

O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA NAS FAMÍLIAS DE CLASSE POPULAR

Euza Maria de Rezende Bonamigo
Vânia Maria Moreira Rasche
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO - Este estudo qualitativo descreve as práticas de socialização de famílias de classe popular que vivem num grande e representativo centro urbano brasileiro (Porto Alegre, RS). A coleta de dados realizou-se primeiramente através de um estudo de três famílias, com diferentes estruturas familiares, empregando-se a observação participante e a entrevista. Com base nestes dados organizou-se um questionário utilizado para entrevistar 30 famílias: doze do tipo nuclear, onze do tipo extensivo e sete do tipo pai ausente. A análise dos dados envolveu a busca de semelhanças e diferenças intra e inter-grupos familiares, a síntese dos três tipos de estrutura familiares, bem como a descrição dos temas mais relevantes. Os resultados indicam que não há diferenças relevantes nas práticas de socialização dos três tipos de estrutura familiar, sendo que a mulher é sempre a principal responsável pela educação dos menores. Nas práticas disciplinares aparece o predomínio da punição física e da restrição da autonomia. Quanto aos papéis sexuais, é evidente a estereotipia sexual e os tabus em relação ao sexo. É bem presente a aspiração de educação formal e estudos de terceiro grau para as crianças. O relacionamento afetivo é caloroso na maioria dos casos estudados. A televisão e o rádio são as principais opções de lazer. São feitas algumas recomendações para pesquisa futura e para a prática pedagógica.

THE SOCIALIZATION OF CHILDREN IN LOWER CLASS FAMILIES

ABSTRACT - This qualitative study describes the child rearing practices in poor social class families that live in a big urban city in Brasil (Porto Alegre, RS). Data gathering was done first with three families, with different familial structure, using participant observation and interview for this part of the study. Based on this data, a questionnaire was organized and was used in the interviews with 30 families; twelve nuclear, eleven extensive

Pesquisa financiada pelo INEP. As autoras agradecem a colaboração especial das bolsistas Vera Maria Moreira Kude, Clarice Kirst Gerbase e Suzana Pinto Machado. Endereço: Av. Palmeira, 756 - 90430 - Porto Alegre, RS.

and seven one single parent. The data analysis involved the search of similarities and differences intra and inter familial groups, a synthesis of the three types of the familial groups as well as a description of the major themes that emerged in the family dynamics of these families. The results show that there are no relevant differences in the socialization practices in the three types of familial structures and the woman is always the primary caretaker of the minors. In the discipline practices there is a predominancy of physical punishment and the restriction of autonomy. As far as sexual roles, it is evident the sexual stereotype and sexual taboo. It is very noticeable the aspiration of formal education and college degree for the children. The affective relationship is warm in the vast majority of cases. Television and radio are the main options of leisure. A few recommendations for future research and for pedagogical practices are made.

O processo de socialização tem sido considerado como englobando o conjunto de normas, valores, expectativas, crenças, preconceitos, comportamentos, modos de pensar e falar, gestos, gostos, idéias, atitudes, costumes, moral e linguagem que são incorporados pela criança por influência principalmente da família e que variam de cultura a cultura e dentro de uma mesma cultura.

Diz-se que a criança está socializaa quando ela internalizou aquilo que é próprio de seu grupo social, tornando-se capaz de identificar-se e de conviver com os demais.

Além da família, há muitos outros agentes socializadores: escola, grupo religioso, grupo de amigos, meios de comunicação de massa, etc. Neste trabalho, todavia, será enfatizado o papel desempenhado pela família que é o agente socializador que mais precocemente atua sobre a criança. A família será representada pelos modelos reais - pais, irmãos, parentes - e pelos modelos simbólicos - programas, meios de comunicação de massa, etc - por ela aceitos.

O conhecimento desse processo, bem como de seu produto, interessa não apenas à comunidade científica mas, principalmente à instituição escolar, pois esta é considerada o segundo grande agente socializador, o qual deveria dar continuidade ao processo iniciado na família.

A socialização tem sido muito estudada em outros países. Zigler e Seitz (1979), por exemplo, apresentam uma extensa revisão sobre o assunto. No Brasil, porém, são poucos os estudos realizados nesse campo, destacando-se entre eles, o de Campos (1975), Poppovic, Esposito e Campos (1975), Silva, Guarida e Graciano (1976), Graciano (1978a, 1978b), Rossetti Ferreira (1979) e Machado Neto (1979a, 1979b, 1980). Como se vê a grande ênfase nesse estudo ocorreu na década de 70, havendo, contudo, uma tendência a retomá-lo atualmente.

Não há na Psicologia uma teoria da socialização propriamente dita. O que geralmente se encontra são teorias distintas que se encarregam de explicar aspectos específicos do amplo processo de socialização. Entre esses aspectos, dá-se grande importância à socialização dos papéis sexuais. Muito embora esse pudesse ser considerado apenas uma dimensão da socialização, torna-se especialmente importante em nossa sociedade que costuma socializar diferentemente meninos e meninas e também porque todos os outros aspectos da socialização - dependência, escala de valores, projeto de vida, agressividade, etc - podem ser analisados à luz das várias teorias que explicam a socialização do papel sexual.

Block (1973) diz que rejeita a afirmação de Freud segundo a qual "a anatomia é destino" e aceita a de Erikson, segundo a qual a anatomia, a história e a personalidade combinadas formam o destino de uma pessoa. Segundo ela, a base das práticas de socialização dos meninos enfatiza realização, competição, controle dos sentimentos e de demonstrações de afeto, enquanto para as meninas, a ênfase é colocada em relações interpessoais estreitas e estáveis, demonstrar afeto e carinho, confortar e amparar. No entanto, os dados de pesquisas dão apoio à hipótese de que maior maturidade corresponde a maior androginia, menos definições tipificadas do seu sexo.

Graciano (1975, 1978a, 1978b) critica o fato de que poucas teorias consideram seriamente o peso que o estereótipo cultural do papel da mulher exerce sobre sua função psicológica. Segundo ela, apesar de que dados antropológicos, como os de Margaret Mead, mostram claramente que as diferenças entre as personalidades masculina e feminina são culturais e não biologicamente determinadas, por muito tempo persistiu na Psicologia a noção de que as características psicológicas das mulheres são decorrentes de sua natureza biológica. O fato de a menina ser desde cedo incentivada a manifestar comportamentos de dependência, emotividade, passividade e submissão, tanto em casa como na escola, faz com que tais comportamentos terminem por se fixar como atitudes e motivações profundas na mulher adulta que sente isso como uma pressão social para que apresente características "femininas". Diz a autora que essas são fruto da educação e das expectativas sociais que influenciam a criança desde o momento de seu nascimento de maneira constante e sempre na mesma direção.

A autora conclui que existe uma forte atuação social no sentido de polarizar os comportamentos dos dois sexos e que fica bem claro que a atribuição de comportamentos, atitudes, valores e preferências a um ou a outro sexo depende unicamente de fatores sócio-culturais, não se podendo fundamentar na alegação de "natureza diferente". Contudo, a seu ver o homem é também limitado por essa polarização e só uma modificação radical na ideologia da cultura permitiria que comportamentos considerados femininos fossem valorizados tanto quanto os considerados masculinos, tornando possível ao homem e à mulher optarem livremente pela adoção de comportamentos que melhor lhes conviessem.

Gilligan (1983), num trabalho intitulado "O Lugar da Mulher no Ciclo da Vida do Homem", mostra um outro ângulo do problema. Segundo ela, os psicólogos - Freud, Erikson, Kohlberg, Piaget, entre outros - têm colaborado para que os comportamentos considerados masculinos sejam supervalorizados, desde que incorrerem numa tendência de observação, implicitamente adotando a vida do homem como norma da vida da espécie humana e tentando vestir a mulher com trajes masculinos.

Bee (1984) relata a história de uma menininha que não queria acreditar que sua mãe se tornara "doutora em psicologia" pois, a seu ver, sendo ela mulher, só poderia ser "enfermeira em psicologia". Vê-se aqui como a introjeção dos estereótipos sexuais condiciona desde muito cedo a formação do autoconceito da mulher e influi nas suas expectativas pessoais de vida.

Barroso (1975) também crê que é prioritária uma mudança decisiva para pôr fim à socialização diferenciada de homens e mulheres, mas que para isso é necessário compreender como a forma pela qual as crianças são educadas ajuda a formar e perpetuar estereótipos sexuais.

Os estudiosos, portanto, têm dado muita ênfase ao peso dos estereótipos de papéis sexuais na socialização infantil. Contudo, há muitas outras variáveis, igualmente importantes, que também têm merecido grande consideração, tais como: auto-

conceito, autonomia, lazer, práticas disciplinares dos pais, estilos dos pais de criarem seus filhos, relacionamento afetivo, classe social, etc.

O modo como a criança se socializa está muito condicionado ao seu autoconceito. Um dos aspectos fundamentais do autoconceito é a auto-estima. Bee (1984) indica algumas características da criança que possui uma auto-estima alta: a) tem melhores notas na escola e melhor desempenho nos testes de realização; b) considera-se responsável pelos próprios sucessos ou fracassos; c) tem mais amigos; d) percebe mais positivamente seu relacionamento com os pais; e) pode ser mais competitiva; e) na adolescência, tende a alcançar uma "identidade realizada".

Segundo a autora, estudos realizados com pré-escolares e crianças de 1º grau indicam que a origem da auto-estima alta está, pelo menos em parte, nas primeiras interações da criança com sua família. A criança cujos pais, companheiros, professores e outras pessoas significativas, consistentemente ressaltam suas qualidades, tende a ter uma auto-estima alta; a criança que tem suas fraquezas enfatizadas (sejam estas reais ou não), incorporará essas impressões negativas ao seu autoconceito.

O desenvolvimento da autonomia da criança, por outro lado, é assegurado, segundo Steinberg (1985), por relações familiares íntimas e não frias. A criança que se sente mais autônoma, isto é, que sente que seus pais lhe concedem suficiente liberdade é a que tem um ambiente caloroso no lar, é a que relata ter com seus pais um grande grau de intimidade, prazer em realizar atividades, e poucos conflitos, é a que busca aconselhamento junto a eles e que gostaria de ser como eles.

Quanto ao lazer, Bettelheim (1988) diz que infelizmente muitos pais dedicam-se seriamente apenas de forma muito seletiva a alguns aspectos das brincadeiras dos filhos e o que escolhem costuma ser atividades pelas quais a criança se interessa quando já é bem mais velha. O autor afirma que as atitudes básicas, contudo, são em sua maioria formadas muito cedo na vida da criança e esta quando maior já pode estar sofrendo as conseqüências de suas brincadeiras iniciais terem sido subestimadas.

No que diz respeito às práticas disciplinares dos pais, Bettelheim (1988) assegura que o castigo não funciona, pois a punição não ensina disciplina à criança. O castigo só ensina que o poder faz a justiça. A criança aprende a ser disciplinada se as pessoas que mais admira são disciplinadas, disciplinadas a ponto, mesmo, de não se deixarem levar pelas emoções que as levam a dar palmadas.

O grau de autonomia que os pais concedem aos filhos e suas práticas disciplinares fazem parte de seus estilos de criarem os filhos. Bee (1984) diz que há três estilos fundamentais diferentes:

1. Estilo competente: os pais gostam de seus filhos, dizem-no e o demonstram, mas colocam limites explícitos e são firmes no que respeita a regras pré-estabelecidas, embora sejam flexíveis.
2. Estilo permissivo: os pais são amorosos, mas não são firmes em relação a limites, mostrando-se mesmo passivos e excessivamente condescendentes.
3. Estilo autoritário: os pais são firmes, mas pouco calorosos, não sendo inclinados a demonstrações de carinho e afeto.

Segundo Steinberg (1985), o desenvolvimento "saudável" do ser humano é comumente relacionado com um determinado tipo de comportamento e personalidade. No âmbito da identidade, a pessoa "saudável" tem um sentido de si mesmo internamente seguro e não um sentido que muda de acordo com as expectativas dos outros; no âmbito da autonomia, ela é autodirigida e não dirigida pelas exigências alheias; no âmbito da realização, ela é motivada intrinsecamente e não extrinsecamente; no âmbito

bito da sexualidade, ela é autocolada e não orientada pelos desejos alheios. Em suma, o autor diz que na maior parte das teorias do desenvolvimento, a saúde psicossocial está relacionada com o direcionamento internalizado e o autocontrole. Não surpreende que as práticas de criar filhos dos pais que são benéficas para o desenvolvimento sejam aquelas que facilitam o desenvolvimento do autocontrole e não da conformidade e essas práticas, ao que tudo indica, estão mais de acordo com as dos pais que apresentam um estilo "competente".

Conseqüentemente, o bom relacionamento afetivo entre a criança e seus pais - aquele que é caracterizado por relações íntimas e calorosas, por prazer no convívio e disponibilidade mútua para este, por respeito aos direitos de ambas as partes - é indispensável para que o processo de socialização da criança propicie o desenvolvimento de uma personalidade bem ajustada e madura, própria da pessoa que tem um excelente autoconceito.

É importante conhecer como se processa a socialização nos diferentes segmentos sociais, já que se sabe que os mesmos estão longe de ser homogêneos (Olivin, 1978).

Estes segmentos fazem parte de uma estrutura social que vem sofrendo o impacto das mudanças trazidas pela industrialização. A industrialização acarretou uma urbanização acelerada que não se tem efetuado no mesmo ritmo em todos os países. Na América Latina, por exemplo, o movimento em direção à urbanização não teve um respaldo econômico que permitisse esta rápida mudança. Isso motivou o aparecimento de enormes contingentes populacionais marginalizados que se concentram em geral nas periferias urbanas, formando os bolsões de miséria caracterizados por sub-habitações que abrigam pessoas subnutridas, com problemas de saúde, muitas vezes desempregadas ou desempenhando profissões mal remuneradas acarretando para os filhos muita dificuldade de ingresso e permanência na escola (Whitaker, 1980).

No Brasil esse problema é agravado por dois fatores: não só a maior parte da população está em idade escolar,* como é proveniente de família de baixa renda.

O fracasso escolar é um corolário pouco surpreendente desse quadro. Em nosso país, atualmente, os índices de repetência na 1ª série do 1º grau atingem níveis elevadíssimos, chegando a 60% (Bulhões, 1973; Bonamigo e Penna Firme, 1980).

Alguns autores crêem que diferentes níveis sociais oferecem às crianças experiências que são desiguais e diferentes tanto em relação aos recursos, como em relação às recompensas que a sociedade confere. Hess (1975) é um representante dessa teoria conhecida como de marginalização cultural.

Para o autor, as condições de pobreza tornam o indivíduo vulnerável à desgraça, desprovido de poder, com poucas alternativas de ação e consciente da disparidade de prestígio usufruído por membros de diferentes níveis. Para o pobre, a consciência de sua posição na sociedade é um fato de vida e atua como tela que filtra as percepções e informações. Essa imagem da vida é transmitida diretamente às crianças pelos adultos que definem para ela sua posição relativa na sociedade, caracterizando-se por atitudes que exprimem baixa auto-estima, senso de ineficácia e espírito de passividade.

Com isso, na concepção do pobre, o ambiente não tende a corresponder aos esforços individuais e ele tem uma tendência maior a aceitar com resignação os acontecimentos e, provavelmente também, a ter expectativas mais baixas nas áreas educacional, econômica e profissional.

Prosseguindo, Hess (1975) observa que o estilo de vida dos pobres parece apresentar duas características:

- 1^a) Uma preferência pelo familiar e uma simplificação da experiência do mundo. A rejeição da intelectualidade está associada a esta tendência que decorre em parte de uma desconfiança do não-familiar, um sentido de não compreender ou não estar apto a competir com modos de raciocinar que não lhes são familiares.
- 2^a) Uma restrição da linguagem. Na medida em que a vida de pessoas da classe operária é restrita e carece de oportunidade para a ação e a seleção de alternativas, sua linguagem de interação tem menor necessidade de ser complexa e diferenciada.

Essa teoria recebeu muitas críticas nas últimas décadas (Ryan, 1971; Ginsburg, 1972; Copit e Patto, 1979), pois considera a criança pobre como culturalmente carente quando, de fato, ela possui uma cultura diferente daquela das crianças pertencentes a outras classes sociais.

Rasche (1979) a esse respeito observou, em seu estudo realizado em escolas de periferia de Porto Alegre, que a criança pobre recebe sistematicamente a culpa por seu fracasso escolar. A escola jamais é responsabilizada por não estar preparada para ela.

Rossetti Ferreira (1979) entrevistou pais de alunos de escolas públicas da zona rural e concluiu que, pelo modo como lida com as famílias, a administração escolar desempenha papel ativo na inculcação de atitudes de submissão e hábitos passivos, pois o que emergiu das entrevistas é que a escola não consulta as famílias e sim informa-se de decisões tomadas *a priori*, isto é, as reuniões que são realizadas na escola não são para integração da família ao trabalho escolar e sim para informar os pais de tarefas que lhes são atribuídas ou para conseguir a elaboração de adultos em projetos que foram decididos pela administração escolar sem consultá-los previamente.

Cunha (1975) lembra que para os filhos dos trabalhadores de classe baixa a experiência escolar é algo traumatizante: a disciplina, o significado das palavras, o vocabulário, as maneiras consideradas decentes, a estrutura das frases, a maneira de expressar o pensamento, etc, são percebidos como uma arbitrariedade imposta, contrariando toda a sua primeira socialização.

Conseqüentemente, à explicação mais freqüente para o fracasso escolar da criança pobre, segundo a qual ela é incapaz para o trabalho escolar, os autores já citados têm contraposto outros pontos de vista e vêm questionando o papel da escola. Segundo eles é possível admitir que o fracasso da criança pobre na escola ocorre porque geralmente há uma *descontinuidade* entre o que esta criança incorporou na família e o que é proposto na escola, obrigando-a a uma mudança de identidade social. Já para a criança de classe média isto não ocorreria, uma vez que a escola representa uma certa continuidade do processo de socialização adotada na família.

Nessa linha, há pesquisadores que vêm enfatizando a necessidade de a escola *conhecer* a bagagem cultural que a criança traz consigo, a fim de não provocar uma solução de continuidade no processo de socialização iniciado na família e, não só respeitar essa bagagem, como utilizá-la no planejamento do currículo escolar.

Tendo em vista o exposto, este trabalho tem os seguintes objetivos:

- a) Caracterizar as famílias de periferia selecionadas, em termos de organização familiar;
- b) Estudar a influência das diferentes estruturas familiares, tais como a intacta família nuclear, a família extensiva e a de pai ausente sobre a socialização da criança;
- c) Estudar o processo de socialização da criança nessas diferentes estruturas familiares em relação aos seguintes aspectos: disciplina e autonomia, papéis sexuais, expectativas e valores, relacionamento afetivo e lazer;
- d) A médio prazo, contribuir com elementos úteis para a prática educativa e para a elaboração do currículo da pré-escola e séries iniciais, assim como dos cursos de formação de professores e para a compreensão do problema da repetência na 1ª série do 1º grau, especialmente no que diz respeito ao conflito estabelecido entre a família e a escola.

II. METODOLOGIA

1. PROCEDIMENTOS

A presente investigação foi desenvolvida em duas etapas.

Na primeira etapa foi feito um estudo em profundidade através de entrevistas e observações com três famílias, sendo duas do tipo extensivo e uma do tipo nuclear. Não foi possível encontrar alguém que representasse a estrutura familiar de pai ausente, que consentisse em participar da pesquisa naquele momento.

Os requisitos para participar do estudo eram: morar na periferia, ter pelo menos um filho com idade inferior a nove anos, freqüentando ou não a pré-escola e ter disponibilidade.

A situação de periferia foi caracterizada pela localização das casas em bairros populares habitados por pessoas das classes trabalhadoras, de baixo poder aquisitivo. Como é difícil estabelecer qualquer outro tipo de indicador (salário, profissão, etc) foi que optou-se somente pela escolha do bairro, já que quanto a este aspecto não existe dúvida - pelo menos em relação aos extremos - se é um bairro de classe alta ou de classe popular.

Para realizar esta triagem obteve-se, inicialmente, a colaboração de uma escola pública, situada numa vila periférica, cuja direção permitiu o acesso de uma aluna-bolsista da Universidade (especialmente orientada para as várias tarefas pertinentes ao projeto) aos fichários da escola, com o objetivo de obter os endereços das crianças das séries iniciais.

Foram enviadas cartas às mães ou responsáveis, referindo-se ao estudo que iria ser realizado e convidando-as a irem à escola para uma breve entrevista, cujos dados permitissem caracterizar o tipo de família, a idade dos filhos e sua freqüência à escola. Este contato visava também comunicar os objetivos do estudo, o tempo de disponibilidade que ele iria requerer das mães, bem como obter o consentimento das mesmas para a visita ao lar.

Para a segunda etapa da pesquisa, a aluna-bolsista procedeu novamente à triagem através da escola e de uma creche, com o objetivo de selecionar mães dos três tipos de estrutura familiar.

Nessa fase não foi utilizada a técnica de observação, mas apenas a entrevista com 30 famílias, sendo doze do tipo nuclear, onze do tipo extensivo e sete do tipo pai ausente.

Esta pesquisa tem caráter descritivo e não se preocupou, portanto, em estabelecer relações do tipo causal. O número de casos foi determinado pela disponibilidade das pessoas — mães ou avós que cuidam das crianças - para comparecer à entrevista.

2. INSTRUMENTOS

a) Entrevista

A entrevista foi elaborada incluindo as seguintes áreas: composição familiar; dia-a-dia da informante; condições de habitação e renda (como indicadores do nível social da família); alimentação; higiene, saúde e lazer da família; organização física da casa e suas implicações na partilha do espaço e tempo; escala de valores (educação, religião) e conseqüente projeto de vida para os filhos; concepção do papel sexual; relacionamento afetivo entre os membros da família; vida comunitária; controle social exercido pela família.

b) Observação

A coleta de dados foi feita dentro dos princípios da pesquisa etnográfica (Wilson, 1977; Peito & Peito, 1978), através da observação participante, buscando compreender o funcionamento em termos de vários aspectos, dentro do pressuposto de que os dados obtidos em situação de vida real são mais confiáveis do que em uma situação forjada, de ambiente experimental, ou mesmo através de questionários.

Este tipo de observação visa entender melhor as estruturas de significado que aparecem nas situações vivenciadas pelos sujeitos, sem esquecer, todavia, a possível interferência dos padrões do observador sobre o fato.

III. RESULTADOS

A partir de uma síntese de cada uma das 33 entrevistas, foi feita uma análise dos dados, buscando-se semelhanças e diferenças intra e inter grupos familiares em relação a cada um dos aspectos estudados.

A Tabela 1 apresenta os dados demográficos das famílias deste estudo.

Constata-se que a renda média per capita é pouco mais de 5 OTN, aproximadamente o mesmo valor do salário mínimo do país, o qual é o mais baixo de sua História.

O tipo de habitação dessas famílias varia muito: desde barracos com uma única peça, sem água, luz e esgoto, até casas e apartamentos confortáveis e em bom estado de conservação, predominando, porém, sub-habitações mais ou menos precárias. A maior parte das moradias tem pátio. Na maioria dos casos a criança dorme no quarto dos pais e não raro na mesma cama que eles.

As variações que aparecem na comparação dos três tipos de estrutura familiar não são significativas a ponto de justificar uma discussão em separado para cada um

Tabela 1 - Dados Demográficos das 33 Famílias do Estudo

Nº da entrevista	Estrutura familiar	Idade da informante	Relação de parentesco com a criança	Nº de pessoas no grupo	Nº de dependentes no grupo	Idade do dependente mais velho	Idade do dependente mais novo	Renda mensal em OTN	Renda per capita em OTN
1	E	50	avó	9	2	6 anos	18 meses	14,15	1,6
2	N	43	mãe	6	4	11 anos	15 meses	37,26	6,2
3	N	42	mãe	6	4	18 anos	6 anos	29,24	4,9
4	N	29	mãe	6	4	9 anos	3 anos	10,97	1,8
5	N	32	mãe	6	4	12 anos	1 ano	não consta	-
6	PA	25	mãe	3	2	8 anos	3 anos	8,75	2,9
7	E	23	mãe	7	4	8 anos	1 ano	25,18	3,6
8	E	42	mãe	6	3	9 anos	5 meses	32,95	5,5
9	N	33	mãe	4	2	14 anos	5 anos	23,71	5,9
10	E	52	avó	10	2	7 anos	4 anos	72,55	7,2
11	PA	36	mãe	2	1	10 anos	-	14,16	7,0
12	N	33	mãe	8	6	11 anos	4 meses	33,28	4,2
13	E	64	avó	5	1	9 anos	-	44,82	8,9
14	PA	39	mãe	4	3	18 anos	11 anos	34,13	8,5
15	E	38	mãe	11	5	14 anos	18 meses	48,74	4,4
16	PA	41	mãe	6	5	16 anos	22 meses	26,75	4,4
17	E	34	mãe	8	4	10 anos	6 anos	20,16	2,5
18	E	44	avó	6	2	5 anos	11 meses	38,16	6,3
19	PA	28	mãe	2	1	30 meses	-	21,62	10,81
20	N	28	mãe	6	4	7 anos	1 ano	37,59	6,3
21	N	22	mãe	3	1	3 anos	-	21,62	7,2
22	E	34	mãe	6	2	13 anos	1 ano	38,53	6,4
23	N	26	mãe	5	3	8 anos	4 anos	18,80	3,8
24	PA	34	mãe	4	3	12 anos	15 meses	11,65	2,9
25	E	24	mãe	7	1	4 anos	-	54,51	7,8
26	N	35	mãe	4	2	10 anos	13 meses	51,69	12,9
27	N	34	mãe	6	4	14 anos	3 anos	28,01	4,7
28	E	21	mãe	6	2	5 anos	4 anos	37,59	6,3
29	PA	32	mãe	2	1	4 anos	-	12,31	6,1
30	N	25	mãe	4	2	3 anos	21 meses	31,23	7,8
31*	N	31	mãe	5	3	7 anos	6 anos	41,19	8,2
32*	E	28	mãe	14	4	7 anos	3 anos	82,38	5,9
33*	E	26	mãe	10	6	15 anos	20 meses	82,38	8,2

Legenda:

E: Família Extensiva

N: Família Nuclear

PA: Família de Pai Ausente

*: Entrevistas Básicas

deles, uma vez que ocorrem também de família a família num mesmo tipo de estrutura familiar.

O fato mais importante, comum a todos os grupos familiares, é que a mãe ou outra figura feminina, e quase sempre uma única pessoa, é a responsável principal pela educação da criança, tanto pelo fato de passar mais tempo com ela, como por definir os aspectos mais importantes na sua socialização. A figura masculina, quando existe, aparece mais como a provedora de bens econômicos para o grupo familiar e apenas secundariamente envolvida com a educação dos menores.

Quanto às semelhanças e diferenças na socialização da criança, constata-se o seguinte:

A alimentação é feita em conjunto em oito casos; em onze casos é feita separadamente; em onze casos é feita às vezes em conjunto (fim de semana, fim do dia, etc); e em três casos não é dito.

Há quase unanimidade entre as informantes ao afirmarem que recorrem ao médico quando necessário, com poucas referências à auto-medicação.

Há treze casos em que se declara prática de religião na família. Nos demais, embora haja consenso no fato de considerar-se a religião importante, não ocorre prática religiosa.

A seguir, serão discutidos os temas mais relevantes na dinâmica familiar das famílias estudadas.

Tabela 2 - Meios Disciplinares Usados nas Diferentes Estruturas Familiares

Meios Disciplinares	Estrutura Familiar	Extensiva	Nuclear	Pai ausente	Total	
		Número das entrevistas	Número das entrevistas	Número das entrevistas	Soma das entrevistas	%
Diálogo		1-7-13-15-25	4-20	11	8	24
Punição Física		18-28	2-5-12-23-27-30	14-29	10	30,5
Ambos		8-10-17-22-32-33	3-9-21-26-31	6-16-24-29'	15	45,5

Na Tabela 2 observa-se que a disciplina é obtida através da punição física em dez casos, através da punição física e do diálogo em quinze casos e apenas através do diálogo em somente oito casos.

É interessante notar, então, que na grande maioria dos casos (25) os pais usam o recurso de bater nos filhos.

Steinberg (1985) diz que é um fato indiscutível que os pais que empregam punição física têm maior probabilidade de ter filhos agressivos quando chegam à adolescência. Contudo, como diz Bell (1968), a interação pais-filhos é uma interação de reciprocidade, tanto os pais influenciam o comportamento dos filhos quanto estes o dos pais. Sendo assim, continua Steinberg (1985), não é possível dizer se: (1) a punição física leva à agressividade na adolescência; (2) se a agressividade do filho leva os pais a usar punição física; (3) se algum fator está correlacionado com o uso de punição física pelos pais e com a agressividade do filho (por ex.: uma predisposição genética de comportar-se agressivamente que o filho herdaria dos pais) ou (4) se há uma combinação desses fatores causais e correlacionais atuando nessa interrelação.

Aqui é interessante notar que algumas das mães que exigem o controle mais precoce dos esfíncteres são as mais exigentes, inclusive batendo na criança quando ela não apresenta o controle esperado. Bee (1984) a esse respeito diz que "A mãe que pensa que conseguiu treinar seu filho de 10 meses a usar a toalete está enga-

nando a si própria; ela é que aprendeu a interpretar os grunhidos ou movimentos corporais do bebê e coloca a criança no penico no momento certo. Mas o *bebê dessa idade não tem controle de esfíncteres*" (p. 87). Pode-se imaginar o que representa de dor e confusão, pois, para um bebê de doze meses que é repreendido e mesmo punido fisicamente quando não apresenta um comportamento para o qual ainda não tem a maturidade suficiente.

Tabela 3 - Atitude dos Pais em Relação à Autonomia da Criança nas Diferentes Estruturas Familiares

Atitude Face à Autonomia	Estrutura Familiar	Extensiva	Nuclear	Pai ausente	Total	
		Numeradas entrevistas	Número das entrevistas	Número das entrevistas	Soma das entrevistas	%
Restrição		1-7-18-28	2-3-4-5-12 27	14-29	12	36,4
Estímulo		8-10-13-15 17-22-25- 32-33	14-20-21 23-26-30- 31	6-11-16 19-24	21	63,6

Na Tabela 3 observa-se que quanto à autonomia, a maioria das informantes (21) afirma não restringi-la e algumas dizem até estimulá-la ("A criança precisa aprender a se 'virar'"). As 12 restantes restringem a autonomia em maior ou menor grau, havendo uma que inclusive relata o uso pelo pai da punição física para controlar o comportamento independente dos filhos.

Segundo Rosen e D'Andrade (1959) o domínio da independência está relacionado com maior motivação para a realização, um construto que diz respeito à capacidade que o ser humano possui em maior ou menor grau de colocar padrões de excelência para si mesmo e empenhar-se por atingi-los.

Conclui-se pelo exposto, que as técnicas de disciplina e de controle da autonomia empregadas pelos pais desta amostra não são em sua maioria, as mais indicadas para propiciar o pleno desenvolvimento de um ser humano.

Vê-se na Tabela 4 que, quanto aos estereótipos de papéis sexuais, há uma grande e incontestável predominância dos mesmos, quer a informante acredite que há características próprias de um e outro sexo e seja congruente, esperando comportamento diferente de meninos e meninas, ou seja incongruente, considerando que não se comportam de maneira diferente; ou quer declare não acreditar que haja características próprias de homens e mulheres mas, paradoxalmente, espere comportamentos diferentes de uns e outras. Há apenas um caso em que a informante não apresenta estereótipos de papéis sexuais e é congruente dizendo que o menino pode brincar com boneca e usar roupas tão coloridas quanto a menina.

Como se viu na introdução deste estudo, os autores (Block, 1973; Graciano, 1978a e b, por exemplo) têm sido unânimes em afirmar que os estereótipos de papéis sexuais não têm fundamento biológico mas sim cultural e que, embora sejam mais

Tabela 4 - Manifestação de Estereótipos de Papéis Sexuais das Entrevistadas nas Três Estruturas Familiares

Estereotipia Sexual	Estrutura	Extensiva	Nuclear	Pai ausente	Total	
		Número das entrevistas	Número das entrevistas	número das entrevistas	Soma das entrevistas	%
Congruente		8-10-32-3	2-4-5-12 21-23-26 27	6-11-14-19 24-29	18	54,5
Incongruente		1-7-13-15 17-18-22 25-28	3-20-30-31	16	14	42,5
Inexistente			9		1	3

cerceantes do desenvolvimento da mulher, são também limitantes do pleno desenvolvimento do homem.

Com relação à educação sexual há ainda a predominância de muitos tabus a respeito, conforme se observa na Tabela 5.

Tabela 5 - Atitude dos Pais em Relação ao Diálogo Sobre Sexo e às Brincadeiras de Caráter Sexual nas Três Estruturas Familiares

Atitude Face à Educação Sexual	Estruturai	Extensiva	Nuclear	Pai ausente	Total	
		Número das entrevistas	Número das entrevistas	Número das entrevistas	Soma das entrevistas	%
Dialoga e deixa brincar		7	20	6-19-24	5	15
Dialoga mas não deixa brincar		22	2-3-9-12 21		6	18
Não dialoga mas deixa brincar		1-10-13-15 28	5-26-27	11-16-29	11	33,5
Não dialoga e não deixa brincar		8-17-18-25	4-23	14	7	21,5
Não respondeu		32-33	30-31		4	12

A maioria das informantes relata não falar de sexo com os filhos e mesmo quando diz fazê-lo, confessa não admitir as brincadeiras de caráter sexual, ou vice-versa, afirma permitir esse tipo de brincadeira, mas não fala de sexo com os filhos.

Aqui observa-se mais uma vez que a menina é duplamente penalizada, por ser pobre e por ser mulher. Os estereótipos de papéis sexuais e os tabus em relação ao sexo ocorrem inexoravelmente em detrimento da mulher (Barroso, 1975; Graciano, 1978a e b). Por exemplo: a mãe afirma não saber se vale a pena a filha estudar tanto quanto o filho porque "pode casar com um homem que não queira que ela trabalhe"; outra mãe diz que o marido ensina aos filhos que os homens podem ter liberdade sexual, mas que as "meninas precisam se cuidar".

Tabela 6 - Expectativas Educacionais Quanto aos Três Graus de Ensino nas Diferentes Estruturas Familiares

Expectativas Educacionais	Estrutura Familiar	Extensiva	Nuclear	Pai ausente	Total	
		Número das entrevistas	Número das entrevistas	Número das entrevistas	Soma das entrevistas	%
1º grau		15-18		24	3	9
2º grau		8		11	2	6
3º grau		1-7-10-17 22-25-28 32-33	3-4-5-9-12 20-23-26 27	6-14-24-29	22	67
Não informou		13	2-19-21-30	16	6	18

Conforme pode-se observar na Tabela 6, a maioria das informantes gostaria que os filhos fizessem curso superior. Contudo, conhecendo as dificuldades, dizem esperar que os filhos concluam pelo menos o 2º ou o 1º grau. Duas, apesar de manifestarem desejo de que os filhos estudem, mostram-se céticas por acreditá-los incapazes. Por outro lado, também ocorre o fato de as expectativas da mãe serem mais altas do que as do filho como por exemplo é o caso da mãe que deseja que o filho seja bancário e ele pretende ser lavador de vidros.

No que respeita à menina, mantém-se o padrão tradicional: a expectativa da informante geralmente não se refere à profissionalização, mas ao casamento e filhos, aparecendo mais uma vez o seu papel sexual tradicional como o mais importante.

Desse modo, as crianças pobres são desestimuladas (consciente ou inconscientemente) a terem projetos ambiciosos de vida, o que se observa em frases como "Queria que meu filho fizesse faculdade, mas não sei se vai dar..." ou "Seria bom se desse para ele fazer a faculdade, mas espero que dê para concluir pelo menos o 1º grau".

Contudo, cabe aqui discutir se é de fato uma visão derrotista que os pais transmitem aos filhos em seu processo de socialização ou se é tão somente uma visão realista, dado que reconhecem a engrenagem do sistema e sabem, intuitivamente, que as armas para a apropriação dos bens culturais da sociedade estão, como diz Bourdieu (1974), nas mãos das classes dominantes.

Tabela 7 - Valores Enfatizados nas Diferentes Estruturas Familiares

Valores	Estrutura	Extensiva	Nuclear	Pai ausente	Total	%
		Número das entrevistas	Número das entrevistas	Número das entrevistas	Soma das entrevistas	
Sociais e de conduta		8-10-17-22 25-32-33	2-3-4-5-12 13-21-26 27	6-11-14	19	58
Morais		1-7-8-13	2-3-4-5 12-21-26 27-13	14-16-19 29	17	51,5
Intelectuais e afetivos			3-4-26-30	19	5	15
Senso prático			20-31	24	3	9
Não esclarece		15-18-28			3	9

Quanto aos valores, verifica-se, conforme pode ser visto na Tabela 7, a grande ênfase nos de conduta e sociais, seguindo-se os valores morais.

Conseqüentemente, os valores mais prestigiados neste estudo são os que apresentam valor instrumental, ou seja, os que levarão a criança pobre a adaptar-se ao mundo que é regido pelos ricos, sendo "boazinha", "bem educada", "cortês", etc.

Valores intelectuais e afetivos, por outro lado, que têm grande peso para as classes mais altas (Bourdieu, 1974; Hess, 1975), carecem de valor instrumental e, portanto, não são enfatizados.

Tabela 8 - Tipo de Relacionamento Afetivo Predominante nas Diferentes Estruturas Familiares

Relacionamento Afetivo	Estrutura	Extensiva	Nuclear	Pai ausente	Total	%
		Número das entrevistas	Número das entrevistas	Número das entrevistas	Soma das entrevistas	
Bom		1-13-15-17 22-25-32-33	3-4-20-23 27	6-16-19 24-29	18	54,5
Regular		7-8-10	2-5-12-21 30	11-14	10	30,3
Mau		18-28	9-26-31		5	15,2

A Tabela 8 mostra que na maioria dos casos é relatado um bom relacionamento afetivo com trocas de beijos e abraços entre pais e filhos. Mas há vários casos em que o contato físico e as demonstrações de afeto são limitados ou insatisfatórios. Por exemplo: a mãe que, abandonada pelo pai da criança, canalizou para esta suas frustrações; os pais que julgam perder a autoridade se forem muito expansivos com os filhos; a mãe que alega que a criança "não gosta mais de beijos e abraços"; a avó que diz não gostar de demonstrações físicas de afeto, mesmo sendo extremamente dedicada ao neto; a mãe que, apesar de relatar bom relacionamento afetivo com os filhos, discrimina ostensivamente os do primeiro casamento por não pertencerem ao companheiro atual, etc.

Segundo Bee (1984), os estudos sobre a origem da auto-estima alta mostram que os pais que são calorosos e afetivos e que estabelecem limites claros e firmes, têm filhos que são mais seguros de si e possuem uma auto-estima alta. Diz a autora que diversos pesquisadores verificaram que os padrões mais favoráveis para criar os filhos parecem ser os dos pais que combinam limites claros e restritos com uma disciplina firme mas na qual há calor e afeto.

Tabela 9 - Lazer nas Três Estruturas Familiares

Lazer	Estrutura Familiar	Extensiva	Nuclear	Pai ausente	Total	
		Número das entrevistas	Número das entrevistas	Número das entrevistas	Soma das entrevistas	%
Fora de casa		10-17-25 32-33	3-5-9-12 20-21-23 26	6-11-14 19-29	18	54,5
Em casa		1-7-8-13 15-18-22 28	2-4-27-30 31	16-24	15	45,5

As Tabelas 9 e 10 mostram as opções de lazer das 33 famílias deste estudo.

O lazer da criança é realizado predominantemente fora de casa, com os pais, em 18 casos. Nos demais casos, o lazer da criança é geralmente em casa, vendo televisão ou brincando com irmãos e vizinhos, às vezes jogando com os pais ou ouvindo histórias narradas por eles.

É interessante notar que a maior parte da informação que as famílias recebem é através da televisão e do rádio. Aqui, talvez, caberia fazer uma análise aprofundada de programas de rádio e TV (tipo Sílvia Santos) e sua influência no processo de socialização da criança dessas famílias.

A leitura não é um hábito comum entre os membros da maioria das famílias. Muitos não têm livros em casa, a não ser os livros escolares dos filhos.

Segundo Bee (1984) dois fatos são bastante claros: 1º) a maioria das crianças assiste TV por muito tempo; 2º) os programas de TV são muito violentos. Os estudos constataram que as crianças que assistem grande quantidade de programas violentos

Tabela 10 - Meios de Comunicação Como Opção de Lazer nas Três Estruturas Familiares

Opções de Lazer	Estrutura Familiar	Extensiva	Nuclear	Pai ausente	Total	
		Número das entrevistas	Número das entrevistas	Número das entrevistas	Soma das entrevistas	%
Rádio		1-7-8-10 13-17-18 22-25-28 32-33	2-3-4-9-12 20-21-23 26-27-30 31	6-11-14-19 24-29	30	91
Televisão		1-8-10-13 15-18-22 25-28-32 33	2-3-4-9-12 20-21-23 26-27-30 31	6-11-14-19 24-29	29	88
Livro, jornal e revista		1-7-10-15 17-18-25 32-33	2-4-9-12 20-21-26 30-31	11-14-19 29	22	67

são mais propensas a considerar a agressão como um bom meio de resolver problemas. Esse afeto é enfraquecido em criança cujas famílias desaprovam o uso da agressão (o que não é o caso de grande parte dos pais deste estudo que usa a punição física contra seus filhos), mas não desaparece totalmente. O ponto crucial, segundo Bee (1984) é que a televisão é um meio educacional: as crianças aprendem a compartilhar, a usar a imaginação, a cantar e muitas outras coisas assistindo a programas especialmente planejados para elas, mas também podem aprender todo o tipo de violência em grande parte da programação das estações de televisão.

A vida comunitária da maioria é com familiares. Muitos não se relacionam com os vizinhos, notando-se um sentimento até de certa aversão (medo de que os filhos "peguem piolhos" ou de serem economicamente explorados) ou então um sentimento de certa superioridade, como se julgassem pertencer a outra classe.

Segundo Hess (1975), o estilo de vida dos pobres parece apresentar uma preferência pelo familiar e por uma simplificação da experiência do mundo. A rejeição da intelectualidade está associada a essa tendência que decorre em parte de uma desconfiança do não familiar, de um sentimento de não compreender ou de não estar apto a competir com modos de raciocinar que não lhes são familiares.

Isso é corroborado no lazer das famílias estudadas aqui, pois aparecem atividades muito limitadas quanto à possibilidade de incentivar a criança a apreciar jogos de pensamento, observar a realidade e descobrir meios variados de interação com o mundo.

No entanto é de se questionar se isso pode ser considerado uma preferência pelo familiar e uma simplificação da experiência do mundo (o contrário do que é procurado pelas classes média e alta e pela escola) ou se mais logicamente é uma decorrência da falta de condições econômicas para ter um lazer mais complexo e completo. O fato é que pensamentos como o de Hess (1975) levaram à teoria de carência cultural, já citada no início deste trabalho.

Admitindo-se que esses fatos decorrem da carência cultural, a escola poderá adotar uma atitude conformista que não equipe a criança com os conhecimentos e meios que a capacitarão para o desempenho de papéis sociais mais relevantes e não subservientes.

A esse respeito, viu-se que Bourdieu (1974) assinala que realmente quando se examina a estatística de freqüência a teatros, concertos e principalmente a locais em que não pesaria tanto o fator econômico como é o caso de museus, nota-se que o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores pertence realmente (embora formalmente oferecido a todos) aos que detêm os meios para se apropriarem desses bens, ou seja, que os bens culturais e as satisfações simbólicas que acompanham sua posse só podem ser possuídos pelos que possuem o código que permite decifrá-los.

É necessário, pois, que a escola se empenhe em colocar nas mãos das classes mais pobres os *instrumentos de apropriação* dos bens da cultura que, por ora, estão exclusivamente nas mãos das classes dominantes (Bourdieu, 1974).

VI. CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Os principais achados deste estudo são resumidos a seguir.

Quanto à caracterização das famílias os aspectos mais relevantes são:

- a renda média das famílias do estudo é muito baixa;
- a maioria das famílias reside em sub-habitações;
- o número de filhos é relativamente alto;
- na família nuclear, a mulher em geral permanece em casa, assumindo quase sempre sozinha os afazeres domésticos e a educação dos filhos; na família extensiva, quase sempre a mãe trabalha fora, delegando à avó a educação dos filhos e na família de pai ausente, a mãe provê o sustento da família com auxílio da pensão do pai da criança, precisando recorrer à creche para poder trabalhar fora do lar.

Quanto à influência das três estruturas familiares na socialização da criança, não foram notadas diferenças relevantes entre os grupos familiares (família nuclear, extensiva e de pai ausente), exceto, talvez, no que respeita ao relacionamento afetivo. Aparentemente, no grupo familiar de pai ausente esse relacionamento oscila entre dois extremos: ou a mãe canaliza para o filho a agressividade que sente em relação ao pai da criança, ou então canaliza para esta sua necessidade afetiva, "sufocando-a" de amor.

Contudo, nos três tipos de estrutura familiar, a mulher é a responsável principal pelos cuidados da criança, passa mais tempo com ela do que o homem e tem com ela laços emocionais primários mais fortes do que este. Assim, nos três grupos de estrutura familiar, a mulher - mãe ou avó - é a principal responsável pela educação dos menores, sendo que algumas informantes demonstraram estar bem seguras sobre a maneira mais apropriada de socializar suas crianças, enquanto que grande número de entrevistadas sente-se insegura a esse respeito.

Quanto ao processo de socialização propriamente dito, devido ao fato de não terem sido achadas diferenças significativas nos três grupos familiares que justificassem análise em separado, constatou-se o seguinte, no conjunto:

Muitos pais e avós de classe pobre recorrem com freqüência a práticas disciplinares agressivas com as crianças, com o objetivo de obter o comportamento desejado.

A autonomia da criança é muitas vezes restringida pelos pais e avós deste estudo, por motivos de natureza prática, como por exemplo, é mais fácil vestir uma criança de quatro anos do que esperar que ela se vista sozinha.

No que respeita à religião, nota-se de modo geral, uma tendência ao abandono de práticas ortodoxas, sem que isso implique em ateísmo.

O estudo constatou que há a predominância de estereótipos de papéis sexuais e de tabus em relação ao sexo entre as informantes. No que se refere à educação sexual, propriamente dita, grande parte das informantes, se não a evita, dá uma educação diferenciada para meninos e meninas (as meninas, aparentemente, continuam sendo educadas pelos padrões tradicionais, segundo os quais devem abster-se de exercer sua sexualidade fora do matrimônio, enquanto os meninos, pelo contrário, são educados para a liberdade sexual).

Relativamente às expectativas, predominam os padrões da classe média quanto à aspiração de educação formal e de estudos de terceiro grau, geralmente inacessíveis para essas famílias, conforme se sabe, devido ao sistema discriminatório do ensino brasileiro.

Os valores tendem a ser instrumentais: são mais valorizados os que levarão a criança a adaptar-se a uma situação de subserviência.

Há dificuldade para reunir o grupo familiar às horas das refeições. Contudo, devido ao espaço em geral acanhado das moradias, o convívio dos membros da família é talvez mais intenso nas horas em que estão em casa, o que nem sempre ocorre com famílias de classe média, que habitam moradias nas quais, muitas vezes, cada membro tem seu espaço mais privativo.

No que concerne ao relacionamento afetivo, observou-se que alguns pais e avós têm dificuldade em estabelecer relações afetuosas com os menores, alguns por temerem a perda do controle sobre eles, outros por um certo empedernimento devido às condições difíceis de vida, outros por aparentemente considerarem que abraços e beijos são pieguices dispensáveis no relacionamento entre pais e filhos ou entre avós e netos.

Quanto ao lazer, ficou constatado pelo estudo que a televisão e o rádio têm grande influência na socialização das crianças, o mesmo não ocorrendo com o livro. Aparentemente isso não é devido ao fator econômico, desde que houve o caso de uma informante que relatou gostar de ler para si e seus filhos e que obtinha os livros - a melhor literatura - na biblioteca da escola.

Conclui-se que as informantes deste estudo se envolvem com a educação de suas crianças. Não é por desamor que, muitas vezes, abusam da repressão física, dos estereótipos e tabus sexuais, da falta de calor em seus relacionamentos afetivos, etc, mas por falta de informação. O fato de dedicarem horas de um tempo geralmente escasso, para responder à entrevista para esta pesquisa mostra o quanto interessam-se pelo bem-estar de suas crianças.

Quanto às sugestões que pudessem fornecer subsídios para a organização do currículo escolar e da prática educativa através do conhecimento adquirido sobre essa clientela, considera-se que seria interessante descobrir meios de, através da escola talvez, estimular as famílias pobres à leitura. É possível que as escolas pudessem realizar campanhas de divulgação de sua biblioteca entre os alunos em sala de

aula e entre os pais ou responsáveis nas reuniões de pais e mestres. Além disto, a escola deveria tentar usar mais o rádio e a televisão como recursos pedagógicos.

A idéia de uma escola pública realmente inserida na comunidade a que pertence, participando e servindo a esta, parece um projeto ambicioso mas não deve ser descartado. Conforme se viu na Introdução deste trabalho, algumas pesquisas mostraram que os pais desta classe social só são chamados à escola para receber avaliação de seus filhos ou quando a escola necessita de mão-de-obra. Parece não existir na escola a mentalidade de que os pais devem ser informados e de que podem participar da educação de seus filhos.

A falta de familiaridade dessas famílias com livros e outras técnicas materiais utilizadas na escola - como o desenho, a pintura, o recorte, os jogos, etc - também sugere que cento e oitenta dias (um ano letivo) é um prazo muito curto para que as crianças provenientes dessas camadas da população aprendam a ler.

Conforme é sabido, essa forma restritiva tem aliado do sistema educacional brasileiro perto de 50% das crianças que ingressam na 1° série do 1° grau, levando-as à evasão e à repetência. É solicitar demais de uma criança que adquira em um ano letivo o que as crianças de classe média levaram quatro ou cinco para adquirir através da frequência à pré-escola e da abundância de material de leitura em casa.

É importante destacar ainda que os cuidados que as informantes dizem dispensar à saúde e à alimentação, aparentemente provindos de conhecimentos adquiridos em campanhas organizadas pelos órgãos públicos (vacinação contra a pólio, prevenção da desidratação, etc) e divulgados pelo rádio e pela televisão, parecem indicar que tais campanhas atingem essa classe. O razoável motivo da opção pelo rádio e pela televisão para obter informação é o fato de que a maioria dos pais e avós deste estudo cursou apenas parte do 1° grau, tendo, conseqüentemente, dificuldade de buscar informação através de leitura. Pergunta-se, então, se não seria o caso de fazer maior uso desses meios mais auditivos e visuais de comunicação com fins educativos, já que são os privilegiados pela classe popular.

Concluindo, resta dizer que neste estudo onde se procurou analisar o desenvolvimento da criança na família através da descrição do fenômeno, ficou evidenciada a necessidade de maior número de pesquisas dessa natureza. Faltam estudos, por exemplo, sobre como a criança sente sua socialização na família e na escola, bem como seria recomendável que fossem realizados estudos como este com famílias de classe média, a fim de traçar um paralelo entre as práticas de socialização dos dois grupos sociais: classe média e popular. É de se esperar que estudos desta natureza levem a uma maior compreensão do fenômeno da socialização da criança brasileira.

REFERÊNCIAS

- Barroso, (1975). Estereótipos sexuais: passíveis contribuições da Psicologia para sua mudança. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 15,135-137.
- Bee, H. (1984). *A criança em desenvolvimento*. São Paulo: Harbra.
- Bell, R.Q. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review*, 75, 81 -95.
- Bettelheim, B. (1988). *Uma vida para seu filho. Pais bons o bastante*. Rio de Janeiro: Campus.

- Block, J. H. (1973). Conceptions of sex-role: some cross-cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist*, 28, 512-526.
- Bonamigo, E. M. R. & Penna Fieme, T. Análise da repetência na 1ª série do 1º grau. *Educação e Realidade*, 5(3), 223-257.
- Bourdieu, P. (1974). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Bulhões, M. C. P. (1973). *Problemas da educação regular de 1º e 2º graus no Brasil*. Porto Alegre: CPERS (mimeo).
- Campos, M. M. M. (1975). Participantes ou marginais: Estilos de socialização em famílias de São Paulo e Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, 14, 75-85.
- Copit, M. S. & Patto, M. H. S. (1979). A criança hoje na pesquisa psicológica. *Cadernos de Pesquisa*, 31: 6-9.
- Cunha, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Ferreira, M. C. R. (1979). Interação entre fatores biológicos, sócio-econômicos e culturais no desenvolvimento mental e desempenho escolar da criança desnutrida. *Cadernos de Pesquisa*, 29, 37-48.
- Gilligan, C. (1983). Woman's place in man's life cycle. Em H. Giroux & D. Purpel (Orgs.). *The hidden curriculum and moral education*. Berkeley, Ca: McChutchan.
- Ginsburg, H. *The myth of the deprived child: poor children's intellect and education*. New ersey: Prentice-Hall.
- Graciano, M. (1975). Contribuições da Psicologia contemporânea para a compreensão do papel da mulher. *Cadernos de Pesquisa*, 15, 145-150.
- Graciano, M. (1978a). Aquisição de papéis sexuais na infância. *Cadernos de Pesquisa*, 25, 29-44.
- Graciano M. (1978b). Homem-mulher: por que polarizamos os sexos? *Cadernos de Pesquisa*, 26, 93-98.
- Hess, R. D. (1975). Influências de classe social e étnicas na socialização. Em L. Carmichael (org.). *Manual de psicologia infantil*. (Vol. 9) São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Machado Neto, Z. (1979a). Meninos trabalhadores. *Cadernos de Pesquisa*, 31, 95-101.
- Machado Neto, Z. (1979b). Mulher: vida e trabalho - um estudo de caso com mulheres faveladas. *Ciência e Cultura*, 31, 280-289.
- Machado Neto, Z. (1980). As meninas - sobre o trabalho da criança e da adolescente na família proletária. *Ciência e Cultura*, 32, 671-683.
- Oliven, R. G. (1978). A heterogeneidade da hegemonização: ou de como nem todos os habitantes de Porto Alegre são iguais. Em E. A. Blay (Org.) *A luta pelo espaço*. *Textos de sociologia urbana*. Petrópolis: Vozes.
- Peito, P. J. & Peito, G. H. (1978). *Antropológica research: the structure of inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Poppovic, A. M. Esposito, Y. L. & Campos, M. M. M. (1975). Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 14, 7-74.
- Rasche, V. M. M. (1979). The discarded children: the creation of a class of misfits amongst the poor children in schools in Brazil: a case study of the first grade. Tese de doutorado. Ann Harbor: University of Michigan.
- Rosen, B. & D'Andrade, R. (1959). The psychological origins of achievement motivation. *Sociometry*, 22, 185-218.
- Ryan, W. (1971). *Blaming the victim*. Hew York: Pantheon Books.

- Silva, T. R. N., Guarido, E. L. & Graciano, M. (1976). Estudo sobre estereótipos sexuais nas percepções dos pais em relação a comportamentos e atitudes de seus filhos. *Cadernos de Pesquisa*, 18, 15-19.
- Steinberg, L. (1985). " *Adolescence*. New York: Alfred A. Knopf.
- Whitaker, D. C. A. (1980). A seletividade do ensino de 1º grau: uma abordagem sociológica. *Ciência e Cultura*, 32, 1192-1196.
- Wilson, S. (1977). The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Education Research*, 47, 245-265.
- Zigler, E. & Seitz, G. (1979). Status of research relating to children. Trabalho apresentado no Research Trends in Social Sciences Meeting, Austin: UNESCO (mimeo).

Texto recebido em 18/11/88