

.....

.....

6.....

.....

.....

7.....

.....

.....

8.....

.....

.....

Renda média mensal da família

4. Dados sobre os responsáveis pela criança:

1º responsável:

Nome

Vínculo de parentesco com a criança

escolaridade

religião

meio onde se criou: () roça

() cidade

() praia

() outro

2º responsável:

Nome

Vínculo de parentesco com a criança.....

escolaridade.....

religião.....

meio onde se criou: () roça

() cidade

() praia

() outro

5. Disposição em participar de um trabalho de pesquisa que quer investigar como as pessoas do Jardim Campos Elíseos criam os filhos: () sim

() não

() depende

Quais as ressalvas colocadas?.....

Data da entrevista:.....

Horário de realização:

Informante:.....