



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

VIRGINIA AZEVEDO REIS SACHETTI

**UM ESTUDO DAS CRENÇAS MATERNAS SOBRE CUIDADOS COM CRIANÇAS
EM DOIS CONTEXTOS CULTURAIS DO ESTADO DE SANTA CATARINA**

FLORIANÓPOLIS
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

VIRGINIA AZEVEDO REIS SACHETTI

UM ESTUDO DAS CRENÇAS MATERNAS SOBRE CUIDADOS COM CRIANÇAS
EM DOIS CONTEXTOS CULTURAIS DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia, elaborada sob orientação do Prof. Dr. Mauro Luís Vieira.

FLORIANÓPOLIS
2007

Virginia Azevedo Reis Sachetti

Um estudo das crenças maternas sobre cuidados com crianças em dois contextos culturais
do Estado de Santa Catarina

Tese aprovada como requisito parcial à obtenção
do grau de Doutor em Psicologia, programa de
Pós-Graduação em Psicologia, Doutorado,
centro de Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 20 de novembro de 2007.

Dr. Narbal Silva
(Coordenador PPGP/CFH/UFSC)

Dr. Mauro Luís Vieira
(PPGP/UFSC – Orientador)

Dra. Eulina Rocha Lordelo
(UFBA – Examinadora)

Dra. Angela Donato Oliva
(UERJ – Examinadora)

Dr. Brígido Vizeu Camargo
(PPGP/UFSC – Examinador)

Dr. José Baus
(PSI/UFSC – Examinador)

Dr. Roberto Moraes Cruz
(PPGP/UFSC – Examinador)

Dra. Lecila Duarte Barbosa Oliveira
(PSI/UFSC – Suplente)

AGRADECIMENTOS

Especialmente ao Prof. Dr. Mauro Luís Vieira, pela orientação e confiança no meu trabalho, por todas as oportunidades, por ouvir minhas inúmeras dúvidas e pela disponibilidade em me atender sempre que eu solicitei ao longo desses anos.

Ao Prof. Dr. Sérgio Vasconcelos de Luna, da PUCSP, que me ensinou a pensar com o rigor e a criatividade que a ciência exige, por me receber em São Paulo e, como sempre, responder com precisão minhas perguntas.

Ao Prof. Dr. Rogério Ferreira Guerra, pela acolhida carinhosa quando cheguei à UFSC pela primeira vez.

À Secretaria da Educação e Secretaria da Saúde dos Municípios de Corupá e Schroeder, por autorizarem meu acesso às escolas e aos postos de saúde.

Às diretoras dos Centros de Educação Infantil, por permitirem minha entrada nas escolas e às enfermeiras responsáveis pelo Programa de Saúde da Família, por permitirem meu acesso às mães. Às professoras Scheila e Marilei e à funcionária Jaci, por agendarem todas as entrevistas com as mães e à Ladir, que me apresentou às escolas de Schroeder.

Às minhas orientandas Sirlei e Margareth, por trabalharem muito na coleta de dados nas cidades do interior.

Às bolsistas do NEPeDI, especialmente à Samira, Gabriela, Lílian e Viviane, pela coleta de dados em Florianópolis, por conferirem tantas informações, pela tabulação dos dados, por reunirem os resultados e realizarem a análise estatística. Às coordenadoras das equipes de pesquisa do Rio de Janeiro, Maria Lúcia Seidl de Moura e de Belém, Regina Célia Souza Brito e à Alessandra Bonassoli Prado, que permitiram a utilização dos dados coletados no processo de adaptação das escalas.

Ao CNPq, que por intermédio do Instituto do Milênio (Psicologia Evolucionista), financiou o material necessário para a coleta de dados.

À Andréa e Éverley, pela colaboração em diferentes momentos.

À minha amiga Marisa, por todas as vezes que resolveu os imprevistos do Curso de Psicologia na minha ausência.

À minha amiga Débora, companheira de orientação, grupo de pesquisa e viagem, pelas inúmeras leituras repetidas, por dividir comigo tanto trabalho e por tudo mais!

À minha querida irmã Patricia, que, mesmo de longe, me deu uma imensa ajuda na tradução do alemão.

Ao Ademir, pelo apoio e compreensão desde os tempos do mestrado e por sua disponibilidade em rever comigo toda a parte de estatística.

Sachetti, V. A. R. (2007). *Um estudo das crenças maternas sobre cuidados com crianças em dois contextos culturais do Estado de Santa Catarina*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

RESUMO

Este trabalho foi parte de uma pesquisa nacional envolvendo seis estados brasileiros com o objetivo de averiguar aspectos biológicos, ecológicos e culturais do cuidado parental. A questão central foi investigar semelhanças e diferenças de crenças de mães sobre cuidados com crianças na capital e interior do Estado de Santa Catarina. Participaram 100 mães (50 por contexto), com idade entre 21 e 49 anos, com pelo menos um filho entre 0 e 6 anos de idade. Foram utilizados questionários e escalas em aplicação individual, submetidos à análise estatística e os resultados foram discutidos a partir do referencial teórico da Psicologia Evolucionista. A primeira parte da pesquisa consistiu na adaptação das escalas para o contexto brasileiro e a segunda parte consistiu na análise dos resultados das escalas referentes ao problema de pesquisa descrito acima. Os dados indicaram que a capital e o interior são grupos de orientação cultural autônomo-relacional, com predomínio de elementos do modelo independente na capital e do modelo interdependente no interior. Independência e interdependência foram considerados pólos opostos de uma dimensão, podendo coexistir elementos de um lado ou outro dependendo da situação. Como era esperado, houve crenças semelhantes e diferentes que foram descritas como aspectos universais e culturais, respectivamente, do cuidado parental. Houve também resultados que indicaram relações entre crenças das mães e comportamento. De modo geral, as mães da capital foram criadas na zona urbana, apresentaram maior escolaridade e maior renda familiar, eram vinculadas à família, valorizaram cuidados de estimulação, estabeleceram mais metas de socialização autônomas e valorizaram práticas autônomas e relacionais; enquanto as mães do interior foram criadas na zona rural, apresentaram alto grau de apoio social, de proximidade familiar, de realização e valorização de cuidados primários, estabeleceram metas de socialização autônomas e relacionais e realizaram práticas autônomas.

Palavras-chave: crenças parentais; modelos culturais, desenvolvimento humano; psicologia evolucionista.

Sachetti, V. A. R. (2007). *Um estudo das crenças maternas sobre cuidados com crianças em dois contextos culturais do Estado de Santa Catarina*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

ABSTRACT

This study was inserted in a national research realized in six Brazilian States that aims investigate biological, ecological and cultural aspects of parental behavior. The purpose of this study was to describe similarities and differences of parental beliefs about child care in two cultural contexts (capital and countryside) from Santa Catarina State. A sample was 100 mothers (50 in each context) aged between 21 and 49 years old, with at least one child aged between 0 and 6 years old. Mothers' beliefs were assessed with inquiries and scales in individual session, there was realized statistical analysis and the results were analyzed from an evolutionary perspective. Study 1 describes the process of scales adaptation to Brazilian cultural context and Study 2 describes the data analysis to answer the initial question. The majority of results suggest that both contexts were described like autonomous-related cultural model. This classification was confirmed with data that addressed different levels of the cultural models of parenting. The mothers who lived in capital were strongly linked with independent model and the mothers who lived in countryside were strongly linked with interdependent model. Autonomy and relatedness was viewed like opposite but though apparently conflicting was proposed to be compatible with situational variability. In agreement to initial expectations there were similarities and differences that were respectively described like universal and cultural levels of parenting. Coherence was found between mothers' beliefs and practices. Mothers that lived in Florianópolis was born at urban center, were high level of education and income, had family cohesion, attempted to stimulation needs of child to improve development, and described autonomous-socializations goals, and autonomous and relatedness practices, while mothers that lived in countryside were born in the country, attempted to basic needs of child, had high level of social support and family cohesion, described autonomous and relatedness-socializations goals, and autonomous-practices.

Keywords: beliefs and parenting practices; cultural models; human development, evolutionary psychology.

Sachetti, V. A. R. (2007). *Um estudo das crenças maternas sobre cuidados com crianças em dois contextos culturais do Estado de Santa Catarina*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

KURZBESCHREIBUNG

Diese Studie war Teil einer in sechs Bundesländer Brasiliens durchgeführten Forschung, die als Ziel die Ermittlung von biologischen, ökologischen und kulturellen Eigenschaften des parentalen Verhaltens hatte. Das Ziel dieser Studie war die Ermittlung von Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Meinung der Müttern über den Umgang mit Kindern im Bundesland Santa Catarina (Hauptstadt und andere Städte). Teilgenommen haben 100 Mütter (50 in jedem Teil), im Alter zwischen 21 und 49 Jahre, mit mindestens ein Kind zwischen 0 und 6 Jahre alt. Es wurden Fragebogen und Maßstäbe in individueller Sitzung verwendet. Es wurde eine statistische Analyse benutzt. Die Daten waren nach der Theorie der Entwicklungspsychologie ausgewertet. Der erste Teil der Studie war eine Anpassung der Maßstäbe an die brasilianische Kultur. Der zweite Teil war die Auswertung der Daten. Diese letzten zeigten, dass die Hauptstadt und die anderen Städten sind Gruppen mit autonom-relational-kultureller Orientierung. In der Hauptstadt war überwiegend das independente Modell vertreten, und bei den anderen Städten, überwiegend das interdependente Modell. Es gab ähnliche und unterschiedliche Meinungen, die als soziokulturelle Eigenschaften des elterlichen Verhaltens betrachtet worden sind. Es gab auch Resultate, die Verbindung zwischen Meinungen und Verhalten zeigten. In der Regel waren „Hauptstadtmütter“ in der Stadt großgeworden, bewiesen bessere Bildung und Einkommen, zeigten starke Familienbindung, legten Wert auf Förderung und Sozialisierung mehr Independenz und praktizierten Autonomie und Interdependenz. Die „nicht Hauptstadtmütter“ waren auf dem Land großgeworden, zeigten ebenfalls Familienbindung und grundlegende Sorgen, setzten autonom-relational sozialen Ziele und praktizierten autonomes Verhalten.

Stichwörter: Meinungen und elterliches Verhalten, kulturelle Modelle, menschliche Entwicklung, Entwicklungspsychologie.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. A visão ecológico-contextual do desenvolvimento	42
Figura 2. Relações dialéticas entre níveis crescentes de complexidade social	44
Figura 3. Etnoteorias parentais	47
Figura 4. Interação mãe-bebê	49
Figura 5. Florianópolis	87
Figura 6. Corupá	88
Figura 7. Centro da cidade de Schroeder	89
Figura 8. Uma escola onde foi realizada a coleta de dados (Florianópolis)	93
Figura 9. Uma escola onde foi realizada a coleta de dados (Schroeder)	94
Figura 10. Um posto de saúde onde foi realizada a coleta de dados (Corupá)	95
Figura 11. Resumo dos resultados: caracterização, semelhanças e diferenças	123
Figura 12. O desenvolvimento como uma interface entre a biologia e a cultura	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Dimensões e itens propostos na versão original da Escala de Atividades Realizadas e da Escala de Importância Atribuída às Atividades Realizadas	83
Tabela 2. Dimensões e itens propostos na Escala de Práticas Parentais adaptados para o português	84
Tabela 3. Dimensões e itens propostos na Escala de Metas de Socialização original (Keller, Lamm & cols., 2006), adaptados para o português	85
Tabela 4. Itens propostos na Escala de Alocentrismo Familiar (Lay & cols., 1998), adaptados para o português	86
Tabela 5. Resultados da análise fatorial da Escala de Atividades Realizadas	97
Tabela 6. Resultados da análise fatorial da Escala de Importância Atribuída às Atividades Realizadas	98
Tabela 7. Dimensões e itens da versão adaptada da Escala de Atividades Realizadas e da Escala de Importância Atribuída às Atividades Realizadas	99
Tabela 8. Resultados do processo de adaptação da Escala de Práticas Parentais	100
Tabela 9. Dimensões e itens da versão adaptada da Escala de Práticas Parentais	101
Tabela 10. Resultados do processo de adaptação da Escala de Metas de Socialização	101
Tabela 11. Dimensões e itens da versão adaptada da Escala de Metas de Socialização	102
Tabela 12. Resultados do processo de adaptação da Escala de Alocentrismo Familiar	103
Tabela 13. Dimensões e itens da versão adaptada da Escala de Alocentrismo Familiar	104
Tabela 14. Resumo das características sócio-demográficas das participantes ($N = 50$ em cada contexto)	105
Tabela 15. Resultados da Escala de Atividades Realizadas e da Escala de Importância Atribuída às Atividades Realizadas: média, desvio-padrão e diferenças no contexto e entre os contextos ($N = 50$ em cada contexto)	107
Tabela 16. Resultados da Escala de Apoio Social: média, desvio-padrão e comparação do escore total e das dimensões entre os contextos ($N = 50$ em cada contexto)	110

Tabela 17. Resultados da Escala de Práticas Parentais: média, desvio-padrão e diferenças no contexto e entre os contextos ($N = 50$ em cada contexto)	112
Tabela 18. Resultados da Escala de Metas de Socialização: média, desvio-padrão e diferenças no contexto e entre os contextos ($N = 50$ em cada contexto)	114
Tabela 19. Resultados da Escala de Alocentrismo Familiar: média, desvio-padrão e diferenças no contexto e entre os contextos ($N = 50$ em cada contexto)	115
Tabela 20. Correlações de <i>Pearson</i> entre as dimensões das escalas na capital ($N = 50$)	117
Tabela 21. Correlações de <i>Pearson</i> entre as dimensões das escalas no interior ($N = 50$).....	120

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	
2.1 Desenvolvimento Humano: Aspectos Biológicos, Ecológicos e Culturais	17
2.2 A Psicologia Evolucionista do Desenvolvimento	22
2.3 Hereditariedade, Ambiente e Comportamento	28
2.4 Ambiente, Contexto e Desenvolvimento Humano	35
2.4.1 O Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner	40
2.4.2 O Modelo de Relações Dialéticas de Hinde	44
2.4.3 O Modelo de Nicho de Desenvolvimento de Harkness e Super	47
2.4.4 A Contribuição de Heidi Keller	51
2.5 Cultura e Desenvolvimento Humano	54
2.6 Crenças e Comportamento Parental	70
3 OBJETIVOS	
3.1 Objetivo Geral	80
3.2 Objetivos Específicos	80
4 MÉTODO	81
4.1 Etapa Preliminar: Análise Inicial e Adaptação das Escalas ao Contexto Brasileiro	
4.1.1 Participantes	82
4.1.2 Escalas	82
4.1.3 Procedimento de Análise de Dados	86
4.2 Crenças Maternas sobre Cuidados com Crianças	
4.2.1 Participantes	87
4.2.2 Caracterização Sócio-Demográfica dos Contextos	87

4.2.3 Instrumentos	91
4.2.4 Procedimento de Coleta de Dados	93
4.2.5 Procedimento de Tratamento e Análise de Dados	96
5 RESULTADOS	
5.1 Etapa Preliminar: Análise Inicial e Adaptação das Escalas ao Contexto Brasileiro	
5.1.1 Escala de Atividades Realizadas e Escala de Importância Atribuída às Atividades Realizadas	97
5.1.2 Escala de Práticas Parentais	99
5.1.3 Escala de Metas de Socialização	101
5.1.4 Escala de Alocentrismo Familiar	102
5.2 Crenças Maternas sobre Cuidados com Crianças	
5.2.1 Caracterização Sócio-Demográfica da Amostra	104
5.2.2 Investimento Parental e Cuidado	106
5.2.3 Apoio Social	110
5.2.4 Práticas Parentais	112
5.2.5 Metas de Socialização	113
5.2.6 Alocentrismo Familiar	115
5.2.7 Correlações: Dimensões das Diversas Escalas	116
5.2.8 Síntese dos Resultados	122
6 DISCUSSÃO	124
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
8 REFERÊNCIAS	145
9 ANEXOS	158

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é parte de uma rede de investigações do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Infantil (NEPeDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que está associado a um grupo de pesquisadores da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), inserido no diretório de pesquisa dos Institutos do Milênio (Psicologia Evolucionista) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), envolvendo pesquisadores e suas equipes de pesquisa de universidades de diversas regiões do país, com o objetivo de investigar cuidados maternos, em âmbito nacional em um projeto intitulado Investimento e cuidado parentais: aspectos biológicos, ecológicos e culturais (Yamamoto, 2005).

O documento de descrição detalhada apresentado ao CNPq, aprovado em 22 de setembro de 2005, aponta que o principal objetivo da pesquisa nacional consiste em explicitar um modelo interacionista de investimento e cuidados parentais, caracterizando valores, crenças e práticas de criação de filhos de 0 a 6 anos que são compartilhados e distintos nas capitais e cidades do interior dos seguintes Estados: Bahia, Espírito Santo, Pará, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo. Este documento foi elaborado com base em duas perspectivas teóricas que tradicionalmente estudam diferentes aspectos do comportamento: a evolucionista e a cultural. A psicologia evolucionista, consolidada na teoria do investimento parental, procura relacionar variáveis biológicas e condições ambientais prevalentes, na medida em que diferencia causas próximas e últimas do comportamento e atribui a organização de cuidado aos interesses reprodutivos da espécie. Recentemente, a perspectiva evolucionista tem proposto um enfoque mais abrangente do problema ambiente/cultura, ampliando seu referencial conceitual com o objetivo de integrar fatores culturais, biológicos e ecológicos. A orientação interacionista da psicologia

evolucionista é também evidente ao assumir que sistemas de crenças funcionam como orientadores de práticas de cuidado destinadas à criança.

O projeto de pesquisa apresentado ao CNPq aponta que, de modo geral, no debate sobre determinantes do comportamento, a questão que invariavelmente surge é inato versus adquirido e, considera também que quase todos os posicionamentos teóricos atuais em psicologia do desenvolvimento podem ser considerados interacionistas, sendo que o grande desafio para a área é oferecer e testar modelos que envolvam, de modo coerente, a diversidade e a universalidade do comportamento. Uma das tentativas de relacionar variáveis biológicas e variáveis de contextos ecológicos é estudar o sistema de crenças, culturalmente estruturado, como uma forma potencial de prever e explicar diferenças comportamentais entre grupos sociais. O referencial teórico que subsidia a pesquisa nacional coordenada por Yamamoto (2005) assume, baseado em pesquisas na área, que:

- as práticas de criação de filhos estão, ao menos em parte, vinculadas aos valores e crenças parentais;
- as crenças, valores e práticas de criação de filhos são aprendidos em um ambiente social estruturado e essa aprendizagem é conduzida por mecanismos biológicos funcionais;
- a cultura de um grupo social está estruturada conforme condições ecológicas específicas e também possui elementos relativamente independentes, porque apresenta uma dimensão persistente mesmo sob novas condições ambientais;
- a relação entre condições ecológicas, cultura, crenças e práticas de criação de filhos é mediada pelo desenvolvimento humano e assim, o conjunto de valores e crenças que

orienta as práticas de criação de filhos é também afetado pela história particular de cada pessoa.

Três pressupostos básicos justificam e apontam a relevância deste tipo de estudo: a necessidade de mais pesquisas para investigar a relação entre a biologia e a cultura; a importância do estudo de valores, crenças e práticas parentais e a crescente importância de estudos sobre desenvolvimento humano em diferentes contextos.

Ampliar pesquisas enfocando a complexa relação entre o biológico e o social para promover o melhor entendimento sobre o desenvolvimento é colocado como necessário por Yamamoto e Lopes (2004). Ou seja, o estudo de crenças e práticas permite entender melhor a relação entre o homem e a cultura e, conseqüentemente, compreender mais sobre o comportamento humano. A importância do estudo de crenças parentais para a compreensão do desenvolvimento humano é especificamente relatada no Brasil por Lordelo, Fonseca e Araújo (2000) e por R. C. Ribas, Seidl de Moura e Bornstein (2003) ao demonstrar que os sistemas de crenças parentais têm emergido como um campo de estudo relevante para a compreensão do desenvolvimento por estar diretamente vinculado ao estilo de cuidado dispensado à criança.

O Ministério da Saúde (Brasil, 2002) aponta que cuidados gerais destinados à criança, especialmente àquelas menores de cinco anos, têm influência direta sobre a saúde e o desenvolvimento físico, cognitivo e social. Sobre estes aspectos, há também evidências relatadas por pesquisas conduzidas no Brasil e no exterior (Lighfoot & Valsiner, 1992; Lohaus, Keller, Völker, Cappenberg & Chasiotis, 1997; Lordelo & cols., 2000) que buscam relacionar valores e crenças dos pais e o comportamento, a saúde e o desenvolvimento dos filhos, ainda que isso não seja fácil de comprovar com dados empíricos (Harkness & Super, 1996).

Contribuições teóricas e estudos empíricos apontam o surgimento ou a expansão de metodologias alternativas para investigar fenômenos complexos, como o desenvolvimento, e enfatizam a importância de estudos sistêmicos, longitudinais ou envolvendo comparações culturais (A. M. Carvalho, 1999, 2000; Aspesi, Dessen & Chagas, 2005). Há fatores culturais relatados por Bornstein (2004) que limitam a compreensão do desenvolvimento, como amostra não representativa da cultura na qual o pesquisador está inserido e amostra não representativa que participa da coleta de dados. Para superar estas limitações e também para investigar aspectos universais e específicos, o autor recomenda estudar o desenvolvimento em vários contextos culturais. Atualmente, estudar a diversidade é um objetivo desejável em psicologia do desenvolvimento porque, além de contribuir para a produção de conhecimento teórico, pode também fornecer dados para subsidiar políticas públicas e fundamentar propostas de intervenção específicas e mais eficientes para uma determinada região (Lordelo, 2002a, 2002b; Seidl de Moura, 2005a).

E, por fim, especialmente o Brasil apresenta uma diversidade cultural que deve ser investigada de forma sistemática (Dessen & Torres, 2002). Além disso, comparar o funcionamento de mecanismos psicológicos em contextos culturais distintos permite testar pressupostos universais do comportamento humano e das interações e relações sociais, apontando o papel de culturas específicas nesses processos, o que resulta em importantes dados para a compreensão do desenvolvimento humano (Trommsdorff, 2002). Como estudar o desenvolvimento humano não é uma tarefa simples, autores expressam, de forma bastante clara, que um desafio para os pesquisadores consiste em intensificar estudos envolvendo diferentes culturas com o objetivo de produzir resultados passíveis de generalização, que possibilitem testar teorias e hipóteses com relação às variações do funcionamento dos mecanismos psicológicos e comparar as diferenças e semelhanças entre

as culturas (Aspesi & cols, 2005; Bornstein, 2004; Ferreira, Assmar & Souto, 2002; Harkness & Super, 1996; Wagner & Bronberger, 2001; Yamamoto, 2005).

Além disso, é possível ainda perguntar: por que estudar valores, crenças e práticas parentais? Vários autores apresentam diferentes respostas que são complementares. Lordelo, (2002b) responde que a espécie humana é caracterizada pelo alto investimento parental (definido normalmente em termos quantitativos: maior/menor cuidado físico/psicológico destinado à prole) que precisam ser investigados. Saraswathi (2001) afirma que estudo de valores, crenças e práticas parentais em diferentes culturas e o impacto que têm sobre o desenvolvimento da criança, produziu até hoje dados que buscam explicar práticas universais e culturalmente diferenciadas, mas ainda precisam ser ampliados. Além disso, o estudo das crenças parentais proporciona avanços na compreensão das relações mútuas que são estabelecidas entre a cultura e o indivíduo. E Goodnow (1996) descreve que estudar as idéias dos pais permite: compreender aspectos da cognição dos adultos e a influência da cultura no desenvolvimento da identidade pessoal, entender as ações, conhecer melhor o contexto de desenvolvimento da criança e acessar o processo de transmissão e transformação cultural.

Pretende-se investigar quais as semelhanças e diferenças nas crenças sobre cuidados com crianças que mães, com pelo menos um filho entre 0 e 6 anos de idade, apresentam na capital e interior do Estado de Santa Catarina.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Desenvolvimento Humano: Aspectos Biológicos, Ecológicos e Culturais

O desenvolvimento do ser humano envolve diversas relações que integram aspectos filogenéticos e sócio-culturais (A. F. P. Ribas & Seidl de Moura, 2004, 2006; A. M. Carvalho, 1999, 2000; Seidl de Moura, 2005b). Abordar essa questão implica empregar o ponto de vista do pluralismo, o que permite a coexistência de explicações de naturezas teóricas diversas e a concepção de que o desenvolvimento humano não é um fenômeno linear, mas sim um processo dinâmico e complexo de interação entre fatores biológicos e culturais (Aspesi & cols., 2005; Lordelo & cols., 2006).

Reconhecer a complexidade do desenvolvimento humano é o primeiro passo para o surgimento de uma perspectiva de estudo integradora que busca superar dicotomias e evita reducionismos. Hinde (1992) já sustentava que a fragmentação do estudo do desenvolvimento humano em várias disciplinas impede o avanço do conhecimento e o reconhecimento de contribuições relevantes. Na verdade, a tendência para buscar integração das áreas de estudo não está limitada à área do desenvolvimento, também tem sido apontada como necessária para avançar no conhecimento do próprio homem, por autores que estudam a personalidade, como McAdams e Pals (2006), que buscam metodologias para investigar crianças e culturas, como Delgado e Müller (2005) e que propõem novas formas de analisar a escolarização de crianças, como Geary (2002). É esta perspectiva integradora que serve de diretriz para conduzir tanto a parte teórica, como a análise e discussão dos dados desta pesquisa.

Há consenso na literatura contemporânea sobre desenvolvimento humano a respeito da necessidade de se considerar a dinâmica do curso de vida em sua totalidade; as pessoas inseridas em sua rede social; a interação entre componentes genéticos e adquiridos na

determinação do comportamento; o indivíduo como um sistema biológico, psicológico e social inserido em um contexto sócio-cultural (A. F. P. Ribas & Seidl de Moura, 2006; Aspesi & cols., 2005). E há desafios para atuais pesquisadores na área do desenvolvimento: evitar a tendência de adotar posições extremistas, reconhecer a insuficiência de abordagens biológicas ou culturais isoladas e adotar a interdependência entre biologia e cultura (que devem ser combinadas, e não estudadas em paralelo) para possibilitar avanços significativos na compreensão do comportamento e desenvolvimento humano (J. G. Miller, 2002).

Lordelo (2002a, 2002b), ao considerar o comportamento em diferentes contextos, afirma que várias abordagens têm tentado superar visões tradicionais mecanicistas do desenvolvimento, unidas pelo pressuposto de que o indivíduo e ambiente estão inseparavelmente ligados, ou seja, a contribuição de um não pode ser medida sem a do outro. Lordelo e também Valsiner (1997) ressaltam a complexidade do fenômeno do desenvolvimento e afirmam que o comportamento é, ao menos parcialmente, organizado em função do organismo comportar-se no mundo, ao invés de ser somente resultado de forças genéticas ou ambientais.

As teorias que explicam o desenvolvimento, a despeito da orientação biológica ou cultural, têm buscado pontos de convergência (Cole & Cole, 2001/2004). Por exemplo, sabe-se que os indivíduos regulam seus comportamentos e ambientes para otimizar as características mais favoráveis ao seu desenvolvimento. Apesar do reconhecimento da interdependência entre a biologia e cultura, falta investigar como esses aspectos interagem para formar indivíduos diferenciados (Lordelo, 2002b; Seidl de Moura, 2005b).

Como a espécie humana possui e transmite cultura, é exatamente por meio dessa transmissão cultural que um grupo garante a manutenção de suas características de comportamento, o que também é favorecido pelo fato da infância ser um longo período de

imaturidade e de dependência física da criança em relação às pessoas envolvidas em seu cuidado (Bjorklund & Pellegrini, 2000; Bussab & Ribeiro, 1998; Dessen, 2005; Guerra, 2003; Prado & Vieira, 2003; Vieira & Prado, 2004). Também é reconhecido que estudar o desenvolvimento significa compreender o processo de mudança, requer explorar sua origem e necessita considerar a existência de diferentes tempos que coexistem: o tempo filogenético (da espécie), o tempo ontogenético (do indivíduo) e o tempo microgenético (dos episódios de interação social do momento presente), como já foi apontado por diversos autores (Cole, 2002a; Lyra & Seidl de Moura, 2000; Seidl de Moura, 2005a).

Uma das principais características da espécie humana é ser uma espécie social, cuja evolução configurou uma espécie de adaptação, que é a transmissão de cultura, o que permitiu o domínio e transformação da natureza e das relações sociais (A. M. Carvalho & Guimarães, 2003; Hinde, 1992; Tooby & Cosmides, 1992). Os seres humanos raramente, se é que alguma vez, experimentam o ambiente natural como ele é, mas segundo os roteiros prescritos por sua cultura (Cole & Cole, 2001/2004). Dessa forma, assume-se aqui que o desenvolvimento é um processo que ocorre em uma rede de interações sociais, ou seja, ocorre em um contexto compartilhado com outras pessoas. É imersa nessa rede que a pessoa vai inserindo-se no mundo: mediada por interações sociais, a criança forma sua identidade e apropria-se de valores, crenças e costumes do contexto no qual está inserida, fazendo com que seja vista como diferenciada dos demais membros do grupo, ao mesmo tempo em que é parte do grupo.

Assim, uma importante dimensão do desenvolvimento humano é a influência das interações sociais, especialmente do apoio social e afetivo, sobre o bem estar e saúde mental das pessoas. Esta idéia é compartilhada por vários autores (Cohen & Wills, 1985; Griep, Chor, Faerstein, Werneck & Lopes, 2005; Seidl de Moura & Tróccoli, 2006) que enfatizam o impacto e a força do contexto social sobre o comportamento. Na verdade, o

apoio social que uma pessoa recebe pode ser considerado uma interface entre a pessoa e o ambiente social do qual faz parte (Brito & Koller, 1999). E a natureza humana parece ajustar o indivíduo para se desenvolver em função da rede social e afetiva na qual está imerso. A comparação dos tipos de vínculos afetivos formados em diferentes ambientes culturais ajuda a compreender aspectos universais e específicos do comportamento humano. No caso do comportamento parental, investigar diferenças no cuidado com os filhos, na organização social do ambiente que é destinado à criança, no estabelecimento de metas de socialização e na exposição típica das pessoas ao modo de vida do grupo são também indicadores da diferenciação dos indivíduos (Bussab, 2002).

Assim, como todas as interações humanas, a relação mãe-criança não ocorre em um espaço vazio, mas em um contexto social, sendo especialmente importantes as relações com a família, amigos, parentes e vizinhos porque formam o suporte social imediato que a mãe dispõe para cuidar da criança. Cohen e Wills (1985), há mais de vinte anos, enfatizaram a importância de pesquisadores na área de desenvolvimento humano elaborarem instrumentos mais precisos para identificar como o apoio social participa do funcionamento dos mecanismos psicológicos.

Por apoio social compreende-se ter outras pessoas que possam oferecer ajuda, encorajamento e conselhos. O apoio social fornece informações que leva o indivíduo a acreditar que é cuidado, amado e que pertence a um grupo com obrigações mútuas (Cohen & Wills, 1985; Griep & cols., 2005). O conceito de apoio social não é formado por uma única dimensão, mas integra vários componentes porque, embora eventos estressores possam envolver vários tipos de necessidades, parece claro assumir que um evento específico ative uma estratégia de enfrentamento também específica, facilitada por uma dimensão do apoio social. Crittenden (1985) aponta as seguintes dimensões do apoio social: emocional, material e informação. Jennings, Stagg e Connors (1991) descrevem

tipos distintos de suporte social, como apoio emocional e material. Cohen e Wills (1985) relatam as dimensões que operam como proteção ao estresse: apoio emocional ou de estima (percepção de que a pessoa é amada e aceita), apoio de informação (útil para compreender, definir e lidar com eventos estressores), interação social positiva (ter companheiros para atividades de lazer reduz o estresse por pertencer a um grupo e ter contato com várias pessoas), material (fornece ajuda para resolver problemas operacionais e concretos). As diferentes dimensões estão relacionadas, são úteis em diferentes situações e servem para resolver problemas específicos. Além disso, os diversos tipos de apoio estão relacionados à percepção que a pessoa tem do seu ambiente social, oferecem diretrizes para o estabelecimento de relações saudáveis e vínculos que ajudam a enfrentar situações de crise e risco.

A rede de apoio social das mães é um fenômeno complexo que pode afetar mãe e filho de muitas formas, facilitando o relacionamento (Jennings & cols., 1991). Crittenden (1985) descreve que a rede de apoio social de que a mãe dispõe tem efeito direto sobre o cuidado destinado à criança: quanto maior o suporte social recebido, maior a capacidade de enfrentar as mudanças na vida, menor é a sensação de ameaça ou perda, funcionando como um recurso ambiental no processo de enfrentamento de situações difíceis (Cohen & Wills, 1985; Collins & Feeney, 2004; Griep & cols., 2005). Redes de apoio social que possuem papel de suporte em situações difíceis refletem na relação com o filho, são associadas a indicadores de cuidados adequados como calor, respostas às necessidades da criança e satisfação do papel parental. Na criança, são associadas ao desenvolvimento de vínculos seguros, interação cooperativa e competências cognitivas. De modo contrário, a falta de apoio social pode aumentar a vulnerabilidade à doença e dificultar o desenvolvimento de estratégias adequadas para lidar com situações de risco.

2.2 A Psicologia Evolucionista do Desenvolvimento

A Psicologia Evolucionista, do ponto de vista de sistematização teórica, é uma disciplina relativamente recente dentro da psicologia que ganhou força na última década. Entretanto, pesquisadores do desenvolvimento já incorporaram há muito tempo, ainda que de forma implícita, conceitos evolucionistas em suas teorias (Bjorklund & Bering, 2002; Bjorklund & Pellegrini, 2002). A Psicologia Evolucionista é baseada nos pressupostos da teoria da evolução das espécies de Charles Darwin, especialmente no conceito de seleção natural utilizado para explicar o funcionamento psicológico, podendo ser considerada uma junção da biologia da evolução e da psicologia cognitiva contemporânea (Oliva & cols., 2006). Uma das contribuições para a área do desenvolvimento humano está no fato que, desde Darwin, a teoria evolucionista, a biologia e a psicologia do desenvolvimento avançaram muito na compreensão do homem ao considerar a marca evolucionária estampada nos comportamentos.

Para autores como Geary (2002) e McAdams e Pals (2006), não é mais possível ignorar as contribuições da teoria evolucionista para compreender o comportamento humano, como, por exemplo, os conceitos de natureza humana, de adaptação, de programas cognitivos, de tarefas do desenvolvimento e de tendências para desenvolver crença, metas, planos, estratégias e práticas na cultura.

As questões básicas estudadas pela perspectiva evolucionista são ligadas aos fatores que interferem na sobrevivência e manutenção da espécie, à adaptação ao ambiente evolucionário, às predisposições biológicas, aos comportamentos típicos da espécie que têm algum grau de controle genético, às causas últimas (moduladores funcionais de um comportamento para a sobrevivência da espécie), aos aspectos nomotéticos e explicativos. Com a contribuição da teoria evolucionista realizam-se estudos com diferentes espécies

tendo como objetivo entender quais os problemas comportamentais que cada animal precisa resolver para sobreviver (valor de sobrevivência de certos comportamentos), como isso é feito e quais os mecanismos empregados na solução de problemas. Considera programas fixos (características determinadas pelos genes) e programas abertos (características sensíveis às informações do ambiente em períodos específicos do desenvolvimento e predisposições naturais para aprender) na explicação do comportamento. O aspecto inato (predisposições para a ação típicas da espécie) e o aprendido (a manifestação dessas predisposições só ocorre mediada por interações, ainda que muito sutis, com o ambiente) não estão dissociados no estudo do desenvolvimento de competências cognitivas e sociais (esses princípios básicos já foram descritos em detalhes por inúmeros autores como, por exemplo, Bereczkei, 2000; Bjorklund & Bering, 2002; Bjorklund & Pellegrini, 2000, 2002; Buss, Haselton, Shackelford, Bleske & Wakefield, 1998; Geary & Bjorklund, 2000; Gould, 1977/1999, 1995/1997; Hinde, 1992; Keller, 2002b; Lordelo, 1995; Vieira & Prado, 2004).

A Psicologia Evolucionista do Desenvolvimento é uma área da Psicologia Evolucionista que pode ser definida como “o estudo de mecanismos genéticos e ecológicos responsáveis pelo desenvolvimento de competências sociais e cognitivas típicas da espécie humana e do processo epigenético que adapta tais competências às condições locais” (Geary & Bjorklund, 2000, p. 57). Assim, não há padrões de desenvolvimento geneticamente determinados, mas diferenças no ambiente físico e social desempenham um papel fundamental sobre este desenvolvimento. O desenvolvimento, do ponto de vista da Psicologia Evolucionista, é caracterizado por um aumento na complexidade da organização em todos os níveis hierárquicos que resulta em novas propriedades funcionais e competências (Gottlieb, 1987). Mas, a Psicologia Evolucionista do Desenvolvimento não pode ser reduzida a uma área da Psicologia Evolucionista aplicada ao estudo de crianças

(Bjorklund & Bering, 2002). Embora aceite muitos princípios da Psicologia Evolucionista, enfatiza pontos específicos, como a complexa interação gene-ambiente e a crença de que mecanismos de domínio geral e específico são extremamente alterados pela seleção natural.

Esta área de estudo busca compreender o comportamento por meio de uma perspectiva integrada, analisando como os processos cognitivos atuam sobre o comportamento diário (Berezkei, 2000), agrupando contribuições de pesquisadores da biologia e psicologia. A estrutura conceitual da Psicologia Evolucionista do Desenvolvimento está baseada nos princípios descritos, de modo resumido, a seguir:

- A constatação da diversidade de ambientes é ponto de partida para afirmar que o ambiente de desenvolvimento não é pré-fixado e não é arbitrário. No caso do homem, as crianças crescem inseridas nos mais variados ambientes e o comportamento humano desenvolveu-se, em termos de história filogenética, em um contexto organizado (Lordelo, 1995). Sendo assim, o ambiente evolucionário de adaptação pode ser descrito como uma importante variável para o estudo e compreensão do comportamento.

- Epigênese é um processo definido por Gottlieb (1991, p.7) como “a emergência de novas estruturas e funções durante o curso do desenvolvimento”. Este conceito ainda hoje é empregado por autores como Bjorklund e Bering (2002), Bjorklund e Pellegrini (2002), Dessen e Guedea (2005) e Geary e Bjorklund (2000) para explicar o desenvolvimento como produto da interação bidirecional que acontece entre fatores genéticos e ambientais, o que permite afirmar que novas estruturas não são completamente formadas somente pela carga genética, mas são resultado da interação bidirecional que se estabelece entre vários níveis de fatores biológicos e ambientais. Isto também permite afirmar que não há

unicamente uma causa genética ou ambiental para um comportamento, porque o desenvolvimento é produto de interações complexas que ocorrem em vários níveis (dos genes até a cultura). Assim, não há comportamento totalmente formado pela carga genética, nem totalmente aprendidos, não é possível falar em efeitos puramente genéticos ou ambientais, mas efeitos resultantes da relação bidirecional entre estrutura e função que ocorrem ao longo do desenvolvimento. Apesar da diversidade de ambientes que as crianças experimentem, o desenvolvimento progride em um padrão típico para a maioria das pessoas e a razão é a existência não somente de um padrão genético típico da espécie, mas também de um ambiente típico da espécie.

- O bebê possui um alto grau de dependência e imaturidade ao nascer e, o que poderia ser considerado um indicador de fragilidade, é também um fator que impulsiona sua inserção em uma rede de interações sociais necessárias para sua sobrevivência. Assim, a imaturidade ao nascer leva à interação com o outro, o que constitui a base sobre a qual o desenvolvimento irá ocorrer. Apesar de aparentemente imaturo, o ser humano possui ao nascer uma série de habilidades e um ritmo acelerado no desenvolvimento de capacidades que facilitam sua interação e adaptação ao ambiente em que vive (A. M. Carvalho & Guimarães, 2002; Gould, 1977/1999; Guerra, 2003). Além disso, a imaturidade é enfocada como adaptação, possuindo valor funcional, pois, entre outros benefícios, protege o bebê do excesso de estimulação que o ambiente proporciona para um organismo imaturo processar (Bjorklund, 1997; Vieira & Prado, 2004).

- O ser humano é uma espécie que possui um longo período de desenvolvimento antes de atingir o período reprodutivo. Se, por um lado, representa um alto custo (a possibilidade de morte antes da maturidade e reprodução), por outro lado, é preciso alguma vantagem para

compensar o risco, o que poderia ser explicado pela enorme predisposição para adquirir competências físicas, sociais e cognitivas que permitem enfrentar os desafios do ambiente (Berezkei, 2000; Bjorklund & Bering, 2002; Bjorklund & Pellegrini, 2000; Geary & Bjorklund, 2000). Assim, um período de imaturidade é observado em todos os mamíferos e a duração desse período aumenta proporcionalmente à competência social da espécie. No ser humano, características típicas da espécie (que incluem, entre outros, a linguagem, a predisposição para interação social e a brincadeira), são mecanismos que preparam para aquisição de diversas competências sociais (Gould, 1977/1999; Vieira & Prado, 2004 e para uma descrição detalhada ver Geary & Bjorklund; 2000). Pinker (2002/2004) utiliza o mesmo argumento quando afirma que os cientistas geralmente interpretam o longo período de infância da espécie humana como uma adaptação que permite às crianças adquirir uma grande quantidade de informações da cultura que serão utilizadas na vida adulta, explicando, em termos de sucesso e sobrevivência da espécie, o alto investimento e cuidado destinado aos filhos.

- Em diferentes períodos da ontogênese há pressões seletivas específicas que atuam sobre o organismo, exigindo soluções. Isto significa que nem todas as experiências de uma criança têm a função de preparo para a vida adulta, mas foram selecionadas para que o comportamento tenha função adaptativa no momento do desenvolvimento, resultando em benefícios imediatos no período em que a criança se encontra (Bjorklund & Bering, 2002; Bjorklund & Pellegrini, 2002).

- A maioria dos mecanismos cognitivos do homem é, por natureza, de domínio específico. A mente é descrita como um conjunto de módulos, relativamente independentes, sendo que cada um é especializado em lidar com um tipo de problema. Isto é, são mecanismos que

foram selecionados para resolver problemas específicos e recorrentes presentes no ambiente de adaptação evolucionária. As pessoas possuem um conjunto de programas mentais porque diferentes problemas exigiram diferentes soluções adaptativas durante a filogênese. Como resultado, programas cognitivos específicos, com função específica, foram delineados pela seleção porque permitiram respostas adaptativas. Assim, programas cognitivos do cérebro operam por mecanismos de domínio específico, ou seja, cada módulo é especializado em um tipo de aprendizagem, o que permite processar uma informação e chegar à resposta (Berezkei, 2000; McAdams & Pals, 2006). Isto significa afirmar que as crianças possuem uma predisposição natural para perceber e dominar certas competências em uma ordem que favorece a sobrevivência ao mesmo tempo em que forma a base sobre a qual habilidades mais complexas são adquiridas no curso do desenvolvimento. Atualmente, a dicotomia domínio específico/domínio geral já é criticada e há crença de que a inteligência é multifacetada e envolve tanto habilidades de domínio específico quanto habilidades de domínio geral que interagem para produzir padrões de comportamento adaptativos (Bjorklund & Bering, 2002).

- Aprendizagem preparada é uma predisposição biológica determinada pela história evolutiva para identificar e processar certos estímulos para resolver problemas adaptativos significativos que surgem ao longo do desenvolvimento (Bjorklund & Pellegrini, 2000; Ribeiro, Bussab & Otta, 2004). Assim, deste ponto de vista, a aprendizagem humana resulta não apenas das contingências imediatas, mas também das contingências que a espécie enfrentou durante a história evolutiva, sendo possível afirmar que um bebê, já ao nascer, traz fortes evidências de seu passado evolutivo (Cole & Cole, 2001/2004; Ribeiro & cols., 2004; Vieira & Prado, 2004).

- As teorias tradicionais do desenvolvimento humano definiam a mente ao nascer como uma tábula rasa. Esta idéia, hoje já foi superada. Bereczkei (2000) e Bussab (1999) afirmam que não há abordagem teórica na psicologia moderna que concorde com esta idéia. Pinker (2002/2004) é um dos autores que emprega a visão evolucionista para explicar “por que a tábula não é rasa” (p.85). Sua afirmativa, apesar de ser abordada do ponto de vista teórico, é, ao menos parcialmente, validada por resultados de pesquisas que demonstram competências dos recém-nascidos. Evidências empíricas relatadas por Ribeiro e cols. (2004) também refutam as “idéias de tabula rasa, de indiferenciação e de caos no desenvolvimento inicial” (p. 247). Além disso, já é aceito, como apontado por Yamamoto e Lopes (2004), que o ambiente não exerce sua influência sobre um organismo indiferenciado e passivo que apenas absorve as informações; mas, ao contrário, sobre um organismo ativo e dinâmico, que seleciona estímulos ambientais e age sobre eles, que é parte de uma determinada cultura, é plástico e flexível para lidar com as exigências ambientais e é preparado para adquirir informações e modificar o comportamento.

2.3 Hereditariedade, Ambiente e Comportamento

Os psicólogos que estudam o desenvolvimento, a despeito da orientação teórica adotada, possuem necessariamente um posicionamento na questão hereditariedade e ambiente na determinação do comportamento (Bjorklund & Pellegrini, 2002). Neste trabalho concorda-se com a afirmativa e assume-se que não basta adotar uma perspectiva interacionista para a explicação do comportamento, mas tentar explicar como a biologia e o ambiente interagem para produzir um determinado comportamento ou padrão de desenvolvimento.

Darwin, em 1872 (1965/2000), ao estudar a expressão das emoções, já atribuía a causa do comportamento aos fatores genéticos e ambientais e Skinner (1953/1985), em 1953, ao estudar a aprendizagem, relatava que as pessoas procuram causas para os comportamentos e que tendem a atribuí-las a eventos ambientais ou a fatores internos, ainda que a relação com o comportamento não seja explicitada. Assim, a noção de herança de características físicas e psicológicas, bem como a de sua aquisição por influência do ambiente são pensamentos característicos do homem, ou seja, a idéia de classificar os aspectos psicológicos dos indivíduos em inatos ou adquiridos permeia as relações sociais e é parte do pensamento popular (Leite, 1999; Otta, Ribeiro & Bussab, 2003).

A expressão “natureza e criação” ou “natureza e educação” criada por Francis Galton para se referir às diferenças genéticas e ambientais no comportamento humano, passou a ser amplamente empregada em psicologia e foi, ao menos parcialmente, responsável pela idéia que um comportamento é determinado ou pela genética ou pelo ambiente (Otta & cols, 2003; Prado & Vieira, 2003). Esse posicionamento, ao mesmo tempo, extremista e reducionista para a explicação do comportamento humano, produziu uma dicotomia que, embora bastante criticada por vários autores (ver, entre outros, A. M. A. Carvalho, 1998; Bussab, 2000; Cole, 2002b; Dessen, 2005; Greenfield, 2002; Keller, 2002b; J. G. Miller, 2002; Polonia, Dessen & Silva, 2005; Tooby & Cosmides, 1992), está presente ainda hoje em diversas áreas do conhecimento psicológico.

Assim, a discussão sobre a importância relativa da hereditariedade e do ambiente na determinação das configurações do desenvolvimento humano já incluiu, anteriormente, a adoção de perspectivas que recorriam ao determinismo genético ou ao reducionismo ambiental para explicar o comportamento (Gauy & Costa, 2005). A importância de superar a visão dicotômica de que, se um comportamento é inato, não é adquirido (e vice-versa) e adotar uma perspectiva teórica que contemple a interação entre fatores hereditários e

ambientais no estudo da determinação do comportamento e desenvolvimento humano, ou seja, a impossibilidade de se qualificar o comportamento como inato ou aprendido, na medida em que é sempre produto complexo dessas duas fontes de determinação, vem sendo ressaltada por autores como A. M. A. Carvalho (1998), Bussab (2000), Otta e cols. (2003). Pode também ser considerada verdadeira a afirmativa que somente é possível avançar no estudo do comportamento humano adotando-se uma compreensão integrada (e não excludente) dos efeitos de fatores inatos e adquiridos e do reconhecimento da complexidade, simultaneidade e interdependência entre eles.

A Psicologia Evolucionista, ao propor a análise da evolução humana com base em dados filogenéticos e comparativos, demonstra que a evolução biológica e a evolução cultural são inseparáveis (Bussab, 2000). Assim, é possível falar em uma “evolução *pari passu* da biologia e da cultura que esclarece o processo de estabelecimento da natureza cultural do homem” (Bussab & Ribeiro, 1998, p. 176). Essa colocação recebe sustentação, dentre outros, do trabalho de Morin (1973/1979), ao evidenciar a natureza biológica, social e cultural do homem, argumentando sobre a importância de superar a antiga dicotomia inato/adquirido e ao apontar que comportamentos inscritos na herança genética só podem ser atualizados por meio da inserção no meio social e cultural. Assim, o autor argumenta que o homem possui “a aptidão natural para a cultura e a aptidão cultural para desenvolver a natureza humana” (Morin, 1973/1979, p. 92), ou seja, “o homem é um ser cultural por natureza pelo fato de que é um ser natural por cultura” (p. 93), posicionamento bastante forte que contribui para afirmar novamente que já não é mais possível compreender o homem dissociando evolução biológica e evolução cultural.

Pode-se afirmar, então, que o modo de vida cultural criou um contexto específico de seleção, dentro do qual se exerceu sistemática pressão seletiva, influenciando e favorecendo o próprio comportamento cultural. Os efeitos desta pressão podem ser

constatados não apenas no crescimento do cérebro e da inteligência como também, em contraste com o padrão primata ancestral, é possível identificar alterações gerais nas relações sociais e afetivas e nas estratégias ontogenéticas de desenvolvimento. A evolução pode ter produzido um aumento da inteligência social e um cérebro cada vez maior que transformou a própria sociedade humana (Bussab, 2000).

Em cada espécie os indivíduos têm um repertório de comportamento que resulta da interação entre contingências filogenéticas e ontogenéticas. As contingências filogenéticas atuaram no processo evolutivo e selecionaram comportamentos favoráveis à sobrevivência da espécie e as contingências ontogenéticas foram estabelecidas pelas interações particulares de um organismo com o ambiente, desde o início do desenvolvimento e selecionaram os comportamentos mais eficazes para a adaptação a um ambiente em contínua transformação. Assim, a definição de comportamento envolve contingências filogenéticas (contingências que operaram nos ambientes ancestrais durante a evolução de uma espécie) e contingências ontogenéticas (contingências que se estabeleceram nas interações de um organismo com seu ambiente ao longo de sua história pessoal). Skinner (1981), há mais de duas décadas, já fazia distinção entre reforçadores ontogenéticos e filogenéticos como conseqüências que alteram comportamentos. Com base nesse ponto de vista, pode-se afirmar que, há algum tempo, o comportamento é descrito e estudado como produto da história filogenética, ontogenética e cultural (entre outros autores que compartilham essa posição, ver Bussab, 2000).

Adotar explicações para a determinação do comportamento baseadas na dicotomia inato/adquirido ou natureza/criação produz alguns erros de interpretação, pois sempre será possível demonstrar que algum aspecto do comportamento escapa à noção radical de puramente herdado ou adquirido, que nem todo comportamento inato é inevitável e imutável e, que um dado aspecto do comportamento, mesmo sendo inato, pode sofrer

alterações resultantes da experiência (Otta, & cols, 2003), Ao tratar exatamente deste último aspecto, Chism (1991) aponta que o comportamento pode responder às diferenças ambientais, o que não significa que não seja geneticamente determinado.

Por sua vez, A. M. A. Carvalho (1998) também busca dados para superar a oposição entre inato e adquirido, compreendendo a relação organismo-ambiente com um enfoque que considera interacionista e sistêmico. A autora aponta que há, pelo menos, duas razões para essa evolução do estudo do comportamento: os genes, assim como o ambiente, podem alterar o fenótipo de diversas maneiras; e, em termos de método de estudo é impossível separar os efeitos dos genes e dos fatores ambientais sobre o comportamento. Bussab (2000) também partilha dessa visão interacionista e deixa claro que, qualquer instância particular de comportamento é, ao mesmo tempo, decorrente do efeito dos genes e fatores ambientais. As autoras afirmam que, no estudo do comportamento humano, só é possível considerar genes e ambiente como aspectos inseparáveis e complementares e descrevem a impossibilidade de lidar com a natureza biológica e as experiências de vida como forças independentes.

A tendência para considerar contribuições de fatores genéticos e ambientais no processo de desenvolvimento do comportamento também é apontada por Chism (1991) ao estudar, de modo comparativo, o comportamento de primatas humanos e não humanos. Uma das contribuições desse tipo de estudo é elucidar as interferências dos aspectos genéticos e ambientais na determinação do comportamento. A autora aponta que há uma tendência para classificar as espécies não humanas como primitivas, enquanto a espécie humana é, normalmente, vista como superior. Consequentemente, o comportamento das outras espécies é atribuído ao controle genético, enquanto o comportamento humano é explicado em termos de influências genéticas e ambientais.

A dicotomia entre elementos herdados e adquiridos do comportamento humano constitui ainda hoje um tema atual e polêmico (Gauy & Costa, 2005). Os autores apontam que, dentre as contribuições da genética e das ciências sociais, é citada a influência de diferentes contextos ambientais relevantes sobre os processos de aquisição e manutenção de comportamentos. Outros trabalhos teóricos, tais como o de Bronfenbrenner (1986, 1994/2002) e Tooby e Cosmides (1992) e, mais recentemente, Cole (2002b), Greenfield (2002), Keller, Abels e cols. (2007) e J. G. Miller (2002) confirmam a importância do estudo desse aspecto para a compreensão do desenvolvimento humano.

Muitas características semelhantes são encontradas em pessoas inseridas em diferentes contextos (Aspesi & cols., 2005) e atualmente há consenso que, por mais universal que uma característica seja, não é absoluta e constante entre os indivíduos. Sendo assim, é possível afirmar que há sempre um grau de variação que está relacionado às diferenças culturais ou ambientais, e, também, é impossível comentar a questão dos padrões de desenvolvimento universais sem recorrer à noção das características herdadas e adquiridas na determinação do comportamento: aspectos herdados e adquiridos atuam simultaneamente no contexto no qual o indivíduo se desenvolve. Aspesi e cols. (2005) argumentam que as questões da ontogênese e filogênese tendem, gradualmente, a não ser mais abordadas em posições dicotômicas como era no passado, sugerindo que, “ao invés de perguntar o *quanto* um aspecto influencia o outro, a questão atual é perguntar *como* os aspectos constroem-se mutuamente” (p.29). Gauy e Costa (2005) concordam com essa afirmativa e apontam que os posicionamentos teóricos atuais consideram fatores ambientais e hereditários no desenvolvimento e, argumentam ainda que o debate hereditariedade-ambiente foi substituído por uma discussão sobre como a interação entre a hereditariedade e as experiências ambientais podem mediar o processo de desenvolvimento.

Além disto, Gauy e Costa (2005), ao considerar as interações entre organismo e ambiente, afirmam que o desenvolvimento humano é um processo, ao mesmo tempo, universal e individual, que é influenciado pelo que denominam de contextos externos (ambiente físico e social) e contextos internos (o organismo biológico), em dimensões de tempo e espaço específicas. Assim, o desenvolvimento humano ocorre em contextos interativos, nos quais fatores inatos interagem com fatores do ambiente, sendo que elementos do contexto ambiental externo são constituídos por elementos do meio físico, social e cultural organizados em uma rede de conexões e características próprias a cada indivíduo que estabelecem, modelam e mantêm seu repertório de comportamento. Keller e Greenfield (2000) e Lordelo (2002c) também evidenciam essa interação ao afirmar que a psicologia do desenvolvimento permite unir a biologia e a cultura, aumentando a compreensão de como características inatas e seqüências maturacionais universais se expressam na cultura.

A ontogênese pode ser compreendida como uma interface entre a biologia e a cultura (Keller & Greenfield, 2000) e somente uma teoria que integre a biologia, a cultura e o desenvolvimento individual pode explicar satisfatoriamente os fenômenos da diversidade e da universalidade, ou seja, o modo como a base biológica e a cultura interagem deve ser estudado ao longo do ciclo vital (Keller, 2002b).

Dessen (2005), ao levantar contribuições das abordagens biológicas para o estudo do desenvolvimento humano, aponta que um dos grandes desafios atuais para a psicologia consiste em compreender “os mecanismos por meio dos quais a genética atua sobre o comportamento” (p.268). Então, é possível afirmar que estudos envolvendo diferentes contextos (ou ambientes não-compartilhados) ilustram a tendência para considerar a ação dos genes e do ambiente sobre o comportamento. A mesma autora aponta que o surgimento da psicologia transcultural tem contribuído com dados relevantes (o que

também pode ser observado pelas contribuições de pesquisas, como, por exemplo, de Dessen & Torres, 2002; Harwood, Schoelmerich, Schulze & Gonzalez, 1999; Keller, Hentschel & cols., 2004; Keller, Lohaus, Voelker, Elben & Ball, 2003; Keller, Papaligoura & cols., 2003; Keller, Yovsi & cols., 2004) para a compreensão da relação entre diferentes padrões comportamentais que são exibidos em diferentes contextos sociais. Estudar o desenvolvimento empregando essa perspectiva significa adotar uma investigação integrativa que supera o papel anteriormente dado aos costumes, valores e crenças como influências exteriores ao ser humano, para considerá-los como fatores construídos de maneira ativa e sistemática pelo homem.

Já é possível afirmar que existem evidências suficientes, tanto de autores que realizam discussões teóricas (para alguns exemplos, ver A. M. A. Carvalho, 1998; Bjorklund & Pellegrini, 2000; Bussab, 1999, 2000; Bussab & Ribeiro, 1998; Cole, 2002b; Dessen, 2005; Gauy & Costa, 2005; Geary & Bjorklund, 2000; Grenfield, 2002; Keller, 2002b; Keller & Greenfield, 2000; Lyra & Seidl de Moura, 2000; Otta & cols, 2003; Tooby & Cosmides, 1992), como de autores que analisam o assunto com base em dados empíricos (A. M. Carvalho, 1999, 2000; Keller, Abels & cols., 2007; Keller, Lohaus & cols., 2003; Keller, Papaligoura & cols., 2003; Lordelo & cols., 2000), para indicar que o comportamento e desenvolvimento humano resultam de uma interação complexa entre a biologia e a cultura, ou, em outras palavras, entre os genes e o contexto.

2.4 Ambiente, Contexto e Desenvolvimento Humano

Os últimos anos foram marcados pela crescente relevância da cultura e dos contextos sociais na investigação dos fenômenos do desenvolvimento humano (Aspesi & cols., 2005), impulsionadas, principalmente, pela divulgação e expansão das abordagens de

orientação sistêmica e pelas contribuições da etologia. No caso de desenvolvimento humano, o contexto, de pano de fundo para compreender o comportamento humano, passou a ser a figura principal no estudo da contínua interação entre as mudanças que ocorrem no organismo e no seu ambiente. Assim, Keller (2002b), Seidl de Moura (2005a, 2005b) e Seidl de Moura e cols. (2004) apontam que perspectivas contemporâneas que estudam o desenvolvimento humano têm buscado explicitar a interação entre fatores históricos, culturais, sociais e biológicos para compreender o comportamento.

Várias pesquisas enfocando o comportamento em diferentes contextos e também as influências de crenças e valores sobre o comportamento humano, tanto no Brasil, como em outros países, demonstram a preocupação atual em superar visões tradicionais e mecanicistas do desenvolvimento humano que não consideram a relação existente entre ambiente, contexto e comportamento (para alguns exemplos, ver A. M. Carvalho, 1999, 2000; Keller, Hentschel & cols., 2004; Keller, Lohaus & cols., 2003; Keller, Papaligoura & cols., 2003; Keller, Yovsi & cols., 2004; Lordelo, 2002a; Lordelo & cols., 2000; Seidl de Moura, 2003).

Há, ainda, um crescente consenso entre os pesquisadores de que diferentes questões do desenvolvimento são solucionadas de diferentes formas em diferentes contextos (Keller, Yovsi & cols., 2004). Os pesquisadores atuais na área do desenvolvimento também concordam sobre a necessidade de estudar os indivíduos dentro de suas redes de interação social para a compreensão do comportamento (Aspesi & cols., 2005; Biasoli-Alves, 2000). Esses dados fortalecem o argumento empregado por J. G. Miller (2002), de que já não é mais possível produzir conhecimento sobre o comportamento do homem separando o indivíduo de sua cultura. Assim, os diferentes modelos para compreender o desenvolvimento têm a tarefa de descrever e explicar as contínuas transações entre organismo e ambiente. De fato, o que está em evidência é uma questão central em

psicologia do desenvolvimento, já destacada por alguns autores: a relação entre ambiente e comportamento (Bowlby, 1984/2002; Lordelo, 2002b). Desta forma, fatores como idade, gênero, estágio da vida e trajetória pessoal assumem certas características próprias e só podem ser analisadas em interação com o contexto específico no qual estão inseridas (Aspesi & cols., 2005).

Diferentes autores, mesmo pertencendo a diferentes orientações teóricas, na tentativa de descrever ambiente e contexto para explicar o comportamento e desenvolvimento humano apresentam alguns pontos de convergência e, como exemplo, é possível ressaltar que reconhecem a relevância e relação de interdependência existente entre ambiente e comportamento. Skinner (1969/1975), já em 1969, criticava a concepção do meio ambiente como o simples lugar onde as pessoas viviam e se comportavam. O autor descreve que o ambiente era concebido como o “cenário imprescindível” (p. 1) que poderia favorecer ou dificultar um comportamento e sugere que o meio é muito mais do que isso, pode determinar a ocorrência de um comportamento. O modelo bioecológico, presente nos trabalhos de Bronfenbrenner (1986, 1994/2002) e de Bronfenbrenner e Ceci (1994), analisa a complexidade social na qual os indivíduos estão inseridos como crucial para a compreensão das relações que se estabelecem entre indivíduos e ambiente. Hedegaard (2005) descreve que a perspectiva histórico-cultural enfatiza que mesmo as necessidades biológicas da criança são transformadas em necessidades culturais, Cole (2005) e J. G. Miller e Chen (2005) assumem que processos cognitivos e de desenvolvimento são dependentes de processos sócio-culturais e históricos, demonstrando, assim, a inviabilidade de estudar o homem e a cultura em separado. Keller (2002b), discutindo sobre a relação entre ambiente e base neural do comportamento, descreve que a complexidade do sistema nervoso e as múltiplas facetas do contexto e ambiente não permitem a formulação de uma única ou isolada relação adaptativa entre o contexto e o

comportamento. Prado e Vieira (2003) destacam que os efeitos do ambiente social sobre o comportamento podem ser inferidos por meio da análise do contexto em que a pessoa se encontra.

É possível também afirmar que mecanismos humanos de desenvolvimento surgiram em ambientes culturais (Tooby & Cosmides, 1992). Como exemplo, alguns autores que trabalham com esta perspectiva, como A. M. Carvalho (1999, 2000), apresentam resultados de pesquisa indicando que há influências do contexto sócio-afetivo e do arranjo ambiental sobre as variações do comportamento de cuidado entre crianças e afirmam que o comportamento que as pessoas manifestam nas interações sociais que estabelecem só pode ser compreendido ao considerar a própria natureza da relação, o meio físico e o sistema de idéias, valores e crenças. Isso porque não é possível considerar cada elemento como uma entidade estanque ou isolar o comportamento dos outros elementos, mas só é possível compreender o comportamento considerando a inter-relação e as influências que tais componentes estabelecem.

A idéia de compatibilidade entre ambiente de desenvolvimento e ambiente evolucionário da espécie implica supor que uma criança está preparada para viver em certas condições e não em outras (Lordelo, 2002a, 2002b; Vieira & Prado, 2004), ou seja, existem certas configurações ambientais que favorecem mais o desenvolvimento do que outras. E, isso também implica reconhecer que há um padrão de curso de vida típico da espécie humana (Keller, 1998). Assim, o ambiente influencia o organismo do ponto de vista filogenético (o comportamento das espécies ajusta-se, ao longo de evolução, às pressões ambientais) e ontogenético (o comportamento do indivíduo também se adapta, ao longo do ciclo de desenvolvimento, às mudanças ambientais).

É possível, ainda, reunir definições de autores como Cole e Cole (2001/2004) que descrevem o contexto cultural em que a criança habita como o local onde o meio físico e

social, as práticas educativas e as crenças e valores dos adultos interagem com a herança genética da criança, produzindo oportunidades que favorecem ou limitam o desenvolvimento. Aspesi e cols. (2005) descrevem que “fatores do meio físico, tais como as condições de iluminação, espaço e estimulação disponíveis em cada situação onde se encontra o indivíduo, constituem o contexto no qual o comportamento ocorre” (p. 58). Também apontam que fatores do ambiente, como renda, consumo familiar, regras sociais, crenças e valores constituem a estrutura sócio-cultural de indivíduos e grupos.

Embora os autores citados até o momento empreguem os conceitos de ambiente e contexto com definições específicas, ou ainda como sinônimo, que ora enfatizam aspectos do meio físico, ora priorizam as interações estabelecidas, na maioria das vezes a delimitação não é clara. Lordelo (2002a, 2002b), Seidl de Moura (2003) e Valsiner (2000) confirmam que essa falta de precisão conceitual é um desafio a ser enfrentado por pesquisadores na área do comportamento e desenvolvimento humano e ressaltam a necessidade de superar essa dificuldade para que as pesquisas avancem. Especialmente Valsiner aponta que diferentes perspectivas afirmam sobre a importância do contexto, sobre a necessidade de se considerar o contexto ao estudar o comportamento humano e sobre a ênfase na relevância da interação sujeito-contexto, mas, como as definições (de ambiente e contexto) são vagas, as discussões permanecem improdutivas e não são traduzidas em questões concretas de pesquisa.

A necessidade apontada anteriormente de formular uma definição de contexto que possa ser utilizada para nortear pesquisas remete, em primeiro lugar, para a revisão de alguns autores, especificamente daqueles que propõem o contexto como objeto de estudo, tanto no que diz respeito às definições, quanto aos modelos propostos. Dentre os vários autores que incluem, de alguma forma, em seus trabalhos teóricos ou empíricos as relações entre ambiente, contexto e desenvolvimento humano, foram escolhidos para análise quatro

modelos que procuram compreender o ser humano de uma perspectiva interacionista, enfatizando a inserção do indivíduo (considerado aqui na dimensão biológica, psicológica, social e cultural) no seu contexto e por considerar o desenvolvimento como um processo de adaptação aos múltiplos ambientes em a criança vive com sua família (Suizzo, 2007).

2.4.1 O Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner

A abordagem ecológica, que enfatiza a relação bidirecional estabelecida entre pessoa e ambiente e que aponta o papel ativo da pessoa em seu desenvolvimento, tem sido descrita como necessária para o estudo do desenvolvimento humano. Inserido nesta perspectiva está o modelo bioecológico desenvolvido por Bronfenbrenner (1994/2002, Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Bronfenbrenner (1994/2002, p.18) descreve a ecologia do desenvolvimento como “o estudo científico da acomodação progressiva mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive”. Assim, ecologia do desenvolvimento se refere às várias situações em que as pessoas participam, aos papéis que desempenham e aos impactos e conseqüências para o desenvolvimento. Tal modelo, bastante empregado como orientação para pesquisas de enfoque sistêmico, define desenvolvimento como um processo de “acomodação mútua e progressiva entre o organismo humano e o ambiente no qual ele vive” (Dessen & Guedea, 2005, p. 16) e busca também compreender como o processo de desenvolvimento do indivíduo é afetado pelas relações entre este ambiente imediato e contextos sociais mais amplos.

Para o autor (Bronfenbrenner, 1994/2002) estudar o desenvolvimento humano exige muito mais do que descrever o comportamento inserido no ambiente próximo, mas deve envolver a análise de interações estabelecidas entre as pessoas além da situação

imediate. Desta forma, descreve que o meio ambiente de maior relevância para compreender a pessoa não é a realidade objetiva ou o meio físico, mas a interpretação subjetiva que é dada à realidade, e, exatamente por isto, é a dimensão que deve ser considerada em estudos sobre desenvolvimento.

Cole (1994/2002b), ao comentar as contribuições do trabalho de Bronfenbrenner, ressalta que a concepção do comportamento como resultado da interação entre as características da pessoa e de seu ambiente integra desenvolvimento e contexto e reorientou a maneira de estudar e pesquisar os processos psicológicos, que passam, agora, a ser propriedades de “sistemas em que o indivíduo é apenas um dos elementos” (p.xiii). Trommsdorff (2002) descreve que uma das contribuições mais importantes da abordagem de Bronfenbrenner consistiu na diferenciação de vários aspectos do contexto, ao assumir que vários níveis que compõem esse contexto estão interligados, refletindo e sendo afetados pelo processo de desenvolvimento.

O modelo proposto por Bronfenbrenner resgata o papel central, ativo e interativo do indivíduo como agente de mudança e estuda o desenvolvimento como um processo de interconexões ambientais que causam impacto sobre mecanismos psicológicos da pessoa (Brito & Koller, 1999). Esta abordagem descreve o conceito de “ambiente ou contexto ecológico” (Polônia & cols., 2005, p. 79) como um conjunto de estruturas concêntricas que são organizadas de forma crescente e progressiva e estabelecem trocas com o organismo desde as influências mais próximas (micro) até as mais distantes (macro), permeadas pelo tempo ao longo do desenvolvimento humano. Assim, o autor propõe estruturas menores contidas em estruturas maiores e mais distantes que são formadas não somente por estímulos físicos, mas também pelas interações e relações sociais, valores, crenças, significados. Como a teoria já foi descrita pelo próprio autor (Bronfenbrenner, 1994/2002)

e também por autores que estudam com seu referencial teórico (por exemplo, ver Dessen & Guedea, 2005; Polonia & cols., 2005), as estruturas só estão resumidas a seguir.

O microssistema é a estrutura mais básica e próxima do sujeito, é o ambiente imediato do sujeito que é definido como “o local onde as pessoas podem facilmente interagir face a face – casa, creche, playground e assim por diante” (Bronfenbrenner, 1994/2002, p.19). Aqui está a pessoa em desenvolvimento e suas interações próximas. O mesossistema é a estrutura seguinte que envolve relações entre os ambientes principais nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente e é constituído sempre que a pessoa entra em um novo ambiente. Na verdade, é um “sistema de microssistemas” (Bronfenbrenner, 1994/2002, p.21). O exossistema constitui-se no ambiente que afeta indiretamente a pessoa em desenvolvimento. São eventos que não estão presentes no ambiente direto da pessoa, mas que possuem força para influenciar ou delimitar seu desenvolvimento. O macrossistema é formado pelas estruturas sociais e culturais mais amplas, inclui os valores, a ideologia, o estilo de vida e as instituições sociais que são comuns aos membros de um determinado grupo.

O modelo proposto por Bronfenbrenner tem sido descrito em detalhes em diversos trabalhos, como no de Bornstein (2004) e Dessen e Guedea (2005). São estudos sobre desenvolvimento infantil envolvendo a criança, os pais e a família em contextos culturais e sociais contrastantes, na tentativa de avaliar as contribuições diretas e indiretas de um conjunto de fatores que classificam como independentes e interdependentes, enfatizando simultaneamente diversas variáveis (biológicas, ambientais, culturais, além de outras resultantes da interação entre estas) que atuam como determinantes do comportamento.

Bornstein (2004), ao estudar a criança, os pais e a família em contextos culturais e sociais contrastantes, na tentativa de avaliar as contribuições diretas e indiretas de um conjunto de fatores que classifica como independentes e interdependentes, enfatiza

simultaneamente diversas fontes de determinantes do comportamento. Como resultado, propõe uma representação da interdependência entre comportamento e contexto baseada no modelo bioecológico de desenvolvimento de Bronfenbrenner que está reproduzida na Figura 1. Lordelo (2002b) afirma que modelos baseados na teoria de Bronfenbrenner contribuíram para o avanço do conhecimento porque analisam as dimensões mais próximas e estritamente físicas do ambiente até as mais distantes, como cultura, valores e ideologias e explicam o desenvolvimento integrando quatro elementos: pessoa, processo, contexto e tempo.

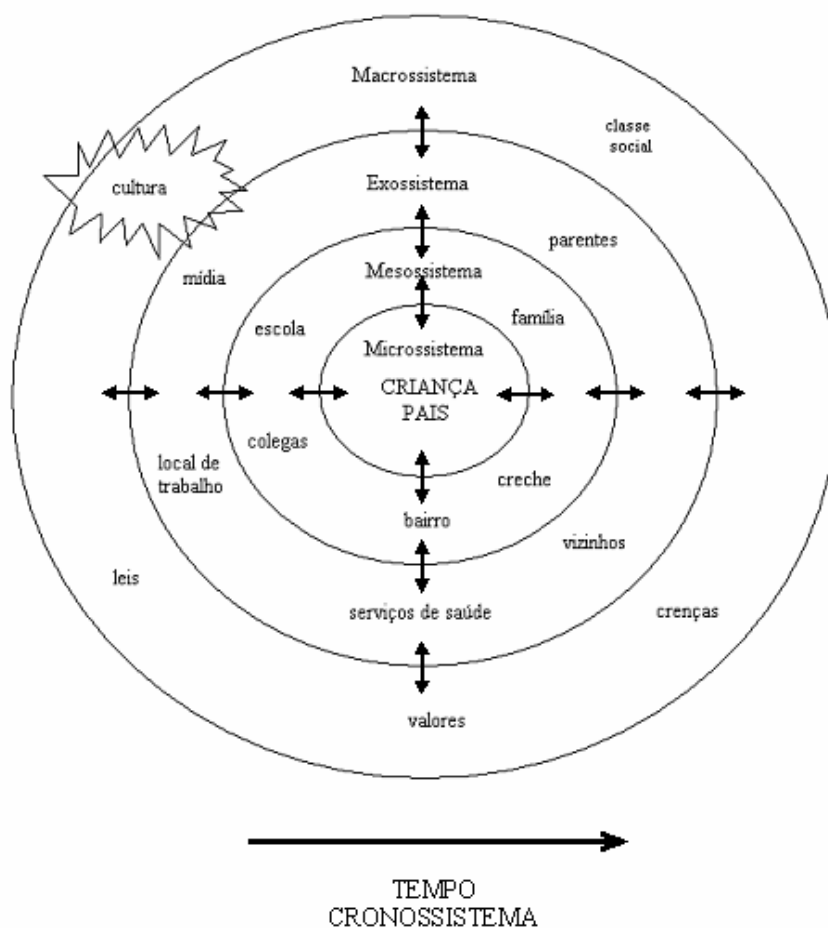


Figura 1. A visão ecológico-contextual do desenvolvimento ¹

¹ No original "The contextual ecological view of development" (Bornstein, 2004, p.18).

2.4.2 O Modelo de Relações Dialéticas de Hinde

A contribuição de Hinde (1992) para o estudo do desenvolvimento humano, tanto conceitual quanto metodológica, foi ampla, propondo uma tentativa de superar a antiga dicotomia inato/adquirido; fornecer uma compreensão integrada do desenvolvimento; descrever que o indivíduo deve ser visto em interação com o ambiente; considerar que os comportamentos são desenvolvidos (e limitados) em um processo de adaptação ao ambiente; estudar o homem como membro de uma rede de relações sociais; abordar o comportamento como um fenômeno multideterminado, envolvendo aspectos biológicos, fisiológicos, ambientais e culturais, que depende ainda da interação entre esses determinantes. Assim, para o autor, o curso da interação depende da natureza dos participantes e do grupo no qual estão inseridos. Além disso, cada um dos níveis de complexidade social influencia e é influenciado pelo ambiente físico e pela estrutura sócio-cultural das idéias, valores, crenças que são basicamente compartilhadas por indivíduos que pertencem ao mesmo grupo, evidenciando a necessária relação dialética entre os níveis crescentes de complexidade social.

As crianças crescem em uma rede de relações, normalmente, em famílias que fazem parte de grupos sociais maiores, o que faz necessário pensar que estão inseridas em níveis crescentes de complexidade social: sistemas fisiológicos e psicológicos, pessoas, interações temporárias entre pessoas, relações envolvendo interações sucessivas entre pessoas, grupos de pessoas e sociedade (Hinde, 1992). A idéia principal é a relação de interdependência estabelecida, crucial para a compreensão do comportamento: cada nível afeta e é afetado pelos outros níveis que resulta na proposição de um modelo de relações entre pessoa e ambiente. O modelo proposto por Hinde enfatiza as relações dialéticas que são estabelecidas entre os diferentes níveis de complexidade social e descreve o ambiente

físico e a estrutura sócio-cultural permeando desde os fatores fisiológicos até a sociedade, passando pelo comportamento individual, interações (trocas entre os indivíduos), relações (conjunto organizado de interações) e grupos sociais (rede organizada de relações sociais) e está descrito a seguir na Figura 2.

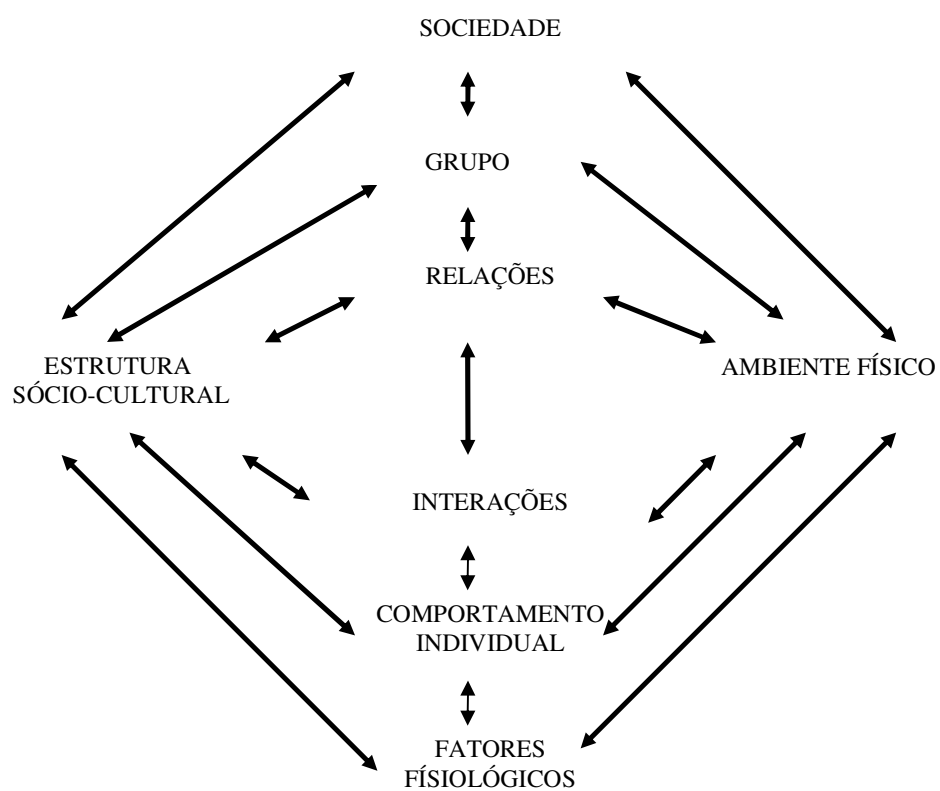


Figura 2. Relações dialéticas entre níveis crescentes de complexidade social ²

² No original “The dialectical relations between successive levels of social complexity” (Hinde, 1992, p.1020)

Hinde (1992) e também Bjorklund e Pellegrini (2000) propõem a visão de um contínuo intercâmbio entre pessoa e ambiente. Dessen e Guedea (2005) descrevem que Hinde enfatizou a importância dos estudos do desenvolvimento humano considerarem o indivíduo em sua rede de interações sociais, incluindo sistemas fisiológicos e psicológicos, comportamento individual e interações mais próximas e distantes, ou seja, tais estudos precisam enfocar as relações mútuas entre o sujeito e o ambiente.

Silva e Pontes (2005) escrevem especificamente sobre as contribuições deste modelo teórico e ressaltam que as contribuições de Hinde ajudaram a compreender o homem inserido em uma rede de relações sociais organizada em níveis crescentes de complexidade. Além disso, apontam que o autor contribuiu na diferenciação teórica do conceito de interação/relação social, definindo a segunda como uma sequência organizada de interações. Este modelo tem sido bastante utilizado em pesquisas que adotam o referencial da psicologia evolucionista para estudar as relações entre comportamento e contexto, como nos trabalhos de A. M. Carvalho (1999, 2000) sobre contexto de desenvolvimento e interações entre crianças.

A definição usual de contexto empregada em estudos sobre desenvolvimento, que de modo implícito ou explícito incorporam contribuições teóricas do modelo proposto por Hinde, compreende os sistemas físicos e sociais, as práticas de cuidado e educação da criança (que são prescritas socialmente) além de crenças, valores e teorias sobre educação, desenvolvimento e infância das pessoas envolvidas no cuidado das crianças (Lordelo, 2002a). A autora retoma esta definição de Hinde e inclui uma nova dimensão: o organismo em desenvolvimento isto é, um indivíduo criado pela história filogenética de sua espécie e também pela história ontogenética. Assim, é possível dizer que a noção de contexto inclui pessoas ativas inseridas e interagindo em um meio físico essencialmente social.

2.4.3 O Modelo de Nicho de Desenvolvimento de Harkness e Super

Harkness e Super (1992, 1996), na tentativa de explicitar interfaces entre a criança e a cultura, descrevem o comportamento humano como resultado de três níveis de influência: primeiro, o mais imediato, a criança inserida na família (história pessoal, características da pessoa, aspectos da situação e práticas, costumes e modelos), seguido por metas (idéias que são elaboradas com base em modelos culturais implícitos presentes nos domínios cognitivo e afetivo) e inserções em determinados ambientes. O terceiro nível é o comportamento, resultado da interação dos elementos anteriores e a cultura, que é uma realidade imediata, presente e compartilhada pelos membros de um grupo que permeia experiências e o próprio comportamento das pessoas.

Harkness e cols. (2001) ao demonstrarem a influência da cultura e do contexto sobre a formação dos valores e crenças e, conseqüentemente, sobre o comportamento dos pais, propõem um modelo (reproduzido na Figura 3) que configura o crescimento da criança em um “nicho de desenvolvimento” (p. 9) com função de intermediar sua inserção no ambiente cultural mais amplo. O nicho de desenvolvimento é o contexto particular da criança na comunidade da qual é parte e deve ser analisado em função de três componentes: as condições físicas e sociais, as práticas de criação de filhos valorizadas e moldadas na cultura na qual a criança se desenvolve e a psicologia dos cuidadores (características psicológicas dos pais da criança, crenças sobre cuidado e desenvolvimento infantil e metas de socialização que estabelecem para os filhos). Os autores afirmam que o desenvolvimento ocorre permeado por teorias, valores, crenças, idéias e representações subjetivas das pessoas que cercam a criança, guiando, assim, sua inserção e participação gradativa na atividade cultural.

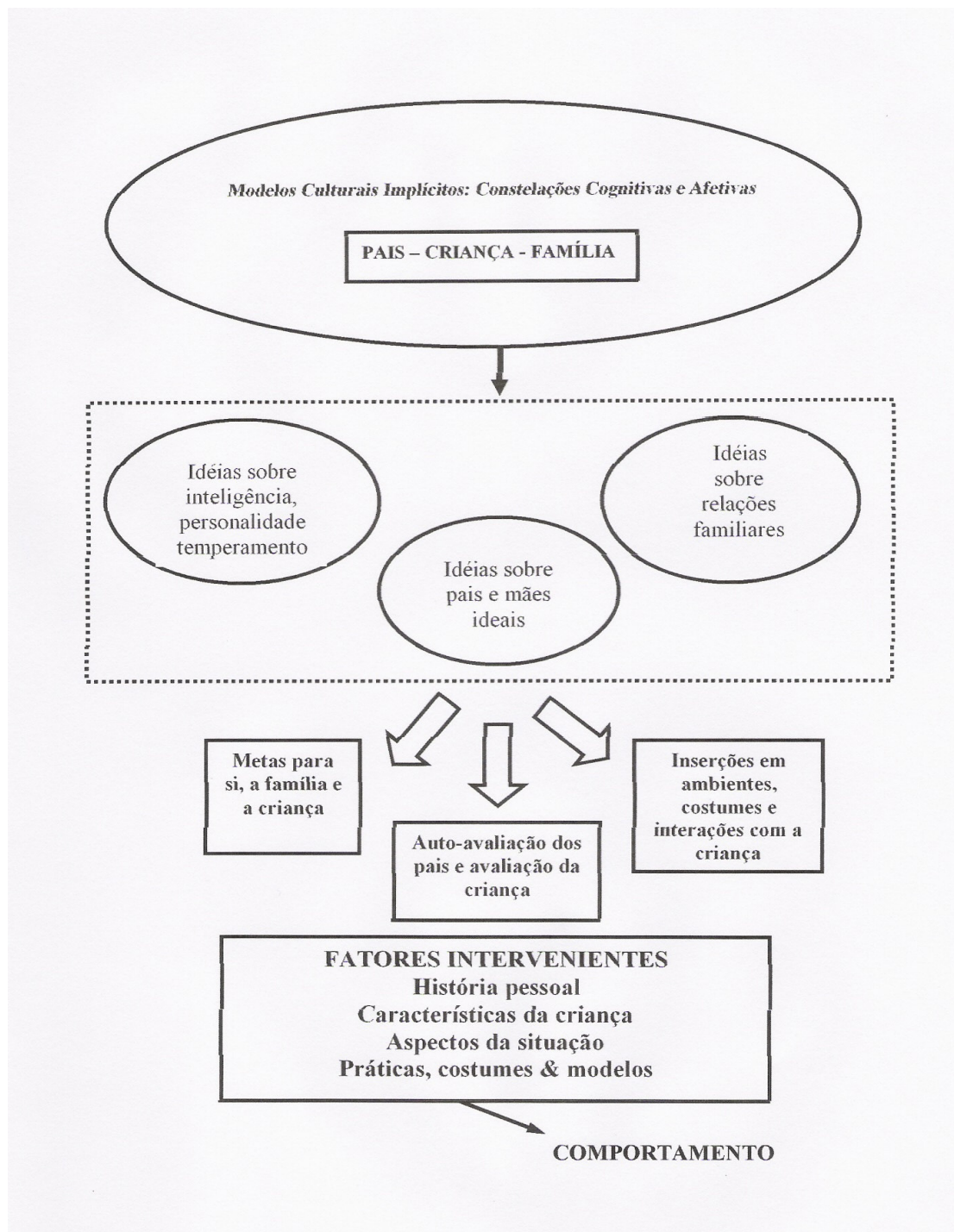


Figura 3. Etnoteorias Parentais ³

³ No original “Parental Ethnotheories” (Harkness & cols., 2001, p.10).

O modelo desenvolvido por Harkness e Super (1992, 1996) sustenta que, da análise dos elementos que compõem o nicho de desenvolvimento da criança, é possível compreender tanto o que pode ser observado (como o comportamento dos pais, as práticas de cuidado e o desenvolvimento da criança) quanto o que é menos aparente (as idéias, crenças e valores dos pais que orientam as ações).

Pesquisas relatadas por Trommsdorff (2002) parecem confirmar o pressuposto adotado por Harkness e Super (1992, 1996) de que o desenvolvimento humano pode seguir diferentes caminhos, pois não demonstram evidências que o ambiente atue sobre as tarefas de desenvolvimento em uma única direção. Seidl de Moura (2003) e Dessen e Guedea (2005) afirmam que esse modelo também tem sido bastante utilizado em estudos sobre desenvolvimento que focalizam a atenção na interação de diversos fatores para a produção do comportamento. Keller, em diversos trabalhos (Keller, Hentschel & cols., 2004; Keller, Lamm & cols., 2006; Keller, Papaligoura & cols., 2003) também cita as contribuições destes autores e incorpora muitos conceitos deste modelo para discutir o conceito de etnoteorias parentais e para tentar explicar a complexa relação entre predisposição biológica e cultura.

Seidl de Moura (1999) aponta que a cultura é responsável pela construção interna que a criança ou o adulto fazem do ambiente no qual estão inseridos. Assim, condições do ambiente físico, idade, gênero, relações familiares, organização das relações interpessoais, crenças e valores compõem o quadro de referência das pessoas envolvidas com a criança e têm impacto sobre seu desenvolvimento. A autora define contexto como “o mundo tal como percebido através da interação e o quadro de referência mais imediato para atores mutuamente engajados” (p.56-57) e, ao estudar a relação mãe-bebê, elabora uma representação de contexto onde o desenvolvimento ocorre (Figura 4) baseada nas idéias de Harkness e Super (1992, 1996).

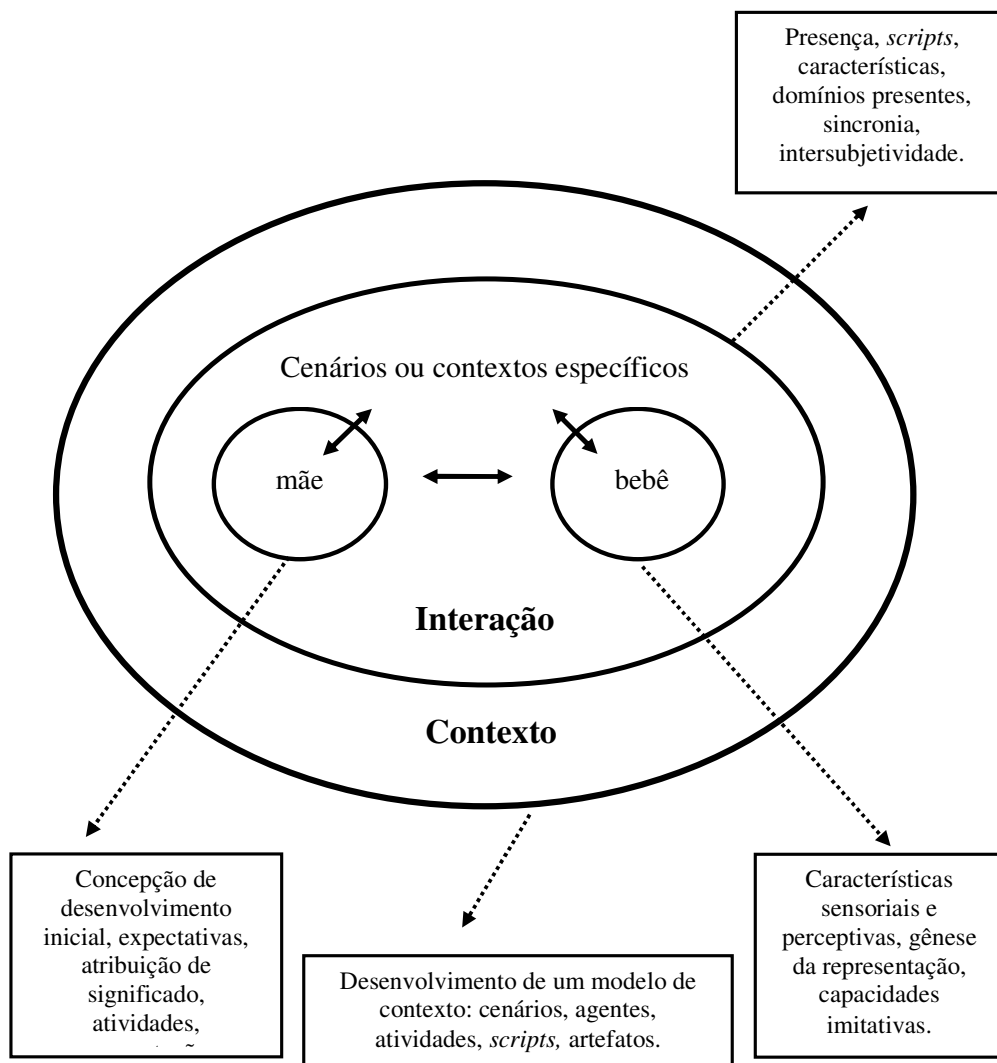


Figura 4. Interação mãe-bebê (Seidl de Moura, 1999, p. 142)

2.4.4 A Contribuição de Heidi Keller

Keller (1998, 2002a, 2002b, 2005), baseando-se na teoria evolucionista para estudar o desenvolvimento, adota a perspectiva de que a herança biológica e presença cultural são componentes do processo de desenvolvimento humano. Esta visão implica relações de transações contínuas entre organismo e meio ambiente, rejeitando qualquer tipo de determinismo, seja biológico ou ambiental. O desenvolvimento é definido como um processo único caracterizado por aquisições, mas a predisposição para adquirir na cultura características que favorecem este desenvolvimento pode ser considerada uma herança evolutiva. Assim, os seres humanos se desenvolvem por meio de sua participação variável nas atividades sócio-culturais de suas comunidades, que também se transformam, com base em comportamentos selecionados da espécie em sua história filogenética.

O referencial de Keller (1998, 2002a, 2002b, 2005) apresenta pontos de convergência com os modelos anteriores, tais como a premissa de que o estudo do desenvolvimento só é possível quando inclui o ambiente e contexto; o curso do desenvolvimento pode seguir diferentes caminhos dependendo da interação do sujeito com o contexto; o desenvolvimento é permeado pelas idéias, valores e crenças das pessoas que partilham a mesma rede de interações sociais. E inclui o papel ativo das predisposições biológicas na interação entre ambiente, contexto e desenvolvimento humano, afirmando que qualquer análise dessa relação necessita considerar esse último elemento.

Muitos estudos que discutem os resultados de pesquisa tendo como referencial a psicologia evolucionista (para alguns exemplos, ver A. M. Carvalho, 1999, 2000; Lordelo, 2002a; Lordelo & cols., 2000; Seidl de Moura, 2003) são sobre cuidado parental. Keller (2002b), ao estudar cuidado parental, propõe que o desenvolvimento sofre influências verticais (do contexto) e horizontais (ao longo do ciclo de vida). Outros estudos da mesma

autora buscam descrever e explicar semelhanças e diferenças nos cuidados parentais em grupos culturais distintos (como, por exemplo, Keller, Abels & cols., 2007; Keller, Hentschel & cols., 2004; Keller, Lohaus & cols., 2003; Keller, Papaligoura & cols., 2003; Keller, Yovsi & cols., 2004). Tais estudos produziram enorme quantidade de conhecimento sobre as interações e as formas de cuidar das crianças, sugerindo que há diretrizes culturais, implícitas ou não, que guiam o comportamento que é considerado aceitável em cada cultura. Além disso, permitiram também afirmar que adultos, ao cuidar das crianças, criam contextos de socialização promovendo a aquisição da matriz social e aprendizagem de modelos específicos de interações sociais. A autora afirma ainda que, para compreender as regularidades, similaridades e diferenças dos processos culturais do desenvolvimento humano em comunidades distintas, é necessário examinar os processos culturais e sua relação com o desenvolvimento individual.

Keller (2000; 2002a; 2002b) afirma ainda que os pais criam contextos de socialização para seus filhos coerentes com sua história pessoal e o contexto eco-cultural do qual são parte, fornecendo tanto cuidados primários como estimulação para facilitar o desenvolvimento psicológico em diferentes domínios, permitindo que as crianças adquiram sua matriz social e aprendam modos específicos de relacionamento social. A inserção gradativa da criança na cultura tem início na relação com a mãe e é na organização que o adulto faz do ambiente, com base em seus próprios objetivos, que delimita as metas e estabelece possibilidades para o desenvolvimento social e afetivo da criança. Essas metas são carregadas de uma maneira pessoal de conceber as expectativas sociais sobre os comportamentos adequados para a criança e estão inseridas em um determinado contexto e cultura.

Os cuidados que os pais dispensam à criança foram organizados pela autora em categorias denominadas de sistemas parentais. Um sistema parental pode ser definido

como um conjunto de comportamentos geneticamente preparados e ativados pelas demandas ambientais com o objetivo de promover proximidade e conforto quando a criança está em risco real ou potencial. Embora estes comportamentos parentais sejam intuitivos, são culturalmente compartilhados no sentido de avaliação sobre o que é bom ou ruim para a criança e no sentido de formas de expressão e fazem parte do contexto de investimento parental. Os cinco sistemas parentais estão resumidos a seguir, uma vez que já foram descritos em vários trabalhos (por exemplo, Bussab, 2002; Keller, 2000, 2002b):

- Cuidado primário: representa a parte filogenética mais antiga do cuidado parental, envolvendo abrigo, alimentação, higiene. A função psicológica básica deste sistema consiste em reduzir a estimulação estressante.
- Contato corporal: definido pela proximidade corporal e por carregar a criança no colo com a função básica de promover calor emocional.
- Estimulação corporal: são toques e movimentos que estimulam desenvolvimento da coordenação motora e da percepção do corpo em relação ao ambiente, permitem a percepção de contingências emocionais e compartilhamentos afetivos.
- Estimulação com objetos: são atividades mediadas por objetos que ligam a criança ao mundo físico para promover, principalmente, desenvolvimento cognitivo.
- Trocas face a face: são interações que envolvem contato do olhar acompanhado frequentemente pelo uso da linguagem.

Em um trabalho recente (Keller, Abels & cols., 2007), a autora acrescentou mais um sistema parental denominado vocalização/verbalização, que compreende as interações entre os pais e a criança envolvendo sons ou palavras.

Os sistemas parentais operam com funções complementares e cada sistema parece contribuir com diferentes conseqüências psicológicas para a formação do indivíduo culturalmente ajustado, o que faz pensar que diferentes ênfases em determinados componentes dos sistemas parentais produziriam diferentes personalidades culturais que permitiriam uma resposta a condições ambientais específicas. A autora afirma que todos os sistemas possuem uma dimensão universal porque são encontrados nos mais diferentes ambientes culturais (Keller, 2000, 2002b) e também uma dimensão diferenciada porque há correlações entre orientações culturais e estilo parental (Keller, Abels & cols., 2007; Keller, Hentschel & cols., 2004; Keller, Lohaus & cols., 2003; Keller, Papaligoura & cols., 2003; Keller, Yovsi & cols., 2004).

2.5 Cultura e Desenvolvimento Humano

Recentemente houve um renovado interesse em compreender as influências biológicas sobre o comportamento, impulsionado, principalmente, por descobertas das teorias evolucionistas e da neurociência e pelo avanço de tecnologias que permitiram mapear o cérebro em funcionamento. Mas, J. G. Miller (2002) aponta que, apesar deste crescente interesse, há somente algumas iniciativas isoladas para integrar esses novos conhecimentos ao conceito de cultura. Segundo a autora, isto é inaceitável, dado que existem muitas descobertas provenientes de trabalhos teóricos e empíricos empregando perspectivas que envolvem a cultura (abordagem sócio-cultural, psicologia da cultura e psicologia transcultural) que deveriam ser incorporadas ao estudo do desenvolvimento

humano. Na verdade, já não é mais possível estudar o desenvolvimento humano sem considerar a cultura (Ferreira & cols, 2002; Seidl de Moura, 2005a; Trommsdorff, 2002).

Há diferenças entre estas perspectivas que estudam a cultura. A abordagem sócio-cultural inclui autores contemporâneos que incorporam as idéias de Vygotsky aos estudos; a psicologia da cultura defende uma psicologia que tem a cultura como ponto central; e a psicologia transcultural discute como os comportamentos variam em função de pessoas estarem inseridas em diferentes contextos culturais (A. F. P. Ribas & Seidl de Moura, 2006). As autoras também ressaltam que as abordagens não são excludentes ou incompatíveis e defendem a busca pela interdisciplinaridade. Atualmente é possível reconhecer que muitos conceitos e pressupostos da psicologia cultural e transcultural foram integrados com sucesso à psicologia do desenvolvimento (Keller & Greenfield, 2000).

O que já é possível afirmar sobre a relação entre cultura, comportamento e desenvolvimento humano? Em primeiro lugar, que a cultura permeia os vários níveis de análise do desenvolvimento: filogênese, ontogênese e microgênese, ainda que em diferentes níveis (A. F. P. Ribas & Seidl de Moura, 2004, 2006; Keller, 2005; Valsiner, 1997). Em segundo lugar, que as relações estabelecidas entre esses diversos níveis são fundamentais para compreender os processos de desenvolvimento. Valsiner descreve que o elemento mais importante da cultura em relação ao desenvolvimento humano é o fato de constituir-se em uma realidade imediata, presente e compartilhada pelos membros de um grupo, potencialmente permeando qualquer experiência e comportamento das pessoas. Teorias evolucionistas, teorias culturais e teorias transculturais também compartilham os pressupostos da primazia das interações sociais sobre a formação de cognições e de que o comportamento se desenvolve imerso em um contexto social e cultural. Além disso, é possível observar um crescente esforço para compreender e superar a integração entre natureza e cultura, como já foi discutido anteriormente e demonstrado por Bussab (2002) e

Bussab e Ribeiro (1998, p. 175), ao definir a natureza humana como “biologicamente cultural”.

Os seres humanos compartilham o mesmo aparato biológico altamente organizado e dotado de mecanismos designados para responder a vários estímulos presentes em uma determinada situação. Assim, a estrutura psicológica está equipada com mecanismos que permanecem latentes ou são ativados dependendo das circunstâncias ambientais (Tooby & Cosmides, 1992). E, a tarefa do organismo ao longo do período de desenvolvimento consiste em adquirir e organizar informações ambientais para os quais está biologicamente predisposto (Keller, 1998). Como resultado, pessoas vivendo em um mesmo grupo apresentam comportamentos em resposta às condições locais, o que resulta em uma variedade de semelhanças do tipo intra-grupo que podem ser descritas somente como comportamentos respondendo às exigências ambientais semelhantes. É claro que essas similaridades intra-grupo tornam-se simultaneamente diferenças entre grupos. Então, Tooby e Cosmides descrevem que padrões complexos compartilhados que diferem de um grupo para outro podem ser evocados pelas circunstâncias. Uma vez que o aparato psicológico do homem é composto por muitos mecanismos, é esperado que fatores evocados e transmitidos desempenhem papéis complementares na produção de locais diferenciados de cultura.

Um dos aspectos mais estudados pelos cientistas sociais é a variação cultural: as diferentes culturas expressam a diversidade humana e a diferenciação dos indivíduos (Bussab, 2002). Porém, mais interessante ainda é o fato de que todas as culturas mantêm características comuns, que podem variar em conteúdo, mas não na forma (Yamamoto & Lopes, 2004). Hinde (1992) argumenta que é preciso compreender a semelhança entre as culturas para que seja possível entender a diversidade.

Chick (1997) e Valsiner (2003) apontam que a cultura, embora sempre seja mencionada em estudos da psicologia, é um conceito raramente operacionalizado, o que remete à dificuldade de uma definição única do termo, de estudar empiricamente um conceito que é subjetivo e de elaborar instrumentos precisos e confiáveis para avaliar o conceito. Chick e também Triandis (1996) escrevem que há inúmeras definições de cultura. Ros e Gouveia (2006) também descrevem que a definição do conceito de cultura tem sido uma tarefa bastante difícil para os pesquisadores. Estes autores concordam que, em psicologia, o termo cultura assume diferentes significados, dependendo do foco do estudo, da orientação teórica adotada e do recorte da realidade que é feito para fins de análise.

Na tentativa de realizar sistematizações teóricas sobre o conceito de cultura, Chick (1997) agrupa as definições em quatro dimensões: (1) cultura entendida como conhecimento, crenças, idéias, valores compartilhados por pessoas que pertencem a um determinado grupo; (2) cultura entendida como padrões de comportamento característicos de pessoas de um mesmo grupo; (3) cultura entendida como expressão material das pessoas de um grupo e (4) cultura entendida como sistema de informação compartilhado por um grupo. Já Valsiner (2003) aponta três significados para o termo cultura: (1) cultura é definida no nível coletivo, ou seja, pertence ao grupo e é compreendida como valores compartilhados por pessoas que são de um mesmo grupo; (2) cultura definida no nível individual, como parte da organização do sistema psicológico de pessoas; (3) cultura definida pela relação estabelecida entre pessoa e ambiente. E Triandis (1996) distingue duas dimensões: cultura objetiva (artefatos, ferramentas) e subjetiva (valores, crenças, normas).

Tooby e Cosmides (1992), para avançar na compreensão do conceito de cultura, discutem e questionam, de forma ampla e detalhada, o modelo tradicional das ciências humanas e os erros e conseqüências que surgiram da aplicação de paradigmas tradicionais

para a compreensão e interpretação de fenômenos psicológicos e sociais. Esse modelo tradicional foi, durante um longo período de tempo (e talvez seja até hoje), a referência para o estabelecimento de padrões científicos para o estudo do homem e deixou como legado algumas “dificuldades crônicas”⁴ (p. 23) que necessitam ser superadas para diminuir o isolamento das ciências sociais e permitir o avanço na compreensão dos fenômenos humanos, tais como deduções inadequadas sobre mecanismos psicológicos, explicações para o comportamento baseadas em dicotomias e em posições extremistas, teorias mutuamente excludentes. Os autores afirmam que reconhecer a limitação dessa forma de fazer ciência e o fracasso desse modelo para explicar a complexidade do comportamento do homem permite propor alternativas para superar discussões antigas e ultrapassadas. Além disso, só assim será possível delinear o que consideram um modelo baseado, tanto em critérios científicos mais rigorosos, como na emergência de novas áreas de estudo, para a compreensão dos fenômenos humanos.

Este conjunto de idéias proposto por Tooby e Cosmides (1992), produto de uma visão que propõe a integração (ainda que parcial) entre as ciências biológicas, comportamentais e sociais e, resultado do trabalho de pesquisadores em diferentes áreas durante algumas décadas, é caracterizado por uma série de princípios que estabelecem relações entre as ciências sociais e as outras ciências e são resumidos a seguir:

- a mente humana é um conjunto de mecanismos de processamento de informações altamente estruturados e especializados inserido no sistema nervoso;

⁴ No original “chronic difficulties”.

- estes mecanismos, assim como o seu desenvolvimento ao longo da evolução, são adaptações produzidas pelo processo de seleção natural que operou nos ambientes ancestrais;
- muitos destes mecanismos são funcionalmente especializados para produzir comportamentos com o objetivo de resolver problemas adaptativos específicos;
- estes mecanismos psicológicos específicos para processar informações produzem alguns conteúdos próprios da cultura humana, incluindo o comportamento social e representações transmitidas;
- os membros de um grupo, por meio da atuação dos mesmos mecanismos psicológicos, adotam ou modificam a cultura produzida;
- estes processos operam em um contexto ecológico, econômico, demográfico e em contextos ou ambientes sociais específicos para cada grupo;
- as teorias psicológicas, isoladas, não são teorias sobre cultura, somente oferecem a base sobre a qual uma teoria cultural é desenvolvida.

Tooby e Cosmides (1992) também apontam que é necessário reconhecer os organismos como conjuntos integrados de mecanismos organizados com o objetivo de solucionar problemas e evidenciam tanto a necessidade de superar avanços em áreas isoladas, como a impossibilidade do estudo do comportamento ou desenvolvimento humano sem considerar os mecanismos psicológicos, a cultura e o contexto. Conceitos

como o de atividade do sujeito e interação sujeito-ambiente buscam superar a visão tradicional dominante que considerava a cultura como uma variável independente, uma entidade consistente (e não um processo dinâmico) e externa aos indivíduos.

Cosmides, Tooby e Barkow (1992) e também Dessen e Guedea (2005) relatam que o avanço do conhecimento na área do desenvolvimento humano só é possível por meio da integração conceitual entre as ciências, embora iniciativas desse tipo sejam ainda bastante escassas. Superar a fragmentação imposta pelo surgimento de diversas disciplinas é um desafio para a psicologia do desenvolvimento (Hinde, 1992). Todos estes autores afirmam que existem muitas vantagens derivadas da integração conceitual: avanços ao proporcionar investigações utilizando os conhecimentos desenvolvidos em diversas disciplinas para resolver problemas em uma disciplina específica; novas conexões estabelecidas entre os campos, criando pontos de apoio para sustentar alternativas teóricas e metodológicas, que o conhecimento produzido em um único campo não permitiria.

A aprendizagem social, o conjunto de características universais intra-grupos e as diferenças entre grupos e a organização da vida mental e social do homem são unidas de tal forma que fica difícil, para não dizer impossível, abordar fenômenos humanos sem recorrer ao conceito de cultura (Tooby & Cosmides, 1992). Os mesmos autores descrevem cultura como qualquer aspecto mental, comportamental ou material compartilhado por indivíduos que vivem em grupo. É ainda o resultado produzido por mecanismos psicológicos atuantes em indivíduos que vivem em grupo.

A cultura e o comportamento social apresentam, ao mesmo tempo, semelhanças e variações porque são produzidos pelos mesmos mecanismos psicológicos que processam e relacionam informações intencionais ou não de diferentes ambientes. Cultura é uma fonte de organização da realidade presente em todos os contextos humanos. Sendo assim, a cultura não determina um comportamento, mas é um veículo que permite organizar o

pensamento ou o comportamento dentro de um determinado grupo, em uma região geográfica e em um determinado momento histórico (Lighfoot & Valsiner, 1992; Triandis, 1996; Valsiner & Litvinovic, 1996).

Tooby e Cosmides (1992) acrescentam que é especialmente importante para pesquisadores atuais na área do desenvolvimento reconhecer que fatores ambientais responsáveis pela organização mental e pelo comportamento manifesto não formam necessariamente o processo que constrói essa organização. Ou seja, os estímulos ambientais não produzem organizações mentais ou comportamentos, apenas oferecem a oportunidade para sua emissão. Esse é um dos motivos, aliado à necessidade de elaborar análises mais eficientes de fenômenos humanos, que explica a decomposição do conceito tradicional de cultura em três dimensões: metacultura, cultura evocada e cultura reconstruída ou adotada. Essa divisão também é utilizada por Yamamoto e Lopes (2004) para explicar a existência da diversidade cultural e semelhança entre as culturas humanas.

A metacultura é a dimensão universal da cultura que descreve semelhanças existentes entre os indivíduos produzidas por mecanismos psicológicos sensíveis ao ambiente, organizados funcionalmente, compartilhados por todos os indivíduos da espécie, responsáveis pelas respostas similares às regularidades do mundo físico e social. Essas regularidades são universais e comuns a todas as culturas, podendo ser denominadas regularidades transculturais, uma vez que existem apenas em função das semelhanças entre os organismos em interação com a estrutura social (Tooby & Cosmides, 1992). Além disso, permite atribuir sentido às relações, e esse sentido é produto de um conjunto de fatores: a estrutura fisiológica e psicológica típica da espécie, as interações dessas estruturas com as estruturas das outras pessoas, as interações das estruturas psicológicas com o ambiente e o impacto dessas interações sobre os fenômenos humanos. Assim, é possível afirmar que em qualquer local, o comportamento humano também é determinado

por instâncias internas como crenças e desejos. Evidentemente, há variabilidade individual e cultural na organização mental das pessoas que emergem ao longo do desenvolvimento, mas todas as pessoas internalizam o mundo por meio de estruturas psicológicas universais (Cosmides & cols., 1992). Os autores citados apontam que esta última afirmativa, atualmente, pode ser considerada uma verdade no estudo do homem e é necessária para explicar várias regularidades transculturais, como, por exemplo, a comunicação das pessoas, a compreensão do significado dos comportamentos, a imitação, a adoção de práticas culturais dos membros de um grupo e a cooperação.

A cultura evocada é a dimensão da cultura que permite identificar e descrever semelhanças entre pessoas de um mesmo grupo (semelhanças podem ser evocadas por circunstâncias comuns que atingem as estruturas psicológicas universais) e diferenças entre pessoas de grupos distintos, e assim deduzir que as semelhanças e diferenças são produzidas por mecanismos psicológicos organizados funcionalmente, de conteúdo específico e ativados e disparados pela cultura local (Tooby & Cosmides, 1992).

A cultura reconstruída ou cultura adotada é a dimensão que descreve e enfatiza a atividade do sujeito e a primazia dos mecanismos psicológicos na aprendizagem do mundo social, processo responsável pela reconstrução interna da cultura que ocorre principalmente por observação e por mecanismos inferenciais do observador e que resulta em representações compartilhadas por uma população. Essa observação é absorvida do mundo social e das interações sociais diárias e transformada em representações mentais no mundo do observador, mesmo que as pessoas observadas não tenham a intenção de transmitir cultura. Neste processo, a tarefa dos mecanismos psicológicos consiste em reconstruir internamente um conjunto de representações ou elementos reguladores, em grande parte similares para todos os presentes no contexto, que resulta na emissão de comportamentos adaptativos coordenados com os outros membros de seu ambiente. Assim, o problema de

incorporar uma cultura está na capacidade de deduzir as representações ocultas e os elementos reguladores presentes na mente das outras pessoas responsáveis por emitir comportamentos.

Tooby e Cosmides (1992), empregando o referencial da psicologia evolucionista para discutir esta última dimensão, levantam a seguinte questão: por que os homens ancestrais possuíam mecanismos que permitiam a eles reconstruir o que existia na mente das outras pessoas que estavam ao seu redor? Para os autores, a despeito dos custos e limitações desta habilidade, obter informações adaptativas ao ambiente de modo mais simples do que descobrir sozinho é uma vantagem para a sobrevivência do indivíduo e do grupo. A existência dessas informações na mente dos membros de um grupo foi selecionada por mecanismos psicológicos adaptativos disponíveis para serem utilizados nas observações sociais para reconstruir algumas dessas informações na mente do observador, e, assim, favorecer sua própria sobrevivência. Por meio da observação, um indivíduo torna-se capaz de deduzir o que os outros já sabem e quando essas reconstruções inferenciais tornam-se estáveis e compartilhadas dentro de um determinado grupo e passam a ser transmitidas de uma geração a outra, torna-se cultura.

Na verdade, as três dimensões da cultura estão interligadas, porque a metacultura é uma condição para a cultura reconstruída, pois só é possível reconstruir internamente aspectos da cultura porque as pessoas são dotadas de um aparato psicológico universal. Tudo isto resulta em um processo dinâmico, gradual e contínuo de observar, reconstruir significados e modificar comportamentos.

A cultura não é algo sem origem, que não pode ser personificado, ao contrário, é produzida por meio de mecanismos psicológicos que processam informações que estão situados no cérebro e foram selecionados e diferenciados no processo evolutivo. A psicologia evolucionista contribuiu para a compreensão e o avanço do conceito de cultura

ao permitir que se estabelecesse uma conexão entre a biologia e as ciências sociais, tornando possível a análise conceitual multifacetada de algumas questões específicas, o que favoreceu a emergência de uma visão mais integrada das ciências ao aproximar a biologia evolucionária e a psicologia e também a psicologia e os fenômenos sociais e culturais (Cosmides & cols., 1992).

Os conceitos de Cosmides e cols., (1992) e Tooby e Cosmides (1992) descritos anteriormente permitem incorporar às ciências sociais os conceitos de seleção natural para compreender que nenhuma instância do comportamento humano é puramente geral ou particular porque são níveis diferentes em um contínuo para categorizar o mesmo mundo, ou seja, o comportamento das pessoas é uma expressão, ao mesmo tempo, de aspectos individuais (sua história de interações) e gerais (a história típica da espécie) e exatamente isso acontece com a cultura. É possível, com base nestes pressupostos, supor que muitas uniformidades transculturais significativas e regularidades presentes na estrutura dos mecanismos psicológicos potencialmente tenham sido desenvolvidas e empregadas para solucionar problemas adaptativos. Existe uma natureza humana, mas a universalidade reside principalmente nos mecanismos psicológicos, não na expressão de comportamentos sociais. Desta forma, a variabilidade cultural não é um desafio à universalidade, mas, antes de tudo, a oportunidade que permite coletar informações para compreender a estrutura dos mecanismos psicológicos envolvidos em sua produção, pois a cultura modula diferentes expressões dos mesmos mecanismos psicológicos.

Greenfield, Keller, Fuligni e Maynard (2003) e Keller (no prelo) definem cultura como um processo dinâmico e interativo de construção de atividades ou práticas compartilhadas (é o sentido material da cultura) ou significados e representações compartilhados (é o sentido simbólico da cultura). As práticas e representações são componentes cumulativos que ocorrem tanto dentro de uma geração quanto entre gerações.

Tanto as práticas, quanto os significados, embora cumulativos, são transformados ao longo do desenvolvimento. O processo cultural é baseado na natureza biológica do homem, que ao mesmo tempo, impõe limites e possibilidades. Estes autores defendem que cultura e biologia não são pólos opostos em um contínuo, mas aspectos complementares e extremamente interligados. Os processos culturais são baseados em programas ontogenéticos de desenvolvimento com períodos sensíveis para que diferentes tarefas de desenvolvimento possam ser executadas. Estas tarefas de desenvolvimento e os modelos de aprendizagem cultural são processos envolvidos nas respostas dadas às diferentes pressões seletivas presentes no ambiente, o que envolve filogênese (no sentido de tempo evolucionário) e cultura (no sentido de tempo histórico). Entretanto, o processo e o conteúdo da aprendizagem cultural são estimulados por (e adaptados a) um determinado ambiente. Assim, aprendizagem cultural implica ensinamentos culturais, o que, por si só, se desenvolve ao longo do ciclo de vida, inserido em um tempo evolucionário.

Os autores citados aqui apontam alguns pontos de convergência sobre o conceito de cultura: a evolução em geral e a evolução cultural são progressivas; a inexistência de um único conceito de cultura; a falta de instrumentos apropriados para medir cultura; a dimensão compartilhada por membros de um grupo; a relação entre cultura, crenças, valores e comportamentos.

Suizzo (2002), ao estudar o desenvolvimento humano, define cultura como um conjunto de idéias, crenças, metas e estratégias partilhadas por membros de uma comunidade para orientar suas ações e suas interpretações de um fenômeno. Dessen (2005) afirma que essa definição de tem sido utilizada em pesquisas na área do desenvolvimento humano, especialmente em estudos transculturais que têm, principalmente, o objetivo de identificar características partilhadas e distintas de diferentes contextos.

O contexto cultural permite o acúmulo de informações dentro do grupo que se reflete em crenças e práticas (Bussab & Ribeiro, 1998; Kagitçibasi, 2005). Compreender a relação entre a natureza humana e cultura é uma questão complexa e necessária para a compreensão do comportamento parental. Especificamente sobre o conceito de cultura aplicado aos estudos de cuidados parentais, é possível afirmar que a transmissão de cultura de uma geração a outra pode ser considerada uma questão específica no desenvolvimento humano e ocorre especialmente de pais para filhos (Bjorklund & Bering, 2002; Bussab & Ribeiro, 1998; Greenfield & cols., 2003; Keller, 2002b). esta transmissão cultural acontece, em primeiro lugar, no sentido de hábitos e costumes diários que são transmitidos e compartilhados por um grupo de uma geração para outra e, em segundo lugar, no sentido de possuir um modo de vida cultural altamente especializado.

O comportamento dos pais pode ser compreendido como um produto da cultura que representa o maior mecanismo de transmissão de valores e práticas entre gerações. É uma atividade deliberada e intencional, compartilhada e controlada pelos membros de uma cultura (Keller, Lohaus & cols., 2003). Crenças dos pais sobre cuidado e desenvolvimento infantil podem ser consideradas filtros para a aquisição de comportamentos culturais e desempenham um importante papel na regulação mútua de comportamento entre pais e criança. Atividades diárias expressam valores e metas, emoções e sentimentos dos participantes, regulam e modelam a forma de expressar a cultura. Ainda que a criança tenha os primeiros contatos somente com a mãe, a díade mãe-criança está sempre inserida em um sistema social mais amplo, que varia muito de uma cultura para outra (Keller, no prelo)

As duas maneiras mais usuais de distinguir e caracterizar uma cultura em estudos envolvendo processos psicológicos e desenvolvimento humano em diferentes culturas é enfocando a sobreposição dos conceitos de individualismo/coletivismo e

independência/interdependência (Gouveia, 2006; Lay & cols., 1998; Suizzo, 2007). Estas dimensões já foram estudadas, tanto do ponto de vista teórico como empírico, especialmente nos trabalhos de Triandis (Triandis, 1996, Triandis, Chen & Chan, 1998) e também têm sido empregadas para compreender diferenças culturais presentes no comportamento parental nos trabalhos conduzidos por Keller e colaboradores (Keller, Abels & cols, 2007; Keller, Lamm & cols, 2006; Keller, Lohaus & cols., 2003; Keller, Papaligoura & cols, 2003; Keller, Yovsi & cols., 2004; Lamm & Keller, 2007; Zach & Keller, 1999). No Brasil têm sido estudadas, principalmente na área da psicologia social, por Gouveia e colaboradores (Gouveia, 2006; Gouveia & Clemente, 2000; Gouveia, Andrade, Jesus, Meira & Soares, 2002; Gouveia, Andrade, Milfont, Queiroga & Santos, 2003).

Triandis (1996) empregou o termo síndromes culturais para definir culturas individualistas e coletivistas como “dimensões das variações culturais que podem ser utilizadas como parâmetro em teorias psicológicas” (p. 407), favorecendo, assim, o surgimento de estudos de características particulares de uma determinada cultura e de metodologias para investigar as estreitas conexões entre crenças, valores, comportamento e orientação individualista ou coletivista. Uma síndrome cultural é definida como um padrão de atitudes, crenças e valores compartilhado e organizado em um determinado grupo, o que permite estudar semelhanças intraculturais e diferenças interculturais. Em outras palavras, são percepções compartilhadas do ambiente social que se traduzem em crenças, valores, metas, normas semelhantes dentro de um mesmo ambiente cultural e distinto entre diferentes culturas. Gouveia (2006) afirma que não é possível negar a contribuição de sua teoria para a organização conceitual e metodológica de estudos envolvendo crenças e valores.

Os conceitos de individualismo/coletivismo e independência/interdependência podem ser empregados tanto no estudo de culturas como no estudo de indivíduos e formam um quadro de referência para explicar as relações que se estabelecem entre as pessoas, individualmente ou em grupo; e também para explicar o quanto este posicionamento individual está coerente com a orientação cultural do grupo.

As características de culturas consideradas individualistas são, no âmbito interpessoal, maior grau de autonomia e independência emocional, separação em relação aos familiares, relações sociais mais freqüentes e temporárias, prioridade às metas individuais, avaliação das vantagens e custos como determinante do comportamento e maior grau de complexidade social. As culturas coletivistas, por outro lado, enfatizam o bem estar do grupo e a harmonia social como determinantes do comportamento, proximidade e dependência emocional do grupo familiar, resultando no estabelecimento de metas compatíveis com o grupo, relações interdependentes, cumprimento de normas e elevado grau de apoio social (A. M. Miller & Harwood, 2001; Gouveia, Andrade, Jesus & cols., 2002; Gouveia, Andrade, Milfont & cols., 2003; Kagitçibasi, 2005; Keller, 2002a; Suizzo, 2007; Triandis, 1996).

Pessoas inseridas em culturas consideradas individualistas ou coletivistas podem apresentar crenças e comportamentos indicadores de independência e interdependência dependendo da situação, embora, geralmente, haja predomínio de uma tendência. Assim, a dimensão individualismo/coletivismo tem sido sistematicamente empregada por pesquisadores para estudar a variabilidade de comportamentos em diferentes culturas, especialmente no campo da psicologia social (Ferreira & cols., 2002). Ainda é importante ressaltar, como o faz Ros (2006), que o individualismo e o coletivismo não atuam de forma direta sobre as pessoas, mas são mediados por agentes de socialização, sendo a família e as práticas de criação de filhos um dos mais importantes.

Triandis propôs uma nomenclatura específica para estudar o individualismo e o coletivismo aplicados ao funcionamento psicológico individual: idiocentrismo para se referir ao individualismo no nível pessoal e alocentrismo para se referir ao coletivismo no nível pessoal. Assim, do ponto de vista do estudo das tendências pessoais mais frequentes, da distância interpessoal, o individualismo compreende basicamente a separação do indivíduo e o distanciamento emocional de seu grupo de origem enquanto o coletivismo lida com a integração e coesão familiar e interdependência solidária (Gouveia & Clemente, 2000; Lay & cols., 1998; Triandis, 1996; Triandis & cols., 1998). Na verdade, significa compreender indicadores culturais do ponto de vista individual e, por isso, estas dimensões estão relacionadas às cognições, motivações e comportamentos. Investigar metas priorizadas, valores e crenças de pais sobre cuidados com crianças tem sido uma forma usual empregada por pesquisadores da área do desenvolvimento humano para acessar o idiocentrismo e alocentrismo: no estudo do cuidado parental, a autonomia organiza o desenvolvimento da criança (direção idiocêntrica) ou a relação com o outro organiza o desenvolvimento da criança (direção allocêntrica).

Kagitçibasi (2005) apresenta três padrões familiares que se articulam em torno da dimensão de relações interpessoais do individualismo/coletivismo: o modelo interdependente ou relacional (caracterizado pela interdependência emocional e econômica entre os membros de um grupo social, mais encontrado nas sociedades agrárias e rurais), o modelo independente ou autônomo (caracterizado pela separação emocional e econômica do grupo familiar, mais encontrado nas famílias ocidentais de classe média) e o modelo denominado autônomo-relacional (que combina interdependência na dimensão emocional e independência na dimensão material, característico das sociedades coletivistas industrializadas).

2.6 Crenças e Comportamento Parental

“Todo mundo tem uma teoria da natureza humana” (Pinker, 2002/2004, p.19). Da mesma forma, pais de qualquer lugar do mundo têm idéias sobre cuidados com crianças (Kärtner & cols., 2007). Os autores afirmam que estas teorias, implícitas nas decisões que as pessoas tomam ao longo da vida, direcionam, entre outras coisas, a maneira de criar os filhos, o controle do comportamento, os objetivos e metas que estabelecem. A mente humana é produto da história evolutiva da espécie para desenvolver características que são identificadas como especialmente humanas: o homem é um ser social, cultural, que se comunica e transmite padrões específicos de seu grupo cultural (Yamamoto & Lopes, 2004). Estas características, presentes nos diversos contextos, desde os mais simples até os mais organizados e complexos, formam o que é conhecido como natureza humana, universal, do ponto de vista biológico e diferenciada, do ponto de vista cultural, que define o homem como espécie.

Estudar o desenvolvimento humano, incluindo os sistemas fisiológicos e psicológicos, os comportamentos, as interações sociais, os grupos, as diferentes culturas, os sistemas de valores e crenças compartilhados e distintos, exige a adoção de perspectivas interacionistas e o planejamento de pesquisas voltadas para intercâmbios entre o organismo em desenvolvimento e o ambiente também em transformação (Dessen & Guedea, 2005; Lordelo & cols., 2006). Assim, pode-se afirmar, que é da interação entre um organismo biológico adaptável que processa informações e um ambiente com estímulos diferenciados que resulta a diversidade humana, compreensível somente pelo estudo desta interação (Yamamoto & Lopes, 2004).

As crianças nascem imersas em um contexto familiar e social (Seidl de Moura, 2005a) repleto de expectativas, crenças, valores e metas. Assim, a estrutura familiar, o

preparo e organização do ambiente que o adulto faz para a criança e o contexto mais amplo estabelecem limites e possibilidades para seu desenvolvimento expressos em valores, crenças e práticas.

Valores, crenças, idéias e práticas parentais recentemente têm sido objeto de estudo de autores interessados nos vários aspectos do desenvolvimento humano (para alguns exemplos, ver Biasoli-Alves, 2000; Bornstein, 2004; Goodnow, 1996; Harkness & Super, 1992, 1996; Keller, Hentschel & cols., 2004; Keller, Lohaus, & cols., 2003; Lamm & Keller, 2007; Lighfoot & Valsiner, 1992; Seidl de Moura, 2003; Sigel, McGillicuddy-DeLisi & Goodnow, 1992). Mesmo assim, Melchiori e Biasoli-Alves (2001) apontam que ainda há escassez de estudos na área e argumentam que isso deve servir de incentivo e desafio, ao invés de limitação, aos pesquisadores. Especificamente no Brasil, há autores (R. C. Ribas, Seidl de Moura, Soares, Gomes & Bornstein, 2003; Seidl de Moura & cols., 2004) que afirmam que praticamente não existem estudos sobre cognições e práticas parentais em diferentes contextos.

Há ainda uma outra dificuldade subjacente ao estudo de valores, idéias, cognições e crenças parentais: a definição dos termos não tem sido uma tarefa simples. Apesar dos autores (ver, por exemplo, Goodnow, 1988 e S. A. Miller, 1988) se preocuparem com a distinção entre os conceitos há quase vinte anos, a dificuldade ainda permanece. Seidl de Moura (2003) e Seidl de Moura e cols. (2004) afirmam que é possível observar na literatura que os autores empregam diferentes estratégias metodológicas para estudar crenças, valores, idéias e atitudes parentais sem haver preocupação com uma definição mais rigorosa e precisa de tais conceitos. Melchiori e Biasoli-Alves (2001) também apontam que a utilização destes termos é controversa. Assim, é possível encontrar diferentes autores, ainda que pertencentes à mesma orientação teórica, utilizando termos diversos para designar o mesmo objeto de estudo. Por exemplo, Sigel e cols. (1992), na

tentativa de superar o problema, propõem o uso de um termo mais geral e amplo, que denominam de “cognição parental” (p. xiii) quando se referem ao assunto. Harkness e Super, (1996) utilizam o termo etnoteorias e sistema cultural de crenças com a mesma definição. Goodnow (1988) defende a utilização do termo idéias por ser amplo (e incorporar vários estados internos, como atitudes e crenças) e neutro porque não tem a conotação de convicção que é inevitavelmente associada ao termo crença.

Mesmo com as dificuldades de definição e diversidade de nomes atribuídos, há concordâncias. Em primeiro lugar, os autores que estudam o assunto assumem que o comportamento dos pais não ocorre ao acaso, mas é fundamentado em idéias e crenças organizadas, subjacentes ao comportamento diário, sobre a forma de lidar com os filhos. Concordam também que valores, idéias, crenças e o comportamento não podem ser compreendidos como conceitos isolados porque são inseparáveis. Além disso, apontam que valores, idéias, crenças estão extremamente ligados à cultura e ao contexto de desenvolvimento da criança.

Neste levantamento bibliográfico sobre valores e crenças não foi encontrada uma definição consensual, ao contrário, os autores apontam sobreposições nas definições e a impossibilidade de uma definição isolada de outros conceitos. O termo crença aparece associado a outros conceitos, como valores ou atitudes, termos emprestados da psicologia social e aplicados ao estudo do desenvolvimento humano. O mesmo ocorre com a definição de valores. Nas definições mais recentes envolvendo o conceito de crença, sempre fazendo referência aos estudos de Milton Rokeach e Shalom Schwartz sobre crenças e valores, respectivamente, vários autores (por exemplo, ver Coelho, Gouveia & Milfont, 2006; Ferreira & cols., 2002; Gouveia, 2003, 2006; Gouveia & cols., 2003; Pereira & cols., 2005; Ros, 2006), quase quarenta anos depois do trabalho pioneiro de

Rokeach, ainda argumentam que há dificuldades para delimitar o conceito ou para elaborar uma definição de crença desvinculada de valores, idéia ou atitudes.

Gouveia (2003) e Schwartz e cols. (2001) descrevem que é difícil formular uma definição precisa de valores porque são usualmente empregados com referência a outros conceitos como crenças, atitudes, idéias, metas ou necessidades. O autor descreve que valores não são relacionados a objetos específicos, mas permeiam situações ou idéias e têm uma dimensão socialmente desejável que serve de guia para o comportamento das pessoas. Crenças, atitudes e valores estão interligados, formando um sistema cognitivo onde uma mudança em qualquer parte deste sistema afetará outras partes e resultará em algum tipo de mudança de comportamento.

Lima (1996) e Pinquart e Silbereisen (2004) afirmam que, em termos gerais, valores são definidos como concepções implícitas ou explícitas sobre o quanto uma ação é correta e aceita que influenciam o planejamento e direção do comportamento individual. Schwartz (2005) também aponta estes elementos ao definir valores como concepções que uma pessoa possui sobre o que é desejável que guiam a avaliação das situações e o comportamento. Dessen (2005), ao estudar o desenvolvimento humano, concorda com essa definição e aponta que valores são concepções sobre o que é pessoal ou socialmente desejável (envolvem a explicitação de preferências), são indicadores de objetivos e metas que pessoas traçam e orientam a ação e as escolhas que fazem.

Valores servem como critérios que orientam as ações, escolhas, julgamentos, atitudes e explicações sociais, estão entre as crenças avaliativas mais importantes e ocupam posição central na formação das atitudes e são amplamente compartilhados pelos grupos sociais (Pereira, Lima & Camino, 2001; Pereira, Camino & Costa, 2005; Schwartz, 2005). A teoria proposta por Schwartz (2005, 2006; Schwartz & Bardi, 2001; Schwartz & Bilsky, 1987; Schwartz & Sagie, 2000) identifica as seguintes características dos valores: são

crenças estreitamente vinculadas às emoções; são ligados a objetivos desejáveis que as pessoas querem alcançar; são objetivos amplos e abstratos não restritos à situações específicas; guiam a seleção e avaliação de comportamentos, pessoas ou eventos; são ordenados por importância relativa aos demais, formando um sistema ordenado de prioridades. Assim, os valores são representações cognitivas de três tipos de componentes da natureza humana: necessidades biológicas do organismo; exigências sociais para o estabelecimento de interações e uma demanda social para a harmonia do grupo e sobrevivência.

Valores também são definidos como organizações duradouras de crenças que as pessoas possuem, socialmente construídas e compartilhadas por membros de um mesmo grupo social, que servem como critérios para orientar ações e julgamentos. Crenças são um conjunto de informações que as pessoas possuem sobre um determinado objeto, servindo de suporte para tomadas de posição diante de uma situação e representam as idéias sobre como favorecer o alcance aos objetivos. (Pereira, Lima & Camino, 2005). Então, é também possível afirmar que as crenças funcionam como fatores intermediários (mediadores) na relação existente entre valores e comportamentos.

Rokeach (1968/1981), em seu trabalho inicial sobre valores, atitudes e crenças, define crenças como inferências avaliativas feitas por uma pessoa que, em certo sentido, sempre são predisposições para a ação. Ros (2006) ainda hoje utiliza esta definição, em uma formulação bastante semelhante à de Schwartz, descrevendo valores como crenças que transcendem situações específicas, organizadas em uma hierarquia que servem como critério para o comportamento. Assim, uma crença é uma predisposição que, quando é ativada, resulta em uma resposta avaliativa e prescritiva, indicadora da preferência em relação a um objeto ou situação, que diz o que é adequado ou não. Rokeach afirma que as pessoas possuem uma quantidade muito grande de crenças e que, exatamente por isso, são

sempre organizadas em categorias ou sistemas. Um sistema de crenças é o universo total de idéias de uma pessoa sobre o mundo físico, social e sobre si mesma, possui propriedades estruturais que podem ser descritas e mensuráveis, com consequências comportamentais. Estas organizações de crenças foram interiorizadas durante o processo de socialização, são subjetivas, possuem necessariamente um componente de aprendizagem e estão ligadas ao comportamento.

Crenças também são definidas como estruturas cognitivas básicas sobre as quais as atitudes, intenções e comportamentos se fundamentam, representam as informações que uma pessoa tem sobre um objeto, associando este objeto a um atributo. Assim, o objeto da crença pode ser uma pessoa, um grupo de pessoas, um comportamento ou um evento (Freitas & Borges-Andrade, 2004).

O conceito de crença atualmente empregado em psicologia do desenvolvimento para estudar a compreensão dos pais sobre a natureza da criança, a estrutura do desenvolvimento e o significado de um comportamento acrescenta (e enfatiza) a dimensão cultural ao conceito de sistema de crenças desenvolvido por Rokeach. Assim, uma crença é, não somente compartilhada pelos membros de um grupo cultural, mas também reconstruída na mente dos membros de um grupo, ou seja, a compreensão sobre um evento ou idéia é formada da interpretação que os pais dão à realidade na qual estão inseridos (Harkness & cols., 2001; Harkness & Super, 1996; Lighfoot & Valsiner, 1992). Estas compreensões são desenvolvidas em um contexto específico, em um determinado local e em um determinado tempo, ou seja, são social, cultural e historicamente determinadas. Como estas compreensões culturais que os pais apresentam são organizadas em categorias mais amplas de crenças, são denominadas, por estes mesmos autores, de sistemas culturais de crenças parentais ou etnoteorias parentais e são traduzidas em termos de ações relativas

à criação de filhos que parecem exercer influência na saúde e desenvolvimento das crianças.

Lighfoot e Valsiner (1992) e Suizzo (2002, 2007) também utilizam o nome sistema cultural de crenças e apontam a cultura como um componente essencial no contexto dentro do qual os pais cuidam das crianças, modelando o comportamento de ambos. Afirmam ainda que não é possível separar contexto e sistema cultural de crenças porque este permeia todas as experiências da vida diária dos pais e do grupo no qual estão inseridos. Assim, o processo de construção do sistema de crenças supõe um indivíduo ativo, inserido em uma cultura, que, ao mesmo tempo, compartilha as crenças do grupo e as reconstrói por meio de seus mecanismos psicológicos, elaborando, assim, um sistema de crenças, que apesar de cultural, é subjetivo e único.

Suizzo (2007) descreve que em todos os grupos sociais há variações nas crenças e comportamentos dos pais que acompanham o nível sócio-econômico, o acesso à educação e os modelos culturais. Estes modelos culturais estão relacionados às crenças, direcionam a interpretação que os pais dão à realidade e motivam as ações diárias. O sistema cultural de crenças parentais pode, então, ser definido como um conjunto organizado de idéias que estão implícitos nas atividades e nos julgamentos, escolhas e decisões que os pais tomam, funcionando como modelos ou roteiros para ações. Estas etnoteorias formam um quadro de referência interno (são pouco aparentes porque estão na mente dos pais) que sustenta o comportamento cotidiano dos pais, apresentam uma dimensão universal e também uma dimensão específica porque são construídas dentro de uma determinada cultura (Harkness & Super, 1992, 1996). Há resultados de pesquisas relatados por Keller, Lohaus e cols. (2003) sustentando esta argumentação ao demonstrar que etnoteorias parentais são recursos que pais utilizam para formar conceitos sobre desenvolvimento, para auto-avaliação da

competência parental, para atribuição de sucesso ou fracasso ou para o estabelecimento de objetivos e metas de socialização.

A organização do cuidado que o adulto destina à criança é explicada por meio das etnoteorias parentais, definidas ainda como entendimentos compartilhados que circunscrevem experiências e fornecem interpretações, inferências e objetivos para as ações (Harkness & cols., 2001; Harkness & Super, 1992, 1996). São mais do que simplesmente crenças que permeiam idéias, mas incorporam também um conjunto estruturado de valores que direciona e organiza a vida da criança e da família. Esse pressuposto implica uma função adaptativa das etnoteorias: são estruturas sobre as quais são desenvolvidas competências em um determinado ambiente. Os mesmos autores e também Suizzo (2002, 2007) relatam que as etnoteorias têm base cultural (são modelos ou sínteses de uma cultura específica) e têm sido investigadas como indicadoras de diferenças entre contextos. Como são específicas para o contexto, não somente em conteúdo, mas também em estilos de expressão (Keller, Hentschel & cols., 2004), têm sido objeto de investigação em estudos comparando diferentes grupos sociais como forma de acessar diferentes orientações culturais.

Estes sistemas de crenças podem ser vistos como estruturas de representação para o desenvolvimento de competências em ambientes específicos. São padrões reproduzidos em práticas simbólicas que estão disponíveis para os membros de uma comunidade e que dão sentido ao seu ambiente. Ainda que as etnoteorias possam ser descritas como modelos compartilhados por membros de uma determinada comunidade, isto não significa afirmar que as idéias sejam deliberadas ou explícitas, frequentemente estão implícitas no comportamento diário, na maneira de cuidar e educar os filhos (Keller, no prelo; Keller, Hentschel & cols, 2004). São ainda padrões historicamente construídos e presentes nas práticas disponíveis aos membros de uma comunidade, que dão sentido ao ambiente.

Como as etnoteorias parentais formam um conjunto organizado de idéias dos pais sobre a compreensão da criança, também funcionam como motivação para tomar decisões e modelar comportamentos (Keller, Lohaus & cols., 2003). Exatamente por isso, estão implícitas na vida diária que os pais têm com os filhos, resultam da história pessoal de interação e da cultura acumulada no grupo social de referência e são expressas nos diferentes grupos de socialização e experiências que os pais selecionam e organizam para a criança.

Ao estudar o desenvolvimento humano é preciso considerar a noção de etnoteorias parentais como um dos sistemas da dinâmica do contexto de desenvolvimento da criança e é necessário pensar em aspectos de ação (práticas) e representação (valores, crenças, atitudes e cognições) como inseparáveis (Seidl de Moura, 2003; Sigel, 1992). Atualmente já é possível afirmar que “um dos aspectos culturais mais relevantes para a compreensão do desenvolvimento humano refere-se aos valores, crenças e práticas predominantes em uma determinada cultura” (Dessen, 2005, p. 271). E isso é especialmente evidenciado nos estudos, como o de Biasoli-Alves (2000), que apresentam dados de pesquisa sustentando que os valores e crenças compartilhados pelos pais sobre o desenvolvimento de seus filhos influenciam o comportamento e as práticas parentais, além de afetar as interações que são estabelecidas com as crianças. Outros estudos, como o de Keller (2002b), Keller, Lohaus e cols. (2003) e Seidl de Moura e cols. (2004), assumem que as crenças dos cuidadores afetam as práticas do cuidado destinado à criança, bem como a interação entre essas práticas e o contexto.

Após a realização da revisão de literatura, da identificação das lacunas e das justificativas apresentadas, a proposta desta pesquisa de investigar crenças de mães sobre cuidados com crianças em diferentes contextos (capital e interior) foi operacionalizada nas hipóteses descritas a seguir.

- a caracterização sócio-demográfica dos participantes deve ser diferente em vários aspectos, permitindo, assim, comparar dois contextos distintos;
- a capital deve estar mais ligada ao modelo de contexto independente e o interior ao modelo de contexto autônomo-relacional;
- existem crenças compartilhadas pelos participantes dos dois contextos, o que deve ser indicador de aspectos universais do cuidado parental; e crenças distintas, o que deve ser indicador de aspectos do cuidado parental ligados à cultura ou à ecologia do contexto;
- existem indicadores de relações entre realizar efetivamente uma prática (comportamento) e valorizar tal prática (crença);
- maior grau de escolaridade é esperado para a capital e tem correlação positiva com alguns aspectos específicos do cuidado parental: autonomia, idiocentrismo, apoio social;
- é esperada correlação positiva entre renda familiar e metas que apontem para autonomia e idiocentrismo;
- os participantes residentes na capital possuem metas de socialização e valorização de práticas mais voltadas para a autonomia, menor grau de apoio social (nas diferentes dimensões) recebido por membros do grupo e apresentam escores menores na escala de aloctrismo familiar do que os participantes residentes no interior.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

- Investigar semelhanças e diferenças de crenças de mães de crianças de 0 a 6 anos sobre cuidados com crianças na capital e no interior do Estado de Santa Catarina.

3.2 Objetivos Específicos

- Submeter as escalas elaboradas no Brasil a um procedimento inicial de tratamento de dados;
- Adaptar para o contexto brasileiro as escalas elaboradas no exterior que foram empregadas para acessar as crenças;
- Caracterizar as crenças sobre cuidados com crianças nos dois contextos;
- Descrever as crenças sobre cuidados com crianças que são compartilhadas e distintas;
- Identificar os modelos de orientação cultural presentes nos dois contextos a partir da sobreposição das crenças às dimensões de interdependência/independência;
- Relacionar escolaridade e aspectos específicos das crenças sobre cuidados com crianças.

4 MÉTODO

Tratou-se de um estudo de corte transversal. Por ser parte de uma pesquisa nacional, os instrumentos (o conjunto dos instrumentos aplicados encontra-se disponível na íntegra no Anexo A) e a aplicação (o manual de procedimentos para a coleta de dados encontra-se no Anexo B) foram padronizados. Antes do início da coleta de dados para a pesquisa nacional foi realizado um estudo inicial com uma amostra reduzida nos estados brasileiros envolvidos para testar os instrumentos e as condições de aplicação. Parte destes resultados foi utilizada aqui para realizar uma análise inicial com as duas escalas elaboradas para a pesquisa nacional e aplicadas pela primeira vez no Brasil (Escala de Atividades Realizadas e Escala de Importância Atribuída às Atividades Realizadas) e para adaptar ao contexto brasileiro as três escalas (Escala de Práticas Parentais, Escala de Metas de Socialização e Escala de Alocentrismo Familiar) traduzidas e também aplicadas pela primeira vez no Brasil.

Os processos de análise inicial e adaptação para o Brasil foram realizados pelo Núcleo de Pesquisas em Desenvolvimento Infantil da UFSC, coordenado pelo prof. Mauro Luís Vieira, utilizando além da amostra do estudo inicial da pesquisa nacional, também a amostra da presente pesquisa, razão pela qual este procedimento não foi considerado uma validação dos instrumentos. Sendo assim, tanto a análise inicial quanto a adaptação das escalas foi parte integrante desta pesquisa e, para facilitar a organização e leitura dos dados, foi descrita como uma etapa preliminar.

O projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina sob o n.º. 166/06 (capital) e n.º. 239/06 (interior).

4.1 Etapa Preliminar: Análise Inicial e Adaptação das Escalas ao Contexto Brasileiro

4.1.1 Participantes

Participaram 250 mães residentes em cinco contextos diferentes (50 em Florianópolis, 75 no norte catarinense, 50 no oeste catarinense, 50 na cidade do Rio de Janeiro e 25 em Belém), acima de 18 anos com, pelo menos, um filho entre 0 e 6 anos na época da coleta de dados.

4.1.2 Escalas

A Escala de Atividades Realizadas e a Escala de Importância Atribuída às Atividades Realizadas foram elaboradas pelo núcleo de pesquisa coordenado pela Profa. Maria Lúcia Seidl de Moura, do Instituto de Psicologia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. São escalas do tipo Likert de cinco pontos com 25 afirmativas idênticas. A primeira escala (1 = nunca até 5 = sempre) investiga práticas, que são descritas em termos de atividades que a mãe efetivamente realiza com a criança. A segunda escala (1 = pouco importante até 5 = muito importante) investiga valores e crenças, indicando uma avaliação da mãe sobre a importância de cada prática.

As escalas foram inicialmente elaboradas para abranger os cinco sistemas parentais descritos na teoria do investimento e cuidado parental de Keller (2000, 2002b): cuidados primários, contato corporal, estimulação corporal, estimulação com objetos, trocas face a face. A teoria do investimento parental inclui comportamentos dos pais que indicam cuidados físicos, sociais e psicológicos, usualmente expressos em termos de quantidade e qualidade do investimento. As duas escalas são compostas por 25 afirmativas idênticas, distribuídas nas cinco dimensões para avaliar investimento parental nas dimensões de

quantidade e qualidade: atividades realizadas com a criança e importância das atividades, respectivamente (Tabela 1).

Tabela 1. Dimensões e itens propostos na versão original da Escala de Atividades Realizadas e da Escala de Importância Atribuída às Atividades Realizadas

Dimensões	Item
Cuidados primários	Socorrer quando está chorando. Alimentar. Manter limpa. Cuidar para que durma e descanse. Não deixar que passe frio ou calor.
Contato corporal	Carregar no colo. Ter sempre por perto. Abraçar e beijar. Dormir junto na rede ou cama. Tentar evitar que se acidente.
Estimulação corporal	Fazer cócegas. Fazer massagem. Deixar livre para correr, nadar, trepar. Brincadeiras de luta, de se embolar. Fazer atividades físicas.
Estimulação com objetos	Dar brinquedos. Jogar jogos. Pendurar brinquedos no berço. Ver livrinhos juntos. Mostrar coisas interessantes.
Trocas face a face	Conversar. Explicar coisas. Ouvir o que se tem a dizer. Responder a perguntas. Ficar frente a frente, olho no olho.

A Escala de Práticas Parentais (no original, *Parenting Ethnotheories*) foi traduzida e adaptada para o português pelo mesmo núcleo de pesquisa da UERJ descrito anteriormente. A versão para o Brasil está descrita na Tabela 2. O instrumento é uma escala tipo Likert de cinco pontos (1 = concordo nem um pouco até 5 = concordo completamente). A escala original foi elaborada por Keller, Lamm e cols. (2006), consiste

em uma lista com 10 afirmativas sobre práticas parentais no primeiro ano de vida que são distribuídas em dois fatores (práticas autônomas e práticas relacionais), foi construída tendo como base estudos sobre concepções e estilos parentais em diferentes culturas e é usualmente empregada para acessar etnoteorias parentais porque permite avaliar valorização das práticas.

Tabela 2. Dimensões e itens propostos na Escala de Práticas Parentais, adaptados para o português

Dimensão	Item
Relacional	<p>É importante embalar (ninar) um bebê que chora para consolá-lo.</p> <p>Se um bebê está enjoadinho, deve ser logo pego no colo.</p> <p>Quando um bebê chora deve-se dar o peito a ele imediatamente.</p> <p>Ginástica faz um bebê forte</p> <p>Um bebê deve sempre estar perto de sua mãe para que ela possa reagir imediatamente a seus sinais.</p>
Autonomia	<p>Dormir a noite toda deve ser treinado o mais cedo possível.</p> <p>Nunca é cedo demais para se começar a dirigir a atenção do bebê para objetos e brinquedos.</p> <p>Não é necessário atender imediatamente um bebê que chora.</p> <p>Deve-se deixar que os bebês chorem um pouco para ver se eles se consolam sozinhos.</p> <p>É bom para o bebê dormir sozinho.</p>

A Escala de Metas de Socialização (no original, *Socialization Goals*) utilizada para investigar o que os pais esperam para os filhos é uma versão traduzida e adaptada da escala elaborada por Keller, Lamm e cols. (2006), que também foi realizada pelo núcleo de pesquisa da UERJ. A versão para aplicação no Brasil está descrita na Tabela 3. É uma escala tipo Likert de cinco pontos (1 = concordo nem um pouco até 5 = concordo completamente), contendo 10 afirmativas sobre qualidades que uma criança deve desenvolver nos primeiros três anos de vida que estão organizadas em duas dimensões: metas de socialização autônomas e relacionais.

Tabela 3. Dimensões e itens propostos na Escala de Metas de Socialização original (Keller, Lamm & cols., 2006), adaptados para o português

Dimensão	Item
Relacional	Aprender a obedecer a seus pais. Aprender a obedecer a pessoas mais velhas. Aprender a animar os outros. Aprender a cuidar do bem estar dos outros. Aprender a controlar emoções.
Autonomia	Desenvolver independência. Desenvolver autoconfiança. Desenvolver competitividade. Desenvolver um senso de auto-estima. Desenvolver um senso de identidade.

A Escala de Alocentrismo Familiar (no original, *Family Allocentrism*) também foi traduzida e adaptada para o português da escala original de Lay e cols. (1998), pelo núcleo de pesquisa da UERJ. A versão para o Brasil está descrita na Tabela 4. É uma escala tipo Likert de cinco pontos (1 = concordo nem um pouco até 5 = concordo completamente), contendo 21 afirmativas relacionadas ao grau de conexão e proximidade familiar, com 6 itens invertidos que indicam tendência ao idiocentrismo. Alocentrismo e idiocentrismo são dimensões do conceito que uma pessoa tem de si mesma, do ponto de vista da psicologia cultural e refletem dependência ou separação da família ou do grupo social mais próximo e são úteis para investigar como variações culturais aparecem refletidas no comportamento individual. A dimensão alocentrismo-idiocentrismo foi empregada pelos autores que elaboraram a escala com o significado de conexão/separação do grupo de origem.

Tabela 4. Itens propostos na Escala de Alocentrismo Familiar (Lay & cols., 1998) adaptados para o português

Item
Sou muito parecida com meus pais.
Trabalho duro para agradar minha família.
As conquistas da minha família me fazem sentir orgulhosa.
O fato de eu me relacionar bem com minha família de origem é um sinal de minha maturidade.
As opiniões da minha família são importantes para mim.
Saber que posso contar com minha família me deixa feliz.
Vou cuidar dos meus pais quando eles ficarem velhos.
Se alguém da minha família tem um fracasso, sinto-me responsável.
Mesmo estando longe de casa, devo levar em conta os valores dos meus pais.
Eu me envergonharia se negasse aos meus pais algo que eles me pedissem.
Minha felicidade depende da felicidade dos meus pais.
Tenho certas tarefas e obrigações na minha família.
Respeito os desejos dos meus pais, mesmo quando diferem dos meus.
Penso que é importante manter uma relação amistosa com minha família a qualquer custo.
Não devo dizer o que me passa pela cabeça se isto aborrecer minha família.
Faço o que sinto mesmo que isso desagrade meus pais.*
Depois que você constitui sua família, seus pais não deveriam mais se envolver em decisões importantes da sua vida.*
Há muitas diferenças entre eu e outros membros da minha família.*
Minhas necessidades são diferentes daquelas de minha família.*
Depois que sair de casa dos meus pais, não preciso dar satisfações a eles.*
É importante que as pessoas se sintam independentes da família em vários sentidos.*

* itens invertidos

4.1.3 Procedimento de Análise de Dados

Na etapa preliminar, no processo de análise inicial e adaptação das escalas ao contexto brasileiro, foi empregado o procedimento de análise fatorial utilizando-se o *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS 11.5. As decisões tomadas na seleção de critérios, muitas vezes arbitrários, durante as várias etapas da análise fatorial foram apoiadas nas descrições de Dancey e Reidy (2004/2006) e Suizzo (2002, 2007).

Em primeiro lugar foi realizada a extração dos componentes principais, quando se verificou a adequação da matriz quanto aos pressupostos necessários à análise multivariada. O indicador Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi empregado para averiguar a adequação da fatorabilidade. A extração dos componentes principais permitiu também que

o número de fatores fosse definido. Foi, então, realizada rotação *varimax* para extrair os fatores. Foram construídos escores para cada uma das dimensões sugeridas pela análise fatorial. Os itens que pesaram em mais de um fator ou itens com carga fatorial inferior ou igual a 0,30 foram excluídos. Os fatores foram nomeados a partir da semelhança entre as variáveis relacionadas e a teoria (interpretação teórica). A consistência interna de cada fator da escala foi medida pelo índice *alpha de Cronbach*.

4.2 Crenças Maternas sobre Cuidados com Crianças

4.2.1 Participantes

Participaram do estudo 100 mães de dois contextos distintos (50 mães residentes na capital e 50 mães residentes no interior do Estado de Santa Catarina), com idade acima de 21 anos, com pelo menos um filho entre 0 e 6 anos de idade na época da coleta de dados.

4.2.2 Caracterização Sócio-Demográfica dos Contextos

O Estado de Santa Catarina está localizado na Região Sul do Brasil, com área de 95.346,181km² e população de 5.866.568 habitantes em 2005. Em termos de indicadores sociais, a renda *per capita* é de 11.095 reais, possui taxa de mortalidade infantil abaixo da média nacional, a maior taxa de longevidade e um dos menores índices de analfabetismo do país (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2006; Santa Catarina, 2006).

A capital é Florianópolis (Figura 5), município que foi fundado em 1726 e está localizado no litoral, com acesso principal feito pela Rodovia BR 101. É uma cidade de colonização açoriana, possui população em 2001 de 342.315 e estimada em 2006 de

406.564 habitantes que estão distribuídos em uma área de 463,5 km² (sendo 424,4 km² na ilha e 12,1 km² no continente). A principal atividade econômica está ligada ao turismo e comércio. Em termos gerais de infraestrutura, a cidade conta com 354 estabelecimentos de saúde, sendo 73 públicos, 3.784 creches/centros de educação infantil frequentadas por 176.316 crianças de 0 a 6 anos de idade, universidades, bibliotecas e áreas culturais e de lazer (IBGE, 2006; Santa Catarina, 2006).



Figura 5. Florianópolis.

O município de Corupá (Figura 6) está localizado no planalto norte do Estado de Santa Catarina, com acesso pela Rodovia BR 280 (passando pelas cidades de Jaraguá do Sul ou São Bento do Sul), a 63 km de Joinville e a 210 km de Florianópolis.



Figura 6. Corupá.

É uma cidade de colonização alemã, mas também inclui italianos e poloneses, possui população estimada de 12.760 habitantes em 2005, distribuídos em uma área de aproximadamente 405 km². A cidade já fez parte do município de Jaraguá do Sul e foi emancipada em 1958. Segundo dados do Governo do Estado de Santa Catarina (Santa Catarina, 2006), o comércio e a indústria são responsáveis por mais da metade da renda do município, que é o maior produtor de banana do Estado. Em termos de infraestrutura, a cidade conta com seis estabelecimentos de saúde para atendimento ambulatorial e 46 leitos hospitalares. Em 2005 havia 394 crianças matriculadas na educação infantil (IBGE, 2006).

O município de Schroeder possui 11.378 habitantes distribuídos em aproximadamente 144 km² (IBGE, 2006), está localizado no Vale do Itapocu, na micro-

região de Joinville, com acesso pela Rodovia BR 280, a 187 km de Florianópolis e é de colonização alemã. Em 1959, a localidade foi elevada à condição de distrito e, em junho de 1964 obteve a emancipação político-administrativa. A economia do município gira em torno do cultivo e industrialização da banana e de vários doces de frutas, além de fábricas de malha de algodão e agropecuária (Santa Catarina, 2006). Em termos de infraestrutura, a cidade conta com quatro estabelecimentos de saúde para atendimento ambulatorial, sem leitos hospitalares. Em 2005 havia 197 crianças matriculadas na educação infantil (IBGE, 2006).



Figura 7. Centro da cidade de Schroeder.

As duas cidades foram agrupadas para fins de coleta de dados em um único contexto (interior) por serem semelhantes em vários aspectos: localização (norte do Estado de Santa Catarina com acesso pela rodovia BR 280), distância da capital, população, índice

de escolarização, colonização basicamente alemã e principal atividade econômica ligada à produção de banana.

4.2.3 Instrumentos

Estão descritos a seguir somente os instrumentos utilizados neste estudo por serem compatíveis com o problema de pesquisa e objetivos. Foram considerados os questionários sócio-demográficos para caracterizar os participantes e o contexto e as escalas para avaliar o estilo de cuidado dispensado à criança, metas de socialização, apoio social, coesão e proximidade familiar. Estes instrumentos, analisados em conjunto, ofereceram indicadores para estabelecer os tipos de crenças das mães sobre cuidado e desenvolvimento dos filhos e expressar semelhanças e diferenças entre os contextos culturais.

- Questionários sócio-demográficos: São roteiros estruturados referentes a variáveis do tipo: idade, número de filhos, local de residência, tipo de família, escolaridade e renda familiar.

- Investimento parental e cuidado: A primeira parte é composta de duas questões que investigam a presença do principal cuidador (por exemplo, quantas horas a mãe fica com a criança desde que acordou até a hora de dormir). A segunda parte inclui duas escalas: Escala de Atividades Realizadas e Escala de Importância Atribuída às Atividades Realizadas.

- Escala de Apoio Social: Foi utilizada a escala de aferição de apoio social originalmente elaborada por Sherbourne e Stewart (1991), na versão traduzida, adaptada e validada para

o Brasil pelo Estudo Pró-Saúde (Griep & cols., 2005). Esta escala avalia aspectos funcionais do suporte social: percepção quanto à disponibilidade e tipo de apoio, disponibilidade de ajuda que auxilie a pessoa no manejo ou resolução de situações práticas do cotidiano, suporte emocional e de informação. É uma escala tipo Likert com 19 itens de cinco pontos (1 = nunca até 5 = sempre) que investiga laços sociais e recursos colocados à disposição por outras pessoas em caso de necessidade (por exemplo, se a mãe tem alguém que a ajude se ficar doente, de cama). Esta versão da escala mantém o conjunto original de perguntas e inclui três fatores que descrevem várias dimensões do apoio social: apoio material (por exemplo, se você conta com alguém que a ajude, se ficar de cama), emocional/informação (por exemplo, se há alguém para dar bons conselhos em situação de crise) e interação social positiva/apoio afetivo (por exemplo, se você tem alguém com quem fazer coisas agradáveis). O coeficiente alpha de Cronbach desta versão validada foi igual ou maior do que 0,83 para todas as dimensões.

- Escala de Práticas Parentais: Escala que investiga valorização de práticas de cuidado com bebês ou crianças pequenas de até um ano de idade, classificadas nas seguintes dimensões: interdependência e autonomia.

- Escala de Alocentrismo Familiar: Escala que investiga proximidade ao grupo familiar, composta por questões descrevendo alocentrismo e idiocentrismo.

- Escala de Metas de Socialização: Escala que investiga crenças sobre metas que os pais devem alcançar no desenvolvimento da socialização de seus filhos durante os três primeiros anos de idade e é composta por dois fatores: interdependência e autonomia.

4.2.4 Procedimento de Coleta de Dados

Os dados foram coletados por quatro entrevistadoras na capital e por três entrevistadoras nas cidades do interior. A aplicação dos instrumentos foi individual. As entrevistas tiveram duração aproximada de 2 horas e ao final as participantes ganharam um presente, procedimento usual em coleta de dados longa com pais, previsto tanto por Yamamoto (2005), no projeto da pesquisa nacional, como por trabalhos empíricos semelhantes, como em Keller, Yovsi e cols (2004). Em primeiro lugar, foram dadas informações sobre a pesquisa. Quando a mãe aceitou e as dúvidas foram esclarecidas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C) foi lido em voz alta pela entrevistadora (a mãe acompanhou a leitura), assinado em duas vias, sendo que uma via ficou com a mãe. As mães também preencheram a Ficha de Identificação (Anexo D), constando nome e endereço para controle e futuro envio, via correio, da devolução do resultado final da pesquisa em formato de relatório especialmente elaborado para as mães. Esta ficha e a segunda via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram colocadas em um envelope que foi lacrado e etiquetado na frente das mães, assegurando sigilo das informações. Os participantes foram codificados da seguinte forma: SC C 1 a 50 (Santa Catarina capital, seguido do número de identificação do participante residente em Florianópolis) e SC I 1 a 50 (Santa Catarina interior, seguido do número de identificação do participante residente em Corupá ou Schroeder). As questões de todos os instrumentos foram lidas para os participantes por uma entrevistadora (as mães acompanharam a leitura em uma via impressa dos instrumentos destinada aos participantes, sem as instruções constantes na folha do aplicador), que também anotou todas as respostas.

Em Florianópolis, estabeleceu-se contato inicial, com a documentação da pesquisa nacional, com três creches públicas, sendo duas situadas na UFSC e uma em um bairro,

que atendiam crianças de 6 meses a 6 anos. Foi feito um convite para as mães e aquelas que aceitaram, anotaram o telefone na agenda do filho. As entrevistadoras entraram em contato e marcaram data e horário para a entrevista, que ocorreu na casa nas mães ou na creche. Também foram selecionados participantes pela indicação das mães que eram entrevistadas.



Figura 8. Uma escola onde foi realizada a coleta de dados (Florianópolis).

Nas cidades do interior estabeleceu-se o primeiro contato com a Prefeitura Municipal de cada cidade para obter autorização para a coleta de dados. Na cidade de Schroeder, com a documentação da pesquisa nacional, foram feitos contatos com um Posto de Saúde da Família e três Centros Municipais de Educação Infantil (Figura 9) que atendem crianças de 3 a 6 anos.



Figura 9. Uma escola onde foi realizada a coleta de dados (Schroeder).

Na cidade de Corupá, foram feitos contatos com dois Postos de Saúde da Família (Figura 10) e um Centro Municipal de Educação Infantil que atende crianças de 0 a 6 anos. No posto de saúde as entrevistas foram realizadas na sala de espera nos dias de consulta médica da mãe ou da criança. Nos centros de educação infantil as mães receberam um convite para participar da pesquisa e, na data marcada, ao longo do dia, as mães escolheram o horário e as entrevistas foram realizadas em uma sala de aula cedida pela diretora.



Figura 10. Um posto de saúde onde foi realizada a coleta de dados (Corupá).

4.2.5 Procedimento de Tratamento e Análise de Dados

As entrevistas foram lidas e conferidas com o objetivo de identificar possíveis erros no preenchimento ou omissões de respostas. Em seguida, os dados foram tabulados e procedeu-se à análise estatística descritiva das variáveis do estudo e às inferências estatísticas, utilizando-se também o SPSS 11.5.

Após terem sido realizados os procedimentos de análise inicial e adaptação das escalas, procedeu-se às demais análises sobre esta nova versão das escalas. Para efeitos de análise e discussão dos resultados, por ser um estudo comparativo, os contextos foram tratados como amostras independentes.

A investigação empírica de diferentes hipóteses que relacionam os resultados dos diferentes instrumentos entre si e com outras características presentes na revisão de literatura (por exemplo, escolaridade), foi direcionada pelo seguinte pressuposto básico implícito nas hipóteses descritas anteriormente: os participantes residentes na capital deveriam apresentar respostas mais relacionadas ao modelo de contexto cultural independente/idiocêntrico (com respostas indicadoras de metas e práticas que enfatizam a autonomia, com tendência para diferenciar o indivíduo da família) e os participantes residentes no interior deveriam apresentar respostas indicadoras do modelo de contexto cultural autônomo-relacional/alocêntrico (com respostas voltadas para metas e práticas tanto autônomas quanto interdependentes que expressam união com os membros da família).

5 RESULTADOS

5.1 Etapa Preliminar: Análise Inicial e Adaptação das Escalas ao Contexto Brasileiro

5.1.1 Escala de Atividades Realizadas e Escala de Importância Atribuída às Atividades Realizadas

As duas escalas submetidas ao processo de análise fatorial apresentaram os resultados descritos nas Tabelas 5 e 6 e a versão final das escalas encontra-se na Tabela 7.

Tabela 5. Resultado da análise fatorial da Escala de Atividades Realizadas

Itens	Fator 1 Cuidados primários	Fator 2 Estimulação
Quanto você realiza cada uma das atividades com a criança?		
Socorrer quando está chorando.	.548	.150
Alimentar.	.492	-.091
Manter limpa.	.519	.116
Cuidar para que durma e descanse.	.647	.092
Não deixar que passe frio ou calor.	.521	.076
Carregar no colo.	.477	-.043
Ter sempre por perto.	.673	-.072
Abraçar e beijar.	.013	.022
Dormir junto na rede ou cama.	.215	.000
Tentar evitar que se acidente.	.596	.136
Fazer cócegas.	.016	.398
Fazer massagem.	.117	.292
Deixar livre para correr, nadar, trepar.	-.140	.596
Brincadeiras de luta, de se embolar.	-.100	.465
Fazer atividades físicas.	-.120	.588
Dar brinquedos.	.248	.351
Jogar jogos.	.035	.650
Pendurar brinquedos no berço.	-.005	.366
Ver livrinhos juntos.	.052	.743
Mostrar coisas interessantes.	.154	.625
Conversar.	.308	.257
Explicar coisas.	.097	.646
Ouvir o que se tem a dizer.	.128	.682
Responder a perguntas.	.115	.753
Ficar frente a frente, olho no olho.	.164	.563

Alpha de Cronbach do Fator 1 = 0,70; *Alpha de Cronbach* do Fator 2 = 0,82; *KMO* = 0,765; 30% da variância explicada.

Tabela 6. Resultado da análise fatorial da Escala de Importância Atribuída às Atividades Realizadas

Itens	Fator 1 Cuidados primários	Fator 2 Estimulação
Quanto você acha importante cada uma das atividades?		
Socorrer quando está chorando.	.471	.120
Alimentar.	.582	.024
Manter limpa.	.608	.045
Cuidar para que durma e descanse.	.607	.195
Não deixar que passe frio ou calor.	.537	.125
Carregar no colo.	.582	.069
Ter sempre por perto.	.549	-.014
Abraçar e beijar.	.290	.407
Dormir junto na rede ou cama.	.429	-.056
Tentar evitar que se acidente.	.370	.163
Fazer cócegas.	.271	.213
Fazer massagem.	.337	.332
Deixar livre para correr, nadar, trepar.	.170	.505
Brincadeiras de luta, de se embolar.	.007	.312
Fazer atividades físicas.	.225	.440
Dar brinquedos.	.400	.256
Jogar jogos.	.252	.525
Pendurar brinquedos no berço.	.275	.261
Ver livrinhos juntos.	.086	.767
Mostrar coisas interessantes.	.191	.617
Conversar.	.064	.695
Explicar coisas.	.011	.765
Ouvir o que se tem a dizer.	.012	.817
Responder a perguntas.	.154	.683
Ficar frente a frente, olho no olho.	.001	.730

Alpha de Cronbach do Fator 1 = 0,68; *Alpha de Cronbach* do Fator 2 = 0,81; *KMO* = 0,8; 33% da variância explicada.

O processo de análise fatorial utilizado no tratamento inicial dos dados destas duas escalas apontou a existência de dois fatores (e não mais as cinco dimensões sugeridas na versão da escala original), com nova distribuição dos itens, que passaram, então, a ser denominados de cuidados primários e estimulação.

Como as duas escalas eram idênticas, foram excluídos da versão final das duas escalas os itens que pesaram em mais de um fator em pelo menos uma escala, os itens que pesaram em um fator em uma escala e em outro fator na outra escala e os itens com carga fatorial inferior ou igual a 0,30 em pelo menos uma das escalas. A Tabela 7 descreve os 18 itens distribuídos nas duas dimensões da versão final da escala.

Tabela 7. Dimensões e itens da versão final da Escala de Atividades Realizadas e da Escala de Importância Atribuída às Atividades Realizadas

Dimensões	Item
Cuidados primários	Socorrer quando está chorando. Alimentar. Manter limpa. Cuidar para que durma e descanse. Não deixar que passe frio ou calor. Carregar no colo. Ter sempre por perto. Tentar evitar que se acidente.
Estimulação	Deixar livre para correr, nadar, trepar. Brincadeiras de luta, de se embolar. Fazer atividades físicas. Jogar jogos. Ver livrinhos juntos. Mostrar coisas interessantes. Explicar coisas. Ouvir o que se tem a dizer. Responder a perguntas. Ficar frente a frente, olho no olho.

Os cinco primeiros itens da dimensão de cuidados primários permanecem os mesmos da versão original da escala, acrescidos de três itens anteriormente classificados como contato corporal (carregar no colo; ter sempre por perto; evitar que se acidente). Os demais itens, que eram relacionados às dimensões de estimulação corporal, estimulação com objetos e trocas face a face, foram agrupados em um único fator (denominado estimulação), exceto os itens excluídos (abraçar e beijar; dormir junto na rede ou cama; fazer cócegas; fazer massagem; dar brinquedos; pendurar brinquedos no berço; conversar).

5.1.2 Escala de Práticas Parentais

A análise fatorial apontou as mesmas dimensões presentes na escala original, porém a escala agora é composta por oito afirmativas reorganizadas nos fatores (a versão inicial

era formada por 10 itens, sendo cinco itens em cada dimensão). Os resultados do processo de adaptação ao contexto brasileiro estão descritos na Tabela 8.

Tabela 8. Resultados do processo de adaptação da Escala de Práticas Parentais

Itens	Fator 1 Relacional	Fator 2 Autonomia
Quanto você concorda com cada prática?		
É importante embalar (ninar) um bebê que chora para consolá-lo.	.616	-.070
Dormir a noite toda deve ser treinado o mais cedo possível.	.041	.587
Não é necessário atender imediatamente um bebê que chora.	-.324	.487
Nunca é cedo demais para se começar a dirigir a atenção do bebê para objetos e brinquedos.	.147	.567
Ginástica faz um bebê forte.	.209	.617
Se um bebê está enjoadinho, deve ser logo pego no colo.	.750	.047
É bom para o bebê dormir sozinho.	.038	.456
Quando um bebê chora deve-se dar o peito a ele imediatamente.	.656	.240
Deve-se deixar que os bebês chorem um pouco para ver se eles se consolam sozinhos.	-.389	.395
Um bebê deve sempre estar perto de sua mãe para que ela possa reagir imediatamente a seus sinais.	.643	.159

Alpha de Cronbach do Fator 1 = 0,65; *Alpha de Cronbach* do Fator 2 = 0,49; *KMO* = 0,631; 38,5% da variância explicada.

A versão adaptada é formada por dois fatores contendo quatro itens em cada um. Um dos itens (ginástica faz um bebê forte) que, na versão original da escala, estava na dimensão relacional, passou agora a integrar a dimensão autonomia. E dois itens presentes na versão original na dimensão autonomia (não é necessário atender imediatamente um bebê que chora; deve-se deixar que os bebês chorem um pouco para ver se eles se consolam sozinhos), foram excluídos por apresentar carga fatorial nos dois fatores. A Tabela 9 apresenta a versão da escala adaptada ao contexto brasileiro.

Tabela 9. Dimensões e itens da versão adaptada da Escala de Práticas Parentais

Dimensões	Itens
Relacional	É importante embalar (ninar) um bebê que chora para consolá-lo. Se um bebê está enjoadinho, deve ser logo pego no colo. Quando um bebê chora deve-se dar o peito a ele imediatamente. Um bebê deve sempre estar perto de sua mãe para que ela possa reagir imediatamente a seus sinais.
Autonomia	Dormir a noite toda deve ser treinado o mais cedo possível. Nunca é cedo demais para se começar a dirigir a atenção do bebê para objetos e brinquedos. Ginástica faz um bebê forte. É bom para o bebê dormir sozinho.

5.1.3 Escala de Metas de Socialização

Por meio da análise fatorial foram identificados os mesmos dois fatores presentes na versão original da escala, mas o número de itens foi reduzido (oito itens) e houve novo agrupamento na distribuição dos itens nos fatores. Os resultados do processo de adaptação ao contexto brasileiro estão descritos na Tabela 10.

Tabela 10. Resultados do processo de adaptação da Escala de Metas de Socialização

Item	Fator 1 Relacional	Fator 2 Autonomia
Durante os primeiros três anos de vida, as crianças deveriam...		
Aprender a controlar emoções.	.332	.488
Desenvolver independência.	.013	.797
Desenvolver autoconfiança.	.114	.835
Aprender a obedecer a seus pais.	.670	.228
Aprender a obedecer a pessoas mais velhas.	.780	.099
Aprender a cuidar do bem estar dos outros.	.695	.338
Desenvolver um senso de auto-estima.	.287	.624
Aprender a animar os outros.	.738	.075
Desenvolver competitividade.	.699	.208
Desenvolver um senso de identidade.	.256	.662

Alpha de Cronbach do Fator 1 = 0,72; *Alpha de Cronbach* do Fator 2 = 0,76; *KMO* = 0,78; 54,7% da variância explicada.

A versão adaptada é formada por dois fatores (relacional e autonomia) contendo quatro itens em cada um. Um dos itens (desenvolver competitividade) que, na versão original da escala, estava na dimensão autonomia, passou agora a integrar a dimensão relacional. E dois itens presentes na versão original na dimensão relacional (aprender a cuidar do bem estar dos outros; aprender a controlar emoções), foram excluídos por apresentar carga fatorial nos dois fatores. A versão adaptada da escala está descrita na Tabela 11.

Tabela 11. Dimensões e itens da versão adaptada da Escala de Metas de Socialização

Dimensões	Itens
Relacional	Aprender a obedecer a seus pais. Aprender a obedecer a pessoas mais velhas. Aprender a animar os outros. Desenvolver competitividade.
Autonomia	Desenvolver independência. Desenvolver autoconfiança. Desenvolver um senso de auto-estima. Desenvolver um senso de identidade.

5.1.4 Escala de Alocentrismo Familiar

A escala original era composta por 21 itens (com 6 itens invertidos) sem a divisão de fatores, somente considerando direção idiocêntrica e alocêntrica. O resultado do processo de adaptação ao contexto brasileiro está descrito na Tabela 12 e a versão adaptada da escala, composta agora por 20 afirmativas, está descrita na Tabela 13.

Tabela 12. Resultados do processo de adaptação da Escala de Alocentrismo Familiar

Item	Fator 1 Alocentrismo	Fator 2 Idiocentrismo
Quanto você concorda com cada uma das afirmativas?		
Sou muito parecida com meus pais.	.392	-.090
Trabalho duro para agradar minha família.	.520	.003
Faço o que sinto mesmo que isso desagrade meus pais.	-.097	.352
As conquistas da minha família me fazem sentir orgulhosa.	.484	.126
O fato de eu me relacionar bem com minha família de origem é um sinal de minha maturidade.	.576	-.004
Depois que você constitui sua família, seus pais não deveriam mais se envolver em decisões importantes da sua vida.	.039	.556
As opiniões da minha família são importantes para mim.	.613	-.057
Saber que posso contar com minha família me deixa feliz.	.530	-.138
Vou cuidar dos meus pais quando eles ficarem velhos.	.363	-.020
Se alguém da minha família tem um fracasso, sinto-me responsável.	.461	-.089
Mesmo estando longe de casa, devo levar em conta os valores dos meus pais.	.702	-.034
Eu me envergonharia se negasse aos meus pais algo que eles me pedissem.	.611	.076
Minha felicidade depende da felicidade dos meus pais.	.531	.009
Tenho certas tarefas e obrigações na minha família.	.540	.152
Há muitas diferenças entre eu e outros membros da minha família.	-.029	.625
Penso que é importante manter uma relação amistosa com minha família a qualquer custo.	.644	.169
Não devo dizer o que me passa pela cabeça se isto aborrecer minha família.	.404	.072
Minhas necessidades são diferentes daquelas de minha família.	-.014	.569
Depois que sair de casa dos meus pais, não preciso dar satisfações a eles.	.014	.629
Respeito os desejos dos meus pais, mesmo quando diferem dos meus.	.416	.323
É importante que as pessoas se sintam independentes da família em vários sentidos.	.138	.546

Alpha de Cronbach do Fator 1 = 0,80; *Alpha de Cronbach* do Fator 2 = 0,56; *KMO* = 0,77; 30% da variância explicada.

Os resultados do processo de análise fatorial indicaram a presença de dois fatores, que foram denominados alocentrismo e idiocentrismo. Apenas um item foi retirado (que na escala original indicava direção alocêntrica: respeito os desejos dos meus pais, mesmo quando diferem dos meus) por apresentar carga fatorial nos dois fatores. Os itens invertidos (que indicavam direção idiocêntrica) foram agrupados no fator idiocentrismo, conservando, assim, praticamente a mesma distribuição de itens da escala original.

Tabela 13. Dimensões e itens da versão adaptada da Escala de Alocentrismo Familiar

Dimensões	Item
Alocentrismo	Sou muito parecida com meus pais. Trabalho duro para agradar minha família. As conquistas da minha família me fazem sentir orgulhosa. O fato de eu me relacionar bem com minha família de origem é um sinal de minha maturidade. As opiniões da minha família são importantes para mim. Saber que posso contar com minha família me deixa feliz. Vou cuidar dos meus pais quando eles ficarem velhos. Se alguém da minha família tem um fracasso, sinto-me responsável. Mesmo estando longe de casa, devo levar em conta os valores dos meus pais. Eu me envergonharia se negasse aos meus pais algo que eles me pedissem. Minha felicidade depende da felicidade dos meus pais. Tenho certas tarefas e obrigações na minha família. Penso que é importante manter uma relação amistosa com minha família a qualquer custo. Não devo dizer o que me passa pela cabeça se isto aborrecer minha família.
Idiocentrismo	Faço o que sinto mesmo que isso desagrade meus pais. Depois que você constituiu sua família, seus pais não deveriam mais se envolver em decisões importantes da sua vida. Há muitas diferenças entre eu e outros membros da minha família. Minhas necessidades são diferentes daquelas de minha família. Depois que sair de casa dos meus pais, não preciso dar satisfações a eles. É importante que as pessoas se sintam independentes da família em vários sentidos.

5.2 Crenças Maternas sobre Cuidados com Crianças

5.2.1 Caracterização Sócio-Demográfica da Amostra

As 50 mães residentes em Florianópolis apresentaram idade variando entre 21 e 49 anos e tinham de 1 a 4 filhos, sendo que a maioria ($n = 30$) tinha somente um filho na época da coleta de dados, era casada ou vivia em união estável ($n = 42$) e foi criada na zona urbana ($n = 42$). As 50 mães residentes no interior apresentaram idade variando entre 21 e 38 anos e tinham de 1 a 4 filhos, sendo que a maioria também tinha somente um filho ($n = 28$) na época da coleta de dados, também era casada ou vivia em união estável ($n = 46$) e foi criada na zona rural ($n = 28$). O resumo das principais características sócio-demográficas das participantes está descrito na Tabela 14.

Tabela 14. Resumo das características sócio-demográficas das participantes ($N = 50$ em cada contexto)

Variáveis sócio-demográficas	Contexto	
	Capital	Interior
Idade das mães (em anos)	$M = 32,14$ $DP = 6,37$ $Mdn = 32$ $moda = 27$	$M = 29,16$ $DP = 3,82$ $Mdn = 29$ $moda = 29$
Escolaridade		
Ensino Fundamental incompleto: até 4ª. Série	$f = 2$	$f = 1$
Ensino Fundamental incompleto: 5ª. Série – 8ª. Série	$f = 4$	$f = 8$
Ensino Fundamental completo/Ensino Médio incompleto	$f = 2$	$f = 7$
Ensino Médio completo/Ensino Superior incompleto	$f = 13$	$f = 27$
Ensino Superior completo/Pós-Graduação	$f = 29$	$f = 7$
Renda familiar (em reais)		
Não sabe	–	$f = 1$
Até R\$600,00	$f = 2$	$f = 4$
De R\$601,00 a R\$1000,00	$f = 5$	$f = 8$
De R\$1001,00 a R\$2000,00	$f = 8$	$f = 25$
De R\$2001,00 a R\$3000,00	$f = 8$	$f = 10$
De R\$3001,00 a R\$4000,00	$f = 8$	$f = 1$
Acima de R\$4000,00	$f = 19$	$f = 1$
Mães com trabalho remunerado	$f = 39$	$f = 43$
Quantidade de horas trabalhadas por semana	$M = 5,08$ $DP = 3,66$	$M = 7,18$ $DP = 3,65$
Mães casadas/união estável	$f = 42$	$f = 46$
Número de filhos	$Mdn = 1$ $moda = 1$	$Mdn = 1$ $moda = 1$
Família do tipo nuclear	$f = 37$	$f = 44$
Número de pessoas vivendo na mesma casa	$Mdn = 3$ $moda = 3$	$Mdn = 4$ $moda = 3$
Local de criação das mães		
Zona urbana	$f = 42$	$f = 22$
Zona rural	$f = 8$	$f = 28$
Idade da criança-focal (em meses)	$M = 37,90$ $DP = 15,22$ $Mdn = 36$ $moda = 36$	$M = 39,56$ $DP = 22,44$ $Mdn = 46$ $moda = 60$

Os dados descritos na tabela anterior permitem evidenciar alguns pontos importantes para a descrição e discussão dos resultados da pesquisa que será feita posteriormente. A maioria das mães residentes na capital ($n = 19$) possuía renda familiar acima de R\$ 4000,00 enquanto que a maioria das mães residentes no interior ($n = 25$) possuía renda familiar situada entre R\$ 1001,00 e R\$ 2000,00. Os resultados indicaram também que houve diferença significativa entre a idade das mães, sendo que mães mais jovens estão no interior: $t(98) 0,30$; $p = 0,004$. Existiu ainda correlação positiva entre escolaridade e renda entre as mães da capital ($r = 0,79$; $p < 0,001$), indicando que quanto maior a escolaridade, também maior a renda familiar. Além disto, houve associação significativa entre o contexto onde as mães residiam e local de criação das mesmas: mães da capital foram criadas predominantemente na zona urbana e mães do interior foram criadas predominantemente na zona rural ($\chi^2 = 17,36$; $gl = 1$; $p = < 0,01$).

Como a coleta de dados exigiu que a mãe respondesse as questões pensando sempre no filho mais novo, este recebeu a identificação de criança-focal para fins de descrição, análise e discussão dos resultados. Como as mães do interior eram mais jovens do que as da capital e a criança-focal da capital era mais nova do que a residente no interior, os resultados sugeriram que, no interior, as mães têm filhos mais cedo do que na capital.

5.2.2 Investimento Parental e Cuidado

As duas questões iniciais nesta parte do instrumento foram elaboradas com o objetivo de investigar a presença do principal cuidador. Os resultados da capital ($n = 28$) e do interior ($n = 30$) indicaram que a mãe foi apontada como a pessoa mais vinculada ao cuidado diário da criança. As mães residentes na capital permanecem uma média de 6 horas e 30 minutos e as mães residentes no interior permanecem uma média de 7 horas e

10 minutos com a criança todos os dias, considerando o período em que a criança está acordada.

A parte do instrumento composta por duas escalas idênticas e complementares (atividades realizadas com a criança e importância destas atividades para o desenvolvimento da criança) foi descrita (Tabela 15) em conjunto para que fosse possível comparar os resultados.

Tabela 15. Resultados da Escala de Atividades Realizadas e da Escala de Importância Atribuída às Atividades Realizadas: média, desvio-padrão e diferenças no contexto e entre os contextos ($N = 50$ em cada contexto)

Escalas	Capital		Interior		$t(98)$
	M	DP	M	DP	
Atividades Realizadas					
Cuidados primários	4,60	0,33	4,67	0,30	1,17
Estimulação	4,05	0,67	4,06	0,55	0,10
$t(49)$	-5,63*		-6,57*		
Importância Atribuída às Atividades					
Cuidados primários	4,52	0,29	4,71	0,30	3,13**
Estimulação	4,36	0,35	4,43	0,53	0,81
$t(49)$	-2,57*		-3,65*		

* $p < 0,01$; ** $p = 0,002$

Tanto na capital quanto no interior, em termos de práticas, as mães realizaram significativamente mais cuidados primários do que cuidados voltados para a estimulação do desenvolvimento. E as mães também valorizaram significativamente mais as práticas de cuidados primários do que as práticas de estimulação do desenvolvimento. Ao comparar os dois contextos, foi possível ainda afirmar que mães do interior atribuíram significativamente maior importância aos cuidados primários do que as mães da capital quando as médias foram comparadas empregando-se o teste t para amostras independentes. Nos dois contextos, sempre que houve referência ao cuidado primário, as médias foram maiores o que parece sugerir que o cuidado primário é um foco importante do investimento parental para esta amostra.

Os dados, além do que já foi descrito na tabela anterior, permitem ainda comparar as práticas de cuidado que são efetivamente realizadas e a importância atribuída às práticas de cuidado em cada contexto. As mães residentes na capital realizaram e valorizaram cuidados primários de forma semelhante: $t(49) = 1,48$; $p = 0,14$. E valorizaram significativamente mais os cuidados de estimulação do que os realizaram efetivamente com os filhos: $t(49) = 3,82$; $p < 0,001$. Houve também na capital correlação positiva entre práticas realizadas e importância atribuída às práticas, indicando que, quanto mais as mães realizaram cuidados primários, mais os valorizaram ($r = 0,37$; $p = 0,008$) e, com maior força, quanto mais as mães realizaram atividades de estimulação, mais as valorizaram ($r = 0,52$; $p < 0,01$).

As mães residentes no interior, assim como as mães residentes na capital, realizaram e valorizaram de forma semelhante os cuidados primários: $t(49) = 1,03$; $p = 0,30$. E no caso dos cuidados de estimulação, as mães do interior também os valorizaram significativamente mais do que, de fato, os realizaram: $t(49) = 4,07$; $p < 0,001$. No interior, do mesmo modo como ocorreu na capital, também houve correlação positiva entre os tipos de práticas (de cuidado ou de estimulação) realizadas e importância atribuída às mesmas. Quanto mais as mães realizaram cuidados primários, mais os valorizaram ($r = 0,64$; $p < 0,01$) e quanto mais as mães realizaram atividades de estimulação, mais as valorizaram ($r = 0,28$; $p = 0,05$), embora com menos força do que na dimensão anterior. Os resultados obtidos nos dois contextos (correlação positiva entre realização/valorização) parecem indicar a existência de algum tipo de relação entre prática (comportamento) e valorização da prática (importância).

A literatura sobre investimento parental tradicionalmente descreve importantes relações entre dados sócio-demográficos (por exemplo, idade, escolaridade, local de origem) e crenças ou conhecimentos de pais sobre cuidados com crianças e

desenvolvimento infantil. A partir desta idéia foram realizados cruzamentos entre dados sócio-demográficos e as dimensões das escalas por contexto. Na capital houve correlação negativa entre escolaridade e a dimensão cuidados primários da Escala de Atividades Realizadas e correlação positiva entre escolaridade e a dimensão estimulação da Escala de Importância Atribuída às Atividades Realizadas. Foi observado que, quanto maior a escolaridade das mães, menos elas realizaram cuidados primários ($r = -0,36$; $p = 0,01$) e mais valorizaram cuidados de estimulação ($r = 0,32$; $p = 0,02$). Além disso, houve correlações positivas entre idade e renda e a dimensão estimulação da Escala de Importância Atribuída às Atividades Realizadas: quanto maior a idade da mãe e a renda, mais favoráveis às práticas de estimulação ($r = 0,41$; $p < 0,01$ e $r = 0,29$; $p = 0,04$, respectivamente). Estes resultados sugerem que mães com mais escolaridade provavelmente recebiam ajuda para realizar cuidados primários com os filhos; e, que mães de maior idade, escolaridade e renda atribuíram maior importância à estimulação para promover desenvolvimento na criança.

No interior não houve correlações entre a variável escolaridade e as diferentes dimensões avaliadas por meio das escalas. Houve correlação entre duas variáveis sócio-demográficas (idade da criança-focal e número de filhos) e a dimensão estimulação da Escala de Atividades Realizadas, indicando que, quanto maior a idade do filho, mais as mães realizaram atividades de estimulação ($r = 0,44$; $p < 0,01$). Estes dados sugerem que, quanto mais a criança cresce, menos exige cuidados primários imediatos e já possui maturação para responder de maneira mais específica aos diferentes estímulos, o que possibilita maior investimento em atividades de estimulação do desenvolvimento. Além disso, um outro resultado encontrado apontou correlação negativa entre número de filhos e atividades de estimulação: quanto maior o número de filhos, menos as mães realizam atividades de estimulação ($r = -0,31$; $p = 0,03$), indicando que um maior número de filhos

implica menos tempo disponível para realizar atividades de estimulação, uma vez que, provavelmente, há maior necessidade de investimento em cuidados primários.

5.2.3 Apoio Social

Ter apoio social consiste em dispor de pessoas que ofereçam diferentes tipos de ajuda em situações de necessidade, facilitando o enfrentamento de problemas e diminuindo os efeitos negativos do estresse. Os resultados por contexto e a comparação estatística (total e por dimensão) no contexto e entre os contextos estão descritos na Tabela 16.

Tabela 16. Resultados da Escala de Apoio Social: média, desvio-padrão e comparação do escore total e das dimensões entre os contextos ($N = 50$ em cada contexto)

Apoio Social	Capital		Interior		$t(98)$
	M	DP	M	DP	
Afetivo/interação social positiva	4,21	0,63	4,51	0,65	2,29*
Emocional/informação	3,98	0,71	4,24	0,88	1,58
Material	3,92	1,01	4,54	0,73	3,50**
Apoio social (escore geral)	4,08	0,66	4,43	0,68	2,62**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Ao comparar os dois contextos, as mães residentes no interior apresentaram médias maiores em todas as dimensões da escala de apoio social do que mães residentes na capital. Em termos de diferenças significativas entre os contextos, as mães residentes no interior receberam mais apoio social quando considerou-se o resultado total da escala e as dimensões afetivo/interação social positiva e material. Também foi possível observar a força da dimensão afetivo/interação social positiva nos dois contextos.

Para comparar as diferenças entre as médias das três dimensões em cada contexto foram realizados testes t comparando pares de médias. O teste revelou diferenças significativas entre as dimensões quando são feitas comparações dentro do contexto. As

mães da capital recebem significativamente mais apoio social na dimensão afetivo/interação social positiva do que emocional/informação ($t(49) = 3,79; p < 0,001$) e do que material ($t(49) = 2,73; p < 0,01$) e recebem apoio nas dimensões emocional/informação e material de forma semelhante. No interior, as mães recebem apoio social na dimensão material (dimensão que obteve maior média) e afetivo/interação social positiva de forma semelhante e recebem significativamente mais apoio social na dimensão afetivo/interação social positiva do que emocional/informação ($t(49) = 4,73; p < 0,001$).

Nos dois contextos as três dimensões do apoio social apresentaram correlações positivas entre si de modo bastante semelhante. Na capital, quanto maior o apoio social recebido na dimensão afetivo/interação social positiva, maior apoio emocional/informação ($r = 0,81; p < 0,01$) e maior apoio material ($r = 0,66; p < 0,01$). Quanto maior apoio emocional/informação, maior apoio material ($r = 0,57; p < 0,01$). E no interior, quanto maior apoio social recebido na dimensão afetivo/interação social positiva, maior apoio emocional/informação ($r = 0,90; p < 0,01$) e maior apoio material ($r = 0,61; p < 0,01$); e quanto maior apoio emocional/informação, maior apoio material ($r = 0,49; p < 0,01$).

As diversas dimensões da Escala de Apoio Social também estavam correlacionadas com dados sócio-demográficos. Na capital constatou-se que quanto maior a escolaridade das mães, mais apoio social recebido em todas as dimensões da escala: afetivo/interação social positiva ($r = 0,46; p = 0,001$), emocional/informação ($r = 0,44; p < 0,01$) e material ($r = 0,37; p < 0,01$). Além disso, os resultados indicaram que quanto maior o número de pessoas que moram na mesma casa, mais as mães receberam apoio social na dimensão emocional/informação ($r = 0,32; p = 0,02$), provavelmente porque há mais oportunidades para interações sociais. Por último, verificou-se que quanto mais aumenta a idade da criança-focal, menos as mães receberam o apoio social em todas as dimensões: afetivo/interação social positiva ($r = -0,39; p < 0,01$), emocional/informação ($r = -0,36;$

$p < 0,01$) e material ($r = -0,38$; $p < 0,01$), sugerindo que, a medida que a criança cresce, diminui a ajuda recebida.

No interior, assim como na capital, houve correlação entre as dimensões da Escala de Apoio Social e dados sócio-demográficos, só que configuradas de maneira diferente. Quando aumenta a idade da mãe, menos apoio material recebeu ($r = -0,30$; $p = 0,03$), sugerindo que mães mais jovens receberam mais ajuda material. Também verificou-se que quanto maior a renda familiar, menos as mães relataram apoio social nas dimensões afetivo/interação social positiva ($r = -0,32$; $p = 0,02$) e emocional/informação ($r = -0,34$; $p = 0,01$).

5.2.4 Práticas Parentais

As práticas parentais referem-se a um conjunto de comportamentos dos pais no primeiro ano de vida da criança. Os resultados por contexto e entre os contextos estão descritos na Tabela 17.

Tabela 17. Resultados da Escala de Práticas Parentais: média, desvio-padrão e diferenças no contexto e entre os contextos ($N = 50$ em cada contexto)

Práticas Parentais	Capital		Interior		$t(98)$
	M	DP	M	DP	
Relacionais	3,28	0,85	3,13	0,83	0,89
Autônomas	3,54	0,86	3,86	0,68	2,10*
$t(49)$	-1,84		-5,59**		

* $p = 0,04$; ** $p < 0,01$

As mães dos dois contextos apresentaram médias maiores para práticas autônomas do que para práticas relacionais, mas somente as mães residentes no interior valorizaram significativamente mais práticas voltadas para promover autonomia. Mesmo com média

mais alta para autonomia, as mães da capital valorizaram práticas autônomas e relacionais de forma semelhante, o que parece sugerir a presença do modelo autônomo-relacional nesta amostra. Os resultados ainda apontaram que as mães do interior foram significativamente mais favoráveis às práticas autônomas do que as mães da capital quando a diferença entre as médias obtidas nos dois contextos foi comparada por meio do teste *t*.

Na capital existiu ainda correlação positiva entre as dimensões da escala, indicando que, quanto mais as mães valorizaram práticas relacionais, mais valorizaram práticas autônomas ($r = 0,32$; $p = 0,02$), o que descreve a força das duas dimensões para estas mães e sugere novamente a presença do contexto autônomo-relacional.

Os resultados também apontaram correlações entre as duas dimensões da escala e dados sócio-demográficos. Na capital, os resultados evidenciaram correlações negativas com a escolaridade da mãe: quanto maior a escolaridade da mãe, menos práticas relacionais ($r = -0,29$; $p = 0,03$) e também menos práticas autônomas ($r = -0,35$; $p = 0,01$), talvez sugerindo a presença de elementos do modelo autônomo-relacional entre as mães de maior escolaridade na capital. Foi possível observar ainda, no interior, correlação positiva entre a dimensão relacional e número de filhos: os resultados apontam que mães com mais filhos valorizaram mais práticas interdependentes ($r = 0,31$; $p = 0,03$), o que sugere, provavelmente, relações sociais mais compartilhadas nas famílias mais numerosas.

5.2.5 Metas de Socialização

As metas de socialização referem-se a objetivos que os pais estabelecem para os filhos no processo de socialização. Os resultados também estão descritos e comparados no contexto e entre os contextos (Tabela 18).

Tabela 18. Resultados da Escala de Metas de Socialização: média, desvio-padrão e diferenças no contexto e entre os contextos ($N = 50$ em cada contexto)

Metas de Socialização	Capital		Interior		$t(98)$
	M	DP	M	DP	
Relacionais	3,20	0,84	3,80	0,74	3,80**
Autônomas	3,90	0,72	3,94	0,80	0,26
$t(49)$	-5,02*		-1,17		

* $p < 0,01$; ** $p < 0,001$

Com relação às dimensões avaliadas das metas de socialização, tanto as mães residentes na capital quanto no interior apresentaram médias maiores para a dimensão autonomia do que para a dimensão relacional. Verificou-se ainda que as médias para metas de socialização autônomas foram bastante semelhantes para a capital e interior, mas somente as mães residentes na capital apresentaram significativamente mais metas de socialização autônomas do que relacionais.

No interior, apesar da média mais alta para autonomia, constatou-se também média alta para metas de socialização relacionais, indicando que estas mães estabelecem metas de socialização tanto autônomas quanto relacionais. Quanto às metas de socialização relacionais, as mães residentes no interior apresentaram média significativamente maior do que as mães da capital quando a diferença foi comparada por meio do teste t .

Para as mães residentes no interior, as dimensões desta escala foram correlacionadas entre si: quanto mais as mães estabeleceram metas autônomas, mais estabeleceram metas relacionais ($r = 0,47$; $p < 0,01$). Estes dados descrevem a força das duas dimensões para estas mães e parecem indicar, mais uma vez, a presença do modelo autônomo-relacional no interior.

Os resultados indicaram, nos dois contextos, novamente correlações com dados sócio-demográficos. Houve correlações negativas na capital evidenciando que, quanto maior a escolaridade das mães ($r = -0,55$; $p < 0,01$) e a renda familiar ($r = -0,59$; $p < 0,01$),

menos favoráveis às metas relacionais; e quanto mais pessoas vivem na casa, menos as mães são favoráveis às metas autônomas ($r = -0,34$; $p = 0,01$).

Já no interior, os dados indicaram correlação negativa entre renda familiar e metas autônomas ($r = -0,33$; $p = 0,02$), indicando que, mães com maior renda são menos favoráveis às metas autônomas, o oposto do que ocorreu na capital.

5.2.6 Alocentrismo Familiar

O idiocentrismo e o alocentrismo referem-se a um conjunto de sentimentos, atitudes e crenças pessoais relacionados à proximidade com o outro, uma vez que indicam o grau em que as metas de socialização e comportamentos são orientados para o grupo social. Estas dimensões foram avaliadas por meio da Escala de Alocentrismo Familiar e os resultados no contexto e entre os contextos estão descritos na Tabela 19.

Tabela 19. Resultados da Escala de Alocentrismo Familiar: média, desvio-padrão e diferenças no contexto e entre os contextos ($N = 50$ em cada contexto)

Alocentrismo Familiar	Capital		Interior		$t(98)$
	M	DP	M	DP	
Alocentrismo	3,37	0,61	3,80	0,53	3,78**
Idiocentrismo	3,25	0,65	3,17	0,77	0,61
$t(49)$	0,81		5,91*		

* $p < 0,01$; ** $p < 0,001$

Na capital e interior as respostas relacionadas ao alocentrismo familiar tiveram médias maiores do que as respostas indicadoras de idiocentrismo. Embora os resultados apontem que as mães residentes nos dois contextos são predominantemente vinculadas ao grupo familiar, somente no interior as mães são significativamente mais vinculadas à família do que distantes. No interior verificou-se também que a diferença das médias entre

as duas dimensões foi maior do que na capital, onde ambas são mais próximas. Assim, mães residentes na capital apresentaram respostas indicadoras tanto de proximidade quanto de distância da família. Ao comparar os dois contextos, as mães residentes no interior apresentaram ainda média significativamente mais alta para alocentrismo do que as mães da capital.

Em ambos os contextos houve correlações entre as duas dimensões da escala, só que configuradas de modo distinto. Na capital, os dois fatores da escala apresentaram correlação negativa: quanto maior o alocentrismo, menor o idiocentrismo ($r = -0,29$; $p = 0,03$). No interior, os resultados apontaram que quanto maior o alocentrismo, maior o idiocentrismo ($r = 0,36$; $p = 0,01$). Esta correlação positiva parece evidenciar, novamente, a presença de elementos do modelo autônomo-relacional no interior.

No interior houve também correlação positiva entre idade da criança-focal e a dimensão idiocentrismo da Escala de Alocentrismo Familiar ($r = 0,33$; $p = 0,02$), sugerindo que mães com crianças mais velhas têm maior tendência a afastar-se da família, sinalizando uma semelhança com o resultado da capital que evidencia maior apoio social recebido quando a criança é mais nova.

5.2.7 Correlações: Dimensões das Diversas Escalas

Foram realizadas correlações entre as dimensões das escalas com o objetivo de identificar indicadores que confirmassem ou não as hipóteses avaliadas e também sugerissem informações adicionais relevantes. As correlações entre as dimensões dentro da mesma escala, apesar de descritas, já foram apontadas e comentadas na seção de resultados referentes à escala, razão pela qual não são comentadas novamente. Os resultados da capital estão descritos na Tabela 20.

Tabela 20. Correlações de *Pearson* entre as dimensões das escalas na capital ($N = 50$)

Dimensão	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Atividades cuidados primários	–												
2. Atividades estimulação	0,207	–											
3. Importância cuidados primários	0,371**	0,173	–										
4. Importância estimulação	-0,025	0,519**	0,097	–									
5. Apoio emocional/informação	-0,298*	-0,062	-0,042	0,244	–								
6. Apoio afetivo/interação	-0,239	0,097	0,175	0,408**	0,810**	–							
7. Apoio material	-0,112	0,043	0,165	0,391**	0,568**	0,659**	–						
8. Práticas relacionais	0,235	0,090	0,215	-0,144	-0,346*	-0,423**	-0,288*	–					
9. Práticas autônomas	0,273	0,252	0,011	0,103	-0,040	-0,052	0,056	0,325*	–				
10. Metas relacionais	0,350*	0,068	0,096	-0,026	-0,208	-0,203	-0,061	0,314*	0,427**	–			
11. Metas autônomas	-0,008	0,100	0,024	0,306*	0,025	0,099	0,054	0,152	0,349*	0,222	–		
12. Alocentrismo	0,346*	0,333*	0,094	-0,073	-0,163	-0,204	-0,145	0,236	0,120	0,420**	-0,002	–	
13. Idiocentrismo	-0,213	-0,204	-0,356*	0,107	-0,271	-0,144	-0,090	0,077	0,054	0,098	0,359*-	0,295*	–

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Na capital existiu correlação negativa entre a dimensão emocional/informação da escala de Apoio Social e práticas de cuidados primários (Escala de Atividades Realizadas), indicando que, mães que recebem maior apoio nesta dimensão, realizam menos atividades de cuidados primários, talvez porque tenham ajuda para compartilhar os cuidados básicos com a criança. Houve, na capital, ainda, correlações positivas significativas entre duas dimensões do apoio social e valorização das práticas de estimulação: quanto mais apoio social recebido nas dimensões afetivo/interação social positiva e material, maior a importância atribuída às atividades de estimulação (avaliadas por meio da Escala de Importância Atribuída às Atividades Realizadas). Estes resultados, quando descritos em conjunto, sugerem que quanto mais suporte social as mães possuem, mais valorizam práticas de estimulação e menos ficam restritas a cuidados básicos, favorecendo o desenvolvimento da criança. Assim, a presença de apoio social talvez possa ser considerada um fator de proteção para o desenvolvimento porque, além dos benefícios do apoio social para a saúde física e mental, leva a mãe a investir em estimulação da criança.

A dimensão relacional da Escala de Práticas Parentais, na capital, apresentou correlação negativa com apoio social em todas as dimensões, sugerindo que, quanto mais apoio social a mãe recebe, menos as mães valorizam práticas relacionais.

Os resultados também indicam que houve correlação entre a dimensão relacional da Escala de Metas de Socialização e as duas dimensões da Escala de Práticas Parentais para as mães residentes na capital: quanto mais estas mães foram favoráveis às metas relacionais, mais valorizaram práticas autônomas e também práticas relacionais, o que sugere novamente a presença do contexto autônomo-relacional, além da existência de algum tipo de relação entre práticas e metas que estabelecem para os filhos. Sobre a dimensão autonomia da Escala de Metas de Socialização, por um lado, foi possível afirmar que quanto mais as mães estabeleceram metas autônomas, mais realizaram práticas

autônomas e mais valorizaram práticas de estimulação, o que parece sugerir elementos do contexto autônomo para a capital. Por outro lado, quanto mais favoráveis às metas de socialização relacionais, mais realizaram cuidados primários, o que descreve elementos do contexto relacional.

Considerando-se os resultados da Escala de Alocentrismo Familiar, houve também correlações positivas na capital entre a dimensão alocentrismo e as dimensões cuidados primários e estimulação (da Escala de Atividades Realizadas) e a dimensão metas relacionais (da Escala de Metas de Socialização). Tais resultados indicam que, quanto mais as mães descreveram proximidade com a família, mais realizaram práticas de cuidados primários e de estimulação (sugerindo que a família também possa ser considerada uma fonte de apoio social e de ajuda para cuidar das necessidades básicas da criança) e, além disso, mais estabeleceram metas de socialização relacionais para os filhos. Assim, proximidade da família, cuidados primários e metas relacionais que são características associadas ao modelo relacional e estimulação que é uma característica do modelo autônomo, apareceram combinadas.

Ainda na capital houve correlação positiva entre a dimensão idiocentrismo e a dimensão autonomia da Escala de Metas de Socialização e correlação negativa com a dimensão cuidados primários da Escala de Importância Atribuída às Atividades Realizadas, indicando que, quanto mais as mães descreveram distância da família, mais estabeleceram metas de socialização autônomas para os filhos e menos realizaram cuidados primários, dados que confirmam a correlação positiva anterior (entre alocentrismo e metas relacionais) e também são consistentes com características do contexto autônomo, como a ênfase na independência.

Os resultados das correlações entre os instrumentos das diferentes escalas no interior estão descritos na Tabela 21.

Tabela 21. Correlações de *Pearson* entre as dimensões das escalas no interior ($N = 50$)

Dimensão	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Atividades cuidados primários	–												
2. Atividades estimulação	-0,091	–											
3. Importância cuidados primários	0,646**	-0,074	–										
4. Importância estimulação	-0,042	0,280*	0,264	–									
5. Apoio emocional/informação	0,030	-0,045	0,175	0,247	–								
6. Apoio afetivo/interação	-0,104	-0,048	0,035	0,266	0,906**	–							
7. Apoio material	-0,134	-0,198	0,026	0,047	0,494**	0,617**	–						
8. Práticas relacionais	0,277	-0,252	0,368**	0,026	0,148	0,187	0,177	–					
9. Práticas autônomas	0,151	0,175	0,128	0,079	-0,164	-0,151	-0,145	0,253	–				
10. Metas relacionais	0,189	-0,066	0,261	0,082	-0,230	-0,236	-0,168	0,268	0,243	–			
11. Metas autônomas	0,105	0,230	0,095	0,319*	-0,034	-0,044	-0,110	0,016	0,233	0,472**	–		
12. Alocentrismo	0,302*	0,073	0,338*	0,004	0,152	0,004	0,000	0,014	-0,048	0,285*	0,192	–	
13. Idiocentrismo	0,093	0,070	0,293*	0,106	0,051	0,094	0,120	0,148	0,153	0,331*	0,082	0,358*	–

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

No interior houve menos correlações entre as dimensões das diversas escalas aplicadas do que na capital. Em primeiro lugar, verificou-se que houve correlação positiva entre os resultados obtidos na dimensão relacional da Escala de Práticas Parentais e a dimensão cuidados primários na Escala de Importância Atribuída às Atividades Realizadas: quanto mais as mães valorizaram práticas relacionais, mais valorizaram cuidados primários, indicando a presença de elementos do contexto relacional no interior: interdependência e ênfase em cuidados primários.

Houve também no interior (exatamente como na capital) correlação positiva entre os resultados obtidos na dimensão autonomia da Escala de Metas de Socialização e o resultado da dimensão estimulação da Escala de Importância Atribuída às Atividades Realizadas: quanto mais as mães estabelecem metas de socialização autônomas, mais valorizam atividades de estimulação, coerente com elementos do contexto autônomo, como independência e estimulação do desenvolvimento.

Foi possível apontar ainda correlações positivas entre os dados obtidos nas duas dimensões da Escala de Alocentrismo Familiar (alocentrismo e idiocentrismo) e a dimensão relacional da Escala de Metas de Socialização e também a dimensão cuidados primários da Escala de Atividades Realizadas e da Escala de Importância Atribuída às Atividades Realizadas. Assim, no interior, como na capital, quanto mais as mães descreveram proximidade da família, mais realizaram cuidados primários com as crianças e mais estabeleceram metas de socialização relacionais para os filhos. Além disso, no interior, mais valorizaram os cuidados primários. Este conjunto de dados apontou novamente para a forte presença de elementos do modelo relacional no interior: vínculo familiar e ênfase em cuidados primários (realização e valorização).

A dimensão idiocentrismo também apresentou duas correlações positivas: com a dimensão importância de cuidados primários e com a dimensão metas relacionais. Sobre a

primeira correlação, distância familiar e importância dos cuidados primários estão relacionados. Embora esta correlação positiva tenha sido mais fraca que o resultado obtido na correlação com a dimensão alocentrismo, foi possível perceber que as mães residentes no interior que descrevem maior distância familiar também dão importância aos cuidados básicos com a criança. Além disso, idiocentrismo apresentou correlação positiva com metas relacionais, indicando que mães que descreveram distância da família (assim como as mães que descreveram proximidade da família) também estabeleceram metas relacionais para os filhos, o que descreve elementos do contexto autônomo (distância familiar) e interdependente (metas de socialização relacionais) combinados no interior.

5.2.8 Síntese dos Resultados

Como houve muitos dados quantitativos descritos, optou-se por retomar e sintetizar as informações por contexto e entre os contextos, evidenciando as diferenças e semelhanças, representando-as graficamente (Figura 10). Este procedimento possibilitou situar a direção empregada na discussão dos resultados. A seleção das informações utilizadas no gráfico obedeceu ao seguinte critério: para as respostas submetidas aos testes estatísticos considerou-se a significância estatística e para as respostas que não foram submetidas aos testes estatísticos, considerou-se semelhança/diferença entre os resultados. Cada contexto foi caracterizado, as sobreposições encontradas foram descritas como semelhanças e as informações encontradas de modo oposto em cada contexto foram descritas como diferenças apontadas a partir da variável a qual se referem.

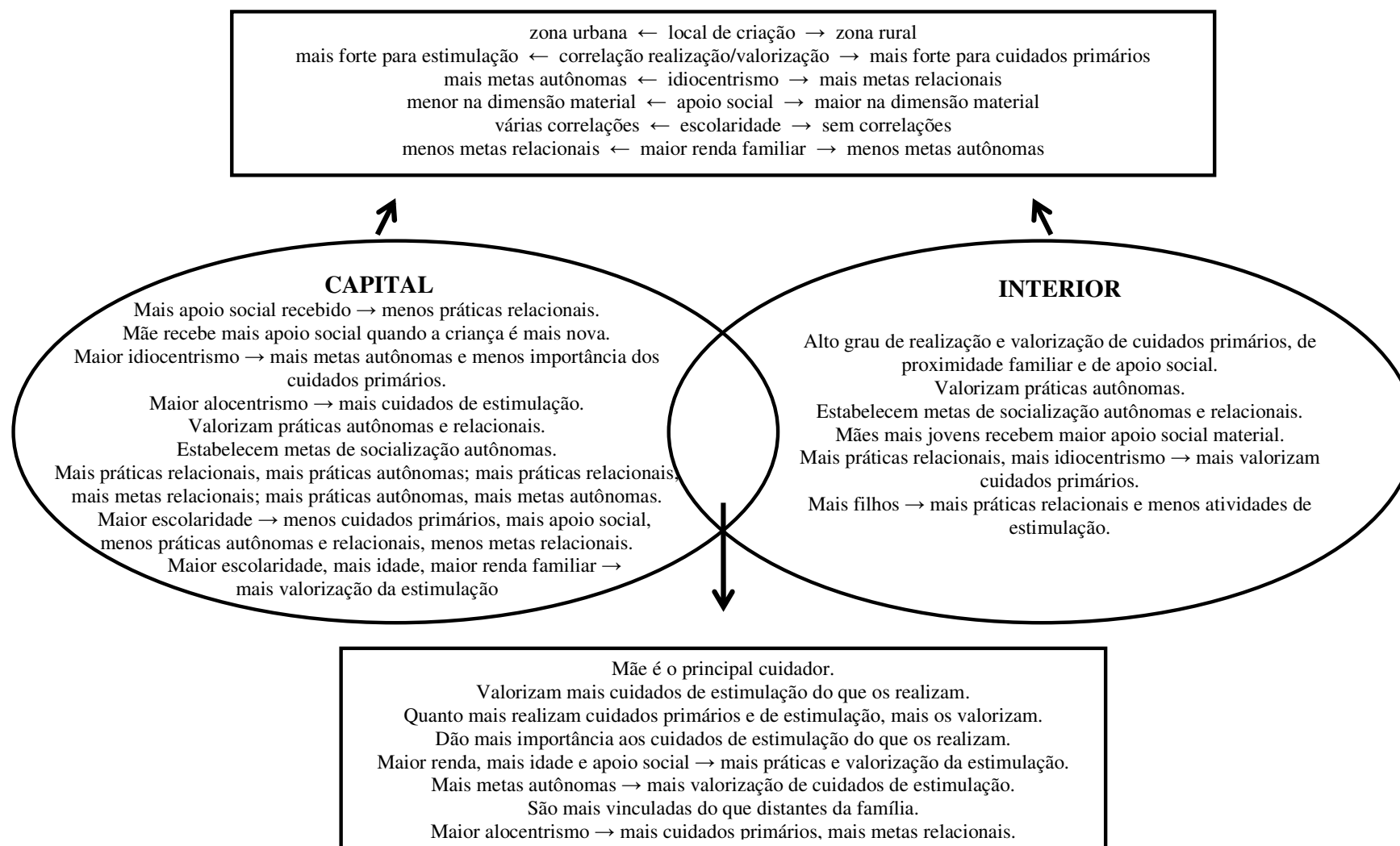


Figura 11. Resumo dos resultados: caracterização, semelhanças e diferenças.

6 DISCUSSÃO

Esta pesquisa foi uma tentativa de contribuir para a compreensão do impacto da biologia e da cultura nas crenças de mães sobre cuidados destinados às crianças. Foi assumido que mães residentes em diferentes contextos (capital e interior) apresentavam semelhanças (descritas como aspectos universais do cuidado parental) e diferenças (descritas como influência da cultura sobre o cuidado parental) nas crenças, uma vez que há evidências de relações entre condições ecológicas em que as pessoas vivem e cuidado parental (Lordelo, França & cols., 2006). Foi esperado também que a zona de residência interferisse nos resultados, de modo que pessoas que residem em áreas urbanas sejam mais autônomas e pessoas que residem na zona rural sejam mais interdependentes, conforme resultados apontados por outros estudos (por exemplo, ver Gouveia & Clemente, 2000). O conceito de cultura empregado enfatiza a dimensão de práticas e significados compartilhados, implícitos nas atividades diárias de um grupo social específico (Greenfield & cols., 2003; Suizzo, 2002). A discussão dos resultados foi elaborada com base no referencial teórico da psicologia evolucionista.

Em primeiro lugar, torna-se necessário explicitar as escolhas feitas. O tamanho da amostra foi baseado em estudos semelhantes envolvendo participantes pertencentes a mais de um contexto. Pesquisas que investigam valores, crenças, práticas, idéias ou conhecimento de pais sobre desenvolvimento infantil comparando diferentes contextos, como os trabalhos de A. M. Miller e Harwood (2001), reuniram aproximadamente 30 mães em cada contexto; Seidl de Moura e cols. (2004) investigaram uma média de 67 mães por contexto; Keller, Papaligoura e cols. (2003) selecionaram aproximadamente 30 participantes por contexto; Keller, Yovsi e cols. (2004) estudaram 116 participantes distribuídos em três contextos. Os objetivos de tais estudos, assim como desta pesquisa,

não são descritos em termos de preocupação com a generalização dos resultados, mas estão focalizados na investigação e explicação de semelhanças e diferenças entre os contextos.

A segunda decisão foi considerar o status sócio-econômico (especialmente a escolaridade da mãe e renda familiar) dos participantes como uma variável relevante na análise dos dados. Conger e Donnellan (2007) sustentam que estudos sobre desenvolvimento humano devem utilizar a análise conjunta de três fatores distintos: escolaridade, renda e prestígio ocupacional. Os autores argumentam que a combinação destes três fatores quantitativos fornece um bom indicador para avaliar o status sócio-econômico que não pode ser corretamente representado por um único índice por se tratar de um fenômeno multideterminado. Especificamente em pesquisas na área do desenvolvimento humano, o status sócio-econômico tem sido associado a variações nas estratégias de investimento parental, nos comportamento e crenças dos pais (Lamm & Keller, 2007; Lordelo, França & cols, 2006; Suizzo, 2002, 2007). Os questionários sócio-demográficos aplicados investigaram escolaridade, renda e outras características, tais como número de filhos e de pessoas que residem na mesma casa e local de criação das mães como uma tentativa de descrever o contexto sócio-econômico e as condições ecológicas em que vivem os participantes.

Os resultados encontrados sustentaram as seguintes hipóteses iniciais: (1) Os dois contextos foram realmente distintos em várias características como, por exemplo, local de criação das mães (associação entre capital e zona urbana e interior e zona rural), idade das mães, renda familiar e escolaridade (que foram maiores na capital). (2) Existiram crenças compartilhadas (por exemplo, as mães residentes na capital e interior realizam e valorizam significativamente mais cuidados primários com os filhos do que cuidados voltados para estimulação do desenvolvimento) e distintas (por exemplo, mães residentes na capital apresentam média significativamente mais alta para metas de socialização autônomas para

os filhos do que as mães residentes no interior). (3) Houve também indicadores de relações entre crenças e comportamentos quando práticas e metas são correlacionadas, indicando, por exemplo, que, quanto mais as mães residentes na capital estabelecem metas de socialização autônomas, mais valorizam também práticas autônomas; ou ainda, quanto mais as mães dos dois contextos valorizam cuidados primários ou de estimulação, mais realizam também estas atividades com as crianças. (4) As mães residentes na capital apresentam significativamente mais metas de socialização autônomas, são menos vinculadas à família, valorizam mais cuidados de estimulação do desenvolvimento e recebem menos apoio social do que as mães residentes no interior, indicando elementos do modelo autônomo, como esperado. (5) Apesar de somente haver correlações entre escolaridade e diferentes dimensões das escalas para as mães residentes na capital, os resultados obtidos mostraram-se coerentes com o que é descrito na literatura sobre cuidado parental: quanto maior a escolaridade, mais as mães valorizam cuidados de estimulação com as crianças, mais recebem apoio social e são menos favoráveis às metas de socialização relacionais. (6) Houve, na capital e interior, relação entre aumento da renda familiar e crenças indicadoras de autonomia, como, por exemplo, maior realização e valorização dos cuidados de estimulação com as crianças.

Outras hipóteses foram parcialmente sustentadas, sugerindo novas perspectivas de análise: (1) os modelos de orientação sócio-cultural descritos inicialmente de que a capital deveria estar mais ligada ao autônomo e o interior ao autônomo-relacional foi parcialmente confirmado, pois mães residentes no interior apresentam, por exemplo, valorização de práticas de cuidados mais relacionadas à autonomia do que as mães residentes na capital. Além disso, há vários indicadores que sugerem a presença do modelo autônomo-relacional também na capital: por exemplo, a coexistência de práticas parentais tanto autônomas quanto relacionais. (2) No interior, houve correlação contrária ao esperado, indicando que,

quanto maior a renda familiar, menos metas de socialização voltadas à autonomia, contrariando a correlação esperada de maior renda, mais autonomia.

Quais foram as principais diferenças entre a versão original e adaptada das escalas?

Em todas as três escalas submetidas ao processo de adaptação (Escala de Práticas Parentais, Escala de Metas de Socialização e Escala de Alocentrismo Familiar) houve diferenças entre a versão original e a versão adaptada para o contexto brasileiro, o que já era esperado porque, mesmo após o processo de tradução para a língua portuguesa, a linguagem conserva aspectos muito particulares do grupo social de origem. Além disso, o Brasil apresenta uma diversidade regional bastante grande, o que faz com que uma afirmativa seja interpretada de forma diferente em várias cidades, como por exemplo, em Belém, Rio de Janeiro ou interior de Santa Catarina. Apesar destas diferenças, os fatores permanecem inalterados, poucos itens foram excluídos, sugerindo que as escalas possuem potencial para aplicação em diferentes grupos culturais.

Na Escala de Práticas Parentais, os dois itens excluídos que apresentaram carga fatorial nos dois fatores (“não é necessário atender imediatamente um bebê que chora” e “deve-se deixar que os bebês chorem um pouco para ver se eles se consolam sozinhos”) descrevem aspectos ligados às necessidades básicas da criança, ao cuidado primário e, portanto, aparecem com força em respostas de orientação relacional e autônoma. Além disso, a valorização de atividades envolvendo cuidados primários obteve índice bem alto para mães da capital e do interior, sugerindo que atender prontamente as necessidades da criança está ligado ao aspecto universal do cuidado parental, de modo geral, na amostra pesquisada.

Apesar de tarefas envolvendo cuidados primários serem preocupação das mães, focalizar a atenção nos cuidados primários parece uma característica ligada à

interdependência (ver a alta carga fatorial dos itens “é importante embalar um bebê que chora para acalmá-lo” e “pegar o bebê no colo quando está enjoadinho” obtidos na dimensão relacional da Escala de Práticas Parentais). Ainda nesta escala, o item “ginástica faz um bebê forte”, originalmente ligado à dimensão relacional (por representar contato corporal, característica associada ao modelo interdependente descrito por Keller, Lamm & cols., 2006) passou a integrar a dimensão autonomia na amostra brasileira possivelmente porque a ênfase das mães foi dada à força da criança (no sentido de preparo para enfrentar dificuldades sozinha, que seria uma característica presente na orientação independente).

Na Escala de Metas de Socialização, foram excluídos “aprender a controlar emoções” e “aprender a cuidar do bem estar dos outros” (que, apesar de alta carga fatorial para a dimensão relacional, também apresentou carga fatorial para a dimensão autonomia). Sobre a primeira exclusão, Harwood, Schoelmerich, Ventura-Cook e cols. (1996) relatam que especificamente o controle de impulsos negativos apresenta formas variadas em diferentes culturas, especialmente para crianças pequenas (a escala é para crianças de até 3 anos de idade). E a segunda exclusão pode ser descrita como um indicador da presença do modelo autônomo-relacional na amostra empregada no processo de adaptação das escalas para o Brasil e poderia ser mais explorada em novas pesquisas, pois Kagitçibasi (2005) e Keller, Yovsi e cols. (2004) apontam a necessidade de mais estudos para compreender esta orientação.

Na mesma escala anterior, o item “desenvolver competitividade”, que, na versão original estava ligado à dimensão autonomia, apareceu agora ligado à dimensão relacional. Este último resultado, aparentemente incongruente, está relacionado à descoberta de Suizzo (2002), ao analisar respostas em uma escala construída para investigar crenças de crenças e idéias de pais sobre cuidados com crianças. A autora apontou a dificuldade de avaliar o conceito competição e descreveu que, mesmo na França, considerada uma cultura

representativa do modelo independente, o item “encorajar brincadeiras competitivas” (formulação bem semelhante à da escala citada acima) teve média baixa na avaliação dos pais, indicando que o individualismo não implica tentar superar os outros em diversas atividades.

A Escala de Alocentrismo Familiar também permaneceu com a mesma distribuição de itens e somente um item foi excluído por apresentar carga fatorial nos dois fatores, talvez porque as escalas tenham sido elaboradas, validadas (Lay e cols., 1998) e mais aplicadas (Keller, Lamm & cols., 2006) em amostras consideradas independentes (ocidentais, representados por participantes canadenses ou alemães) ou interdependentes (orientais, representados por participantes chineses) e não no contexto autônomo-relacional, como nas cidades pesquisadas no Brasil.

Quais são os modelos de orientação cultural da capital e do interior?

Os resultados obtidos parecem indicar que os contextos pesquisados são de orientação autônomo-relacional, mas aparentemente em graus diferentes, sendo que o interior parece ser ligado com mais força à dimensão relacional e a capital, à dimensão autonomia. Esta variação do modelo autônomo-relacional e a idéia que elementos de autonomia e interdependência podem coexistir em um mesmo grupo cultural já foram apontadas por Kagitçibasi (2005), Kärtner e cols. (2007) e Suizzo (2002, 2007). É importante ainda ressaltar que cada indivíduo (e cada cultura) desenvolve uma síntese do modelo autônomo e do modelo relacional e não está ainda muito claro como o modelo autônomo-relacional se configura (Keller, Lamm e cols., 2006; Keller, Yovsi e cols., 2004; Suizzo, 2007). Além disto, independência e interdependência assumem diferentes contornos nos diferentes grupos sociais, sendo bastante desafiador apontar caminhos para

representar como semelhanças e diferenças se articulam nas diferentes culturas (Harwood, Schoelmerich, Ventura-Cook e cols., 1996; Harwood, Schoelmerich, Schulze & cols., 1999). O que é possível afirmar é que os pais que compartilham o mesmo contexto cultural adotam um modelo próprio, subjetivo, dependendo da situação que enfrentam. Especialmente no Brasil, que pode ser classificado como um país multicultural, os pais carregam uma combinação do modelo cultural do seu grupo de origem e do grupo de que fazem parte no momento.

Uma orientação sócio-cultural autônomo-relacional seria a combinação das orientações independente e interdependente, que enfatiza a autonomia e o vínculo (Kagitçibasi, 2005; Kärtner & cols., 2007). Assim, ao mesmo tempo, coexistem, na capital, vários elementos da dimensão autonomia (maior distanciamento familiar, estabelecimento de metas de socialização autônomas, valorização da estimulação) e também alguns da dimensão relacional (pais valorizam tanto práticas autônomas quanto relacionais). Da mesma forma, no interior, há várias respostas que remetem à dimensão relacional (alto grau de realização e valorização de cuidados primários, de proximidade familiar, de apoio social recebido) e também algumas da dimensão autonomia (pais estabelecem tanto metas de socialização autônomas quanto relacionais e valorização de práticas autônomas). Nos dois contextos há indícios de autonomia, mas não de distanciamento familiar, prevalecendo a interdependência emocional.

Especialmente os resultados da capital referentes à importância da dimensão estimulação são coerentes com descobertas de pesquisas anteriores evidenciando que em culturas consideradas independentes, como a França, os pais acreditam que é importante proporcionar atividades para as crianças envolvendo estímulos variados (Suizzo, 2002). A literatura (A. M. Miller & Harwood, 2001, por exemplo) também aponta ligação entre

autonomia e estimulação, o que foi encontrado na capital e ligação entre interdependência, proximidade familiar e metas relacionais, como foi encontrado no interior.

Na capital, há valorização de práticas parentais autônomas e relacionais estatisticamente semelhantes e há metas de socialização significativamente mais altas para autonomia. Já no interior, a média para valorização de práticas parentais autônomas é significativamente mais alta (e este foi o indicador mais forte da presença da dimensão autonomia em todos os resultados dos diversos instrumentos aplicados nesta amostra) do que para a dimensão relacional, enquanto as metas de socialização são semelhantes para as dimensões autonomia e relacional. Embora haja elementos do modelo independente e interdependente nos dois contextos, o resultado do interior é significativamente maior para metas relacionais e para práticas autônomas do que na capital, demonstrando a força das duas dimensões. Keller, Yovsi e cols. (2004) e Suizzo (2007) levantam uma hipótese de que há diferenças no cuidado parental e nas metas de socialização que estão relacionadas ao modelo de orientação sócio-cultural e o resultado do curso que o desenvolvimento da criança segue está ligado a isto. Estes autores sustentam que o foco dos pais na autonomia ou interdependência aparece refletido em práticas e metas de socialização estabelecidas para os filhos.

A presença de elementos do modelo independente e interdependente não necessariamente acompanha todas as características de uma cultura (proximidade geográfica, material, emocional) da mesma forma. Kagitçibasi (2005) afirma que o modelo autônomo-relacional pode combinar independência na dimensão material (como, por exemplo, maior renda familiar e menor apoio social recebido na dimensão material entre as mães da capital) e interdependência na dimensão emocional (por exemplo, mais proximidade do que distância familiar entre as mães da capital).

Em grupos sociais independentes, do ponto de vista das relações interpessoais, a experiência social se organiza em torno do indivíduo autônomo e os grupos interdependentes enfatizam vínculos e apoio social (Ferreira, Assmar & Souto, 2002). Assim, o alto grau de apoio social em todas as dimensões que as mães do interior recebem, significativamente maiores do que os resultados das mães da capital, também é indicador da força da dimensão interdependência no interior. Pessoas que possuem fortes redes de apoio social e afetivo são geralmente descritas como mais competentes para oferecer apoio (este dado só foi parcialmente confirmado na capital, pois quanto mais as mães recebem apoio social, menos valorizam práticas relacionais) e para estabelecer relações próximas e significativas, fazendo parte das redes de outras pessoas (confirmado pelo dado da capital indicando que quanto maior o número de pessoas vivendo em casa, mais apoio social recebido).

Mães residentes no interior, como esperado, possuem médias maiores para apoio social em todas as dimensões. Além disto, há indicadores nos dois contextos apontando que o apoio social é favorecido por condições ecológicas, tais como maior número de pessoas vivendo em casa e escolaridade da mãe na capital, ou menor idade da mãe no interior. Embora o apoio social também apresente restrições (por exemplo, mães da capital recebem mais apoio social em todas as dimensões quando a criança é mais nova; e, mães do interior recebem mais apoio material quando são mais jovens), de modo geral, os resultados permitem ver o apoio social como um fator de proteção para o desenvolvimento infantil porque mães que recebem mais apoio social (o que pressupõe ajuda para cuidar dos filhos) valorizam e investem mais em atividades de estimulação com as crianças tanto na capital quanto no interior, promovendo mais oportunidades para o desenvolvimento.

Schwartz (2005, 2006) descreve resultados de pesquisas envolvendo especificamente valores humanos que são coerentes com os resultados encontrados aqui. O

autor afirma que os valores de uma pessoa não são necessariamente individualistas ou coletivistas, são mistos também, e aponta pesquisas indicando a existência de elementos individualistas nas culturas coletivistas, como, por exemplo, na China ou Índia. Esta mesma idéia, agora aplicada ao estudo de crenças, ficou clara aqui em diversos momentos, por exemplo, quando coexistem na capital práticas parentais autônomas e relacionais e no interior, mesmo com muitas respostas indicadoras de interdependência, quando há alto grau de valorização de práticas autônomas. Uma direção para a análise e futuras pesquisas seria considerar que nas sociedades em processo de modernização, embora haja mudanças nos valores e comportamentos (práticas), persistem ainda aqueles relacionados à interdependência emocional e familiar, que são mais difíceis de mudar (Ros, 2006), como as metas de socialização, por exemplo.

Há indicadores de relações entre crenças e práticas parentais?

Embora não seja uma tarefa fácil, Sigel (1992) e Schwartz (2005) apontam a necessidade de investigar relações entre os que as pessoas pensam e como agem. O primeiro autor levantou a questão ao estudar especificamente que relações são possíveis estabelecer entre crenças e comportamento dos pais e sustenta que há dados de pesquisa sugerindo relações entre o que os pais conhecem sobre o desenvolvimento infantil e estratégias educativas que empregam, cujos métodos, normalmente envolvem entrevistas para acessar crenças e observação para descrever ações. O segundo autor, de forma semelhante, aponta que a relação entre valores e comportamentos tem sido um dos principais objetivos da pesquisa envolvendo o conceito de valores. Goodnow (1988) relata pesquisas indicando que há relações entre o que os pais pensam e como agem com elas, mas afirma que o número de pesquisas enfocando esta relação é muito pequeno, enquanto

S.A. Miller (1988) afirma que deve haver alguma relação, mas determinar exatamente qual é difícil.

Os resultados encontrados sugerem a existência de algum tipo de relação entre crenças e comportamentos quando práticas e metas são correlacionadas, indicando, por exemplo, que, quanto mais as mães residentes na capital estabelecem metas de socialização autônomas ou relacionais, mais valorizam também práticas autônomas ou relacionais, respectivamente. Esta relação também ocorreu da mesma forma quando valorização e realização de cuidados primários e de estimulação apresentaram correlação positiva na capital e no interior. Sugere-se ampliar esta investigação, talvez combinando diferentes instrumentos de coleta de dados, idéia que já foi sugerida por outros autores empenhados nesta tarefa, como Keller, Lohaus e cols. (2003), que aceitam a existência desta relação, mas também não conseguiram demonstrar dados empíricos significativos correlacionando crenças e comportamento dos pais.

Que relações são possíveis estabelecer entre biologia e cultura nos cuidados parentais?

Ao discutir as possíveis relações entre biologia e cultura no estudo do desenvolvimento humano, especificamente na expressão dos cuidados parentais, Greenfield (2002) afirma que não há uma única relação, mas várias relações possíveis e levanta hipóteses: a cultura reforça a biologia; a cultura é adequada à biologia; a cultura e a biologia são mutuamente adaptadas para promover sobrevivência; a cultura seleciona a partir da biologia; a cultura respeita a biologia; a cultura modela e atualiza o potencial biológico. Há resultados, tanto na capital quanto no interior, coerentes com estas colocações, principalmente relativos aos cuidados primários dispensados às crianças.

Os mecanismos psicológicos universais para processar informações operam em um contexto ecológico, econômico, demográfico e social específico para cada grupo cultural. As semelhanças no mesmo grupo são evocadas por estímulos ambientais que atingem estruturas psicológicas universais, o mesmo ocorrendo com as diferenças entre os grupos (Tooby & Cosmides, 1992). Há autores brasileiros (por exemplo, A. F. P. Ribas & Seidl de Moura, 2004) que também buscam evidências de aspectos universais (determinados biologicamente) e de aspectos que são influenciados pela cultura, especificamente no comportamento de responsividade materna. Estas autoras estudam como a predisposição biológica para atender aos sinais da criança pode ser expressa de diferentes formas de acordo com a cultura, considerando aspectos ecológicos e sócio-culturais que modelam o comportamento da mãe. Yamamoto e Lopes (2004) descrevem que as características que aparecem nas diversas culturas podem variar no conteúdo (aspecto cultural), mas não na forma (aspecto universal).

Keller (2000, 2002b) afirma que os sistemas parentais (cuidados primários, contato corporal, estimulação corporal, estimulação com objetos, trocas face a face e verbalização/vocalização) são encontrados nos mais diferentes ambientes culturais, embora assumam diferentes combinações e expressões. Afirma ainda que há correlações entre orientações culturais e estilo parental (Keller, Abels & cols., 2007; Keller, Hentschel & cols., 2004; Keller, Lohaus & cols., 2003; Keller, Papaligoura & cols., 2003; Keller, Yovsi & cols., 2004). Assim, as pessoas que cuidam das crianças enfatizam alguns sistemas e fazem um arranjo único ao expressar crenças ou comportamentos de cuidado, mas sempre vinculado ao modelo de orientação cultural presente em seu grupo.

As pesquisas demonstram que culturas de orientação interdependente enfatizam, por exemplo, contato corporal por indicar mais união do que separação interpessoal (Keller, Yovsi & cols., 2004). Dessa forma, pode-se pensar que priorizar atividades

envolvendo estimulação remete à orientação autônoma; enquanto enfatizar cuidados primários remete à orientação interdependente. Os resultados, ainda que somente de dois contextos, com amostra relativamente pequena, confirmam que há semelhanças (que foram interpretadas como cuidados biologicamente determinados) e diferenças (que foram interpretados como cuidados culturalmente moldados) significativas de crenças. Tanto na capital quanto no interior (embora aqui as médias sejam mais altas), as mães apresentam sempre médias significativamente mais altas para realização e valorização de cuidados primários do que cuidados de estimulação. Além disto, a média entre realizar e valorizar cuidados primários não diferiu estatisticamente dentro dos contextos.

Até aqui, esta combinação de resultados aponta que dispensar cuidados básicos à criança pode ser considerada uma característica da dimensão universal do cuidado parental (no sentido de aspectos diretamente vinculados às necessidades básicas) e é coerente com o conceito de propensões universais ligadas aos cuidados parentais, que consiste em proporcionar alimento, conforto e segurança, descrito por Bussab (2002). Da mesma forma, Keller, Abels e cols. (2007) apontam a dimensão cuidados primários como a mais antiga em termos filogenéticos, portanto presente nas diferentes culturas, consistindo de atividades que garantem a sobrevivência física: alimentação, higiene e segurança. Keller (2000; 2002a; 2002b) ainda afirma que, nas diversas culturas, os pais criam ambientes de socialização para seus filhos coerentes com sua história pessoal e o contexto do qual são parte, fornecendo cuidados primários e estimulação para facilitar o desenvolvimento e permitir a aquisição da matriz social.

O referencial teórico adotado e os resultados obtidos permitiram descrever que a interdependência e a independência são organizadas de diferentes formas nos grupos sociais. Os modelos culturais, em estudos sobre cuidados parentais, têm sido estudados na dimensão do impacto que tem sobre os processos de socialização (Keller, Hentschel &

cols., 2004) e, aliadas às idéias e práticas de cuidados dos pais, integram o contexto de desenvolvimento da criança (Keller, Abels & cols., 2007). Assim, pode-se assumir que o desenvolvimento é compreendido como o momento onde a biologia e a cultura se encontram (Keller, 2002b; Keller & Greenfield, 2000), sendo que características do ambiente físico e social que é organizado para a criança, as crenças das pessoas que cuidam dela e comportamentos de cuidado efetivamente realizados, articulados entre si, formam o contexto de desenvolvimento que está representado na Figura 11.

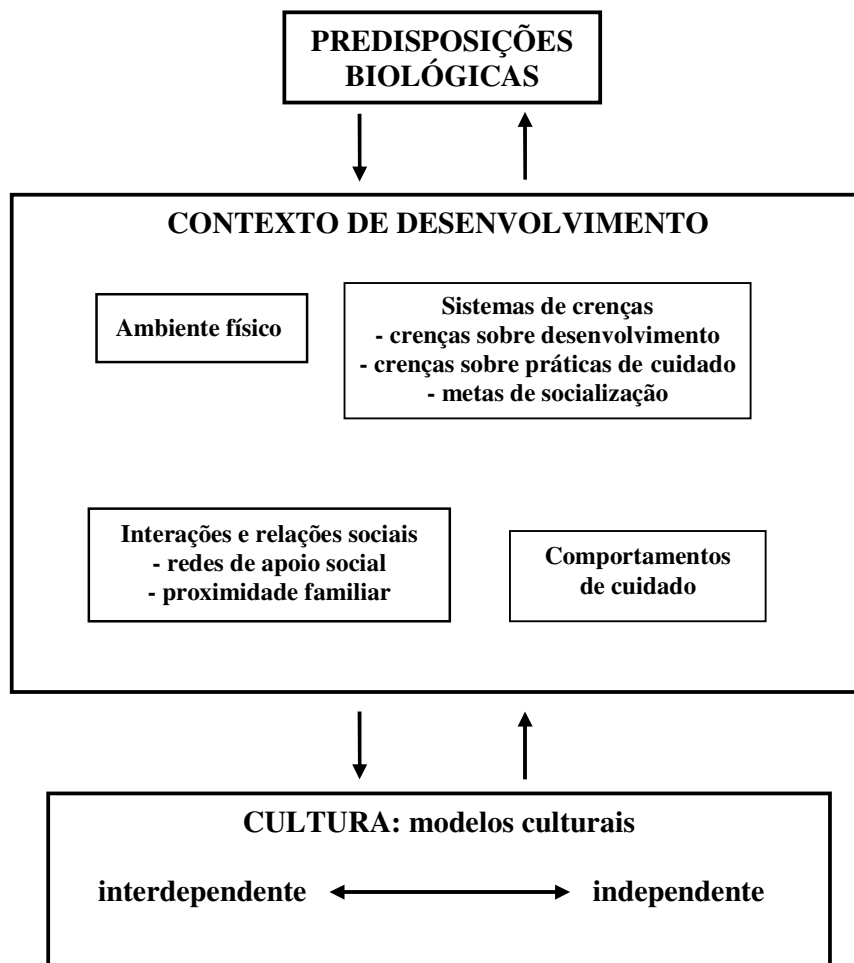


Figura 12. O desenvolvimento como uma interface entre a biologia e a cultura.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentou delineamento descritivo, comparativo e explicativo. As pesquisas que lidam especificamente com crenças são consideradas descritivas porque têm o objetivo de investigar características de determinada população ou fenômeno. A dimensão comparativa foi evidenciada na tentativa de estabelecer relações entre a orientação sócio-cultural do contexto, crenças e práticas das mães (identificar semelhanças e diferenças). E a dimensão explicativa consistiu na interpretação da natureza dessas relações (crenças, práticas e o contexto, a interação entre aspectos biológicos, ecológicos e culturais) e na identificação dos fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos (Flick, 2002/2004).

Toda pesquisa implica adotar uma teoria que é sempre um recorte para estudar um fenômeno, portanto, os resultados são limitados pelo simples fato de qualquer pesquisa “ser sempre e necessariamente **delimitada**” (Luna, 1998, p. 209). O mesmo autor (Luna, 1988, p.74) também afirma que “o referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades”, impondo necessariamente perspectivas e limites nos resultados produzidos. Acrescenta-se a isto, neste caso específico, que pesquisar desenvolvimento humano com interface na cultura não tem sido uma tarefa fácil para a psicologia (Wagner & Bronberger, 2002), especialmente quando se afirma que a criança nasce imersa em uma cultura que possibilita e circunscreve seu desenvolvimento (Seidl de Moura, 2005a).

As contribuições mais significativas deste estudo estão descritas a seguir. Em primeiro lugar, a pesquisa nacional considerou algumas variáveis de modo exploratório em estudos sobre cuidados parentais em diferentes contextos no Brasil (por exemplo, o local de criação das mães, número de filhos, número de pessoas que vivem na mesma casa). Isto

resultou em uma série de dados sócio-demográficos que puderam ser correlacionados a aspectos específicos de crenças parentais apontando caminhos e fornecendo subsídios para novos estudos envolvendo mais de um grupo social no Brasil.

A segunda contribuição diz respeito ao trabalho inicial com as escalas elaboradas ou adaptadas para amostras brasileiras que pode também servir de ponto de partida para estudos futuros: a construção/adaptação/validação de escalas pode ser um passo fundamental para ampliar conhecimentos envolvendo a diversidade cultural brasileira e também conhecimentos sobre desenvolvimento humano. Assim desenvolver instrumentos para compreender como fenômenos psicológicos operam é também uma forma de produzir avanço no conhecimento (por exemplo, Cohen & Wills, 1985; Griep & cols., 2005 descrevem esta necessidade especificamente ao considerar o apoio social).

A terceira contribuição envolve a confiabilidade dos resultados. As escalas que foram aplicadas, exceto as construídas para este trabalho e uma já validada para a amostra brasileira (Griep & cols., 2005), eram originalmente instrumentos já validados e referenciados em várias pesquisas anteriores (por exemplo, Keller, Lamm & cols., 2006; Lay & cols., 1998) e foram adaptados para a amostra brasileira, o que aperfeiçoou a qualidade do material para participantes brasileiros e, aliado à aplicação de um conjunto de instrumentos (e não uma única escala), a confiabilidade dos resultados obtidos aumentou.

A quarta contribuição foi na tentativa de estabelecer indicadores de relações existentes entre crenças e comportamento. Uma vez que as crenças formam quadros de referência para o desenvolvimento de competências em contextos sócio-culturais específicos (Kärtner & cols., 2007), direcionam os comportamentos envolvidos nesta tarefa. Esta conexão crença-comportamento, embora não seja fácil de comprovar com dados empíricos, é objeto de estudo antigo da antropologia e recente da psicologia (Goodnow, 1988; Harkness & Super, 1992; S. A. Miller, 1988; Sigel, 1992).

A quinta contribuição foi investigar semelhanças e diferenças em contextos distintos dentro de um mesmo país. Autores como Kärtner e cols. (2007) afirmam que a maioria das pesquisas compara amostras de países diferentes, sendo necessário investigar semelhanças e diferenças intraculturais, pois um mesmo país engloba diferentes culturas ainda que compartilhem a mesma língua e história.

Uma última contribuição refere-se à variável escolaridade da mãe. A escolaridade tem sido constantemente descrita por autores, tanto no Brasil quanto em outros países (como, por exemplo, Harwood, Schoelmerich, Ventura-Cook, Schulze & Wilson, 1996; Kärtner & cols., 2007; Lordelo, França & cols., 2006; Seidl de Moura & cols., 2004), como significativa em estudos sobre desenvolvimento infantil, mas não se mostrou relevante na amostra residente no interior. Para esta amostra, a escolaridade das mães não foi correlacionada com nenhuma dimensão das escalas aplicadas, sugerindo que escolaridade é uma variável que deve ser compreendida em sentido amplo e possivelmente está associada a um ambiente com oportunidades culturais, o que só existe de forma bastante recente e limitada nas cidades do interior pesquisadas. Assim somente o fato de ter concluído o ensino médio em comparação com o ensino fundamental, por exemplo, não interferiu de forma significativa nos resultados obtidos. Já na capital, várias correlações foram encontradas, confirmando os dados encontrados na literatura. Em segundo lugar, as variáveis escolaridade e renda familiar tiveram mais impacto nos cuidados que promovem desenvolvimento da criança (por exemplo, no investimento em atividades de estimulação entre as mães da capital), mas não indicaram, necessariamente, crenças voltadas para independência e autonomia (por exemplo, no interior, quanto maior a renda, menos as mães estabelecem metas de socialização autônomas, o contrário do que é normalmente descrito nos resultados de pesquisas).

Estas descobertas, embora possam apontar direções para estudos futuros, são limitadas por algumas condições. Primeiro, por ser uma pesquisa, de certa forma, nova no Brasil, não foi possível encontrar dados de pesquisas brasileiras envolvendo especificamente crenças de mães sobre cuidados com crianças para comparar com os resultados encontrados. As comparações ficaram, assim, limitadas aos resultados de pesquisas realizadas fora do Brasil, como, por exemplo, os estudos de Keller e colaboradores (Keller, Hentschel e cols., 2004; Keller, Lamm & cols., 2006; Keller, Lohaus & cols., 2003; Lamm & cols., 2007), pesquisas realizadas no Brasil em áreas próximas, como o estudo de conhecimento de mães sobre desenvolvimento infantil (Seidl de Moura & cols., 2004), pesquisas sobre investimento parental (Lordelo, França & cols., 2006) ou pesquisas envolvendo valores e crenças (Gouveia, Andrade, Jesus & cols., 2002; Gouveia, Andrade, Milfont & cols., 2003; Gouveia & Clemente, 2000; Moraes, Camino, Costa, Camino & Cruz, 2007).

Em segundo lugar, os instrumentos empregados para a coleta de dados foram construídos para a pesquisa nacional ou foram traduzidos e adaptados para o português e aplicados pela primeira vez em amostras brasileiras. Assim, as análises realizadas foram uma tentativa inicial de trabalho com as escalas, não são definitivas e necessitam ser ainda trabalhadas em estudos futuros. Uma sugestão seria combinar diferentes técnicas de coleta de dados que permitam às mães explicar como compreendem as afirmativas para que pesquisas futuras tenham mais dados, coletados de forma sistemática, para alterar ou confirmar os itens que compõem as escalas. Outra sugestão seria analisar os resultados com base nas dimensões originais das escalas para comparar os resultados com a versão já adaptada das escalas.

Além das duas limitações apontadas, embora este trabalho não tenha o objetivo de generalizar resultados (mas de investigar e descrever características dos dois contextos, da

mesma forma como proposto em Keller, Abels & cols., 2007), as amostras investigadas não são representativas da cultura brasileira e a amostra do interior não é representativa nem mesmo do Estado de Santa Catarina porque é de uma região com colonização predominantemente alemã que apresenta características muito particulares.

A última limitação refere-se ao fato de que o acesso às crenças de uma pessoa é sempre indireto, mediado pelo relato verbal. Sendo assim, todos os resultados foram baseados em respostas das mães, em crenças sobre práticas e não em observações das práticas efetivamente realizadas. Embora os instrumentos sejam elaborados levando isto em consideração e vários instrumentos combinados tenham sido aplicados, a questão da expectativa social do participante em relação ao entrevistador no momento de responder as questões tem que ser assinalada.

Esta pesquisa, assim como a realizada por Kärtner e cols. (2007), Keller, Kärtner, Borke, Yovsi e Kleis (2005) e Lamm e Keller (2007), foi uma tentativa de contribuir para a compreensão do impacto da cultura sobre o desenvolvimento de comportamentos das crianças, bem como de compreender a integração entre a biologia e a cultura, ao assumir que alguns comportamentos são constantes, aparecem nos diferentes contextos e outros comportamentos são variáveis, ou seja, a expressão ou valorização emerge de forma diferente nos diferentes contextos ou em situações específicas. Assim, espera-se que predomine uma orientação, mas as pessoas são um pouco de cada um, sendo, muitas vezes, o contexto, as condições ecológicas ou a situação imediata que definem o estilo mais adequado de comportamento (Suizzo, 2007; Triandis, 1996; Triandis & cols., 1998). Keller, Papaligoura e cols. (2003) afirmam que, ainda assim, mesmo dentro de uma cultura (variabilidade intracultural) as variações devem ser esperadas ao comparar amostras distintas e isto necessita ser analisado em estudos futuros. Gouveia, Andrade, Jesus e cols. (2002) também apontam contribuições do estudo das dimensões individualistas e

coletivistas: permitem sistematizar diferenças entre grupos sociais; relacionam comportamento e cultura; possibilitam a investigação de aspectos particulares e dimensões universais de culturas.

Este estudo também se insere na vertente de trabalhos envolvendo a família em uma perspectiva que busca integrar aspectos biológicos e culturais e cognitivos, o que é apontado por Moraes e cols. (2006) como indispensável no momento atual. Ros e Gouveia (2006) também descrevem benefícios de estudos considerando condições ecológicas, que produzem resultados que consideram as respostas das pessoas dentro de cada cultura e, assim, permitem comparar as culturas em termos das variáveis estudadas e produzir avanços metodológicos e teóricos, fornecendo subsídios para novos estudos. Preparar as pessoas envolvidas na educação e cuidado destinado às crianças (como professores, psicólogos e pais) exige compreender como os sistemas culturais de crenças são, ao mesmo tempo, similares e diferentes dentro do mesmo grupo social (Suizzo, 2007).

A questão que permanece e deve ser respondida vai além de classificar os grupos sociais, mas tentar descobrir como as diferenças operam. Talvez a aplicação de diferentes instrumentos de coleta de dados que combinem mais de uma metodologia de investigação, ou estudos longitudinais delineados a partir dos dados obtidos em análises mais quantitativas possam ser uma alternativa. Além disso, como defendem Lyra e Seidl de Moura (2000), as pesquisas devem ir além de produzir dados empíricos e validá-los ou não a partir de teorias já existentes, é preciso reavaliar também os pressupostos teóricos quando necessário. Para as autoras, pesquisar é um processo que articula necessariamente teoria, metodologia e investigação empírica e toda informação nova em uma destas áreas que indique novas perspectivas é uma contribuição para o avanço do conhecimento.

É preciso ainda pontuar que também são necessários mais estudos teóricos e empíricos em diferentes contextos para explicar o impacto da cultura sobre as trajetórias de

desenvolvimento especialmente no modelo autônomo-relacional (Keller, Kärtner & cols., 2005; Keller, Lamm & cols., 2006; Keller, Yovsi & cols., 2004).) Além disso, para compreender melhor diferentes modelos de orientação cultural na dimensão do cuidado parental é preciso investir igualmente em estudos sobre crenças e sobre comportamento dos pais (Keller, Abels & cols., 2007). Moraes e cols. (2007), ao estudar valores humanos na área da psicologia social, afirmam que é necessário produzir mais pesquisas que atendam às especificidades da cultura brasileira. E Lordelo, França e cols. (2006) também enfatizam a necessidade de estudos na área do desenvolvimento humano realizados nas condições brasileiras atuais. Assim, os resultados apresentados aqui contribuem para o estudo do comportamento parental inserido na orientação autônomo-relacional em uma região específica do Brasil.

8 REFERÊNCIAS

- Aspesi, C. C., Dessen, M. A. & Chagas, J. F. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: Uma perspectiva interdisciplinar. Em M. A. Dessen & A. L. Costa, Jr. (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 19-36). Porto Alegre: Artmed.
- Berezkei, T. (2000). Evolutionary psychology: A new perspective in the behavioral sciences. *European Psychologist*, 5 (3), 175-190.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (2000). Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no séc. XX. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 233-239.
- Bjorklund, D. E. (1997). The role of immaturity in human development. *Psychological Bulletin*, 122 (2), 153-169.
- Bjorklund, D. E. & Bering, J. M. (2002). The evolved child: Applying evolutionary developmental psychology to modern schooling. *Learning and Individual Differences*, 12, 347-373.
- Bjorklund, D. E. & Pellegrini, A. D. (2000). Child development and evolutionary psychology. *Child Development*, 71 (6), 1687-1708.
- Bjorklund, D. E. & Pellegrini, A. D. (2002). Evolutionary perspectives on social development. Em: P. K. Smith & C. Hart. *Handbook of social development*. (pp.44-55). Malden: Blackwell.
- Bornstein, M. H. (2004). Child and family research in cross-cultural perspective. *International Society for the Study of Behavioral Development Newsletter*, 1 Serial n. 45, 17-20.
- Bowlby, J. (2002). *Apego: A natureza do vínculo*. 3.ed. (A. Cabral, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1984)
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas da Saúde. Departamento de Atenção Básica. (2002). *Saúde da criança: Acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil*. Brasília.
- Brito, R. C. & Koller, S. H. (1999). Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. Em A. M. Carvalho (Org.). *O mundo social da criança: Natureza e cultura em ação* (pp. 115-129). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.

- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. (M. A. V. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1994)
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review* 101, 568-586.
- Buss, D. M.; Haselton, M. G.; Shackelford, T. K.; Bleske, A. L. & Wakefield, J.C. (1998). Adaptations, exaptations and spandrels. *American Psychologist*, 5 (53), 533-548.
- Bussab, V. S. R. (1999). Da criança ao adulto: O que faz do ser humano o que ele é? Em A. M. Carvalho (Org.). *O mundo social da criança: Natureza e cultura em ação* (pp. 17-31). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bussab, V. S. R. (2000). Fatores hereditários e ambientais no desenvolvimento: A adoção de uma perspectiva interacionista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 13 (2), 233-243.
- Bussab, V. S. R. (2002). Nas malhas do apego: Natureza, cultura e desenvolvimento humano. Em S. A. S. Leite (Org.). *Cultura, cognição e afetividade: A sociedade em movimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bussab, V. S. R. & Ribeiro, F. L. (1998). Biologicamente cultural. Em L.de Souza, M. F.Q. Freitas & M. M. P. Rodrigues (Orgs.). *Psicologia: Reflexões (im)pertinentes* (pp.175-193). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, A. M. (1999). Interações pró-sociais entre crianças e seus contextos de emergência. Em Carvalho, A. M. (Org.). *O mundo social da criança: Natureza e cultura em ação* (pp. 71-88). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, A. M. (2000). Fatores contextuais na emergência do comportamento de cuidado entre crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (1), 81-88.
- Carvalho, A. M. & Guimarães, M. (2003). Desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos: Natureza e cultura em ação. Em A. M. Carvalho, F. Salles & M. Guimarães (Orgs.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 31-49). Belo Horizonte: UFMG.
- Carvalho, A. M. A. (1998). Etologia e comportamento social. Em L. de Souza, M. F.Q. Freitas & M. M. P. Rodrigues (Orgs.). *Psicologia: Reflexões (im)pertinentes* (pp. 195-224). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Chick, G. (1997). Cultural complexity: The concept and its measurement. *Cross-Cultural Research*, 31 (4), 275-307.
- Chism, J. (1991). Ontogeny of behavior in humans and nonhumans primates: The search for common ground. Em J. D Loy & C. B Peters. (Ed.). *Understanding behavior: What primate studies tell us about human behavior* (pp. 90-120). New York: Oxford University Press.

- Coelho, J. A. P. M., Gouveia, V. V. & Milfont, T. L. (2006). Valores humanos como explicadores de atitudes ambientais e intenção de comportamento pró-ambiental. *Psicologia em Estudo*, 11 (1), 199-207.
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98 (2), 310-357.
- Cole, M. (2002a). Culture and development. Em: H. Keller, Y. H. Poortinga & A Schölmerich (Eds.). *Between culture and biology: Perspectives on ontogenetic development* (pp. 303-319). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. (2002b). Introdução. Em: U. Bronfenbrenner. *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados..* (pp. xi-xii) (M. A. V. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1994)
- Cole, M. (2005). Cultural-historical activity theory in the family of sócio-cultural approaches. *International Society for the Study of Behavioral Development Newsletter*, 1 Serial n. 47, 1-4.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. 4. ed. (M. F. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 2001)
- Collins, N. L. & Feeney, B. C. (2004). Working models of attachment shape perceptions of social support: Evidence from experimental and observational studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87 (3), 363-383.
- Collins, N. L. & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (4), 644-663.
- Conger, R. D. & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context development. *Annual Review Psychology*, 58, 175-199.
- Cosmides, L., Tooby, J. & Barkow, J. H. (1992). Introduction: Evolutionary psychology and conceptual integration. Em J. Tooby & L. Cosmides (Orgs.). *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture* (pp. 3-15). New York: Oxford University Press.
- Crittenden, P. M. (1985). Social networks, quality of child rearing, and child development. *Child Development*, 56, 1298-1313.
- Dancey, C. P. & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia usando SPSS para Windows*. 3.ed. (L. Viali, Trad..) Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 2004)
- Darwin, C. (2000). *A expressão das emoções no homem e nos animais*. (L. S. L. Garcia, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original de 1872. Versão publicada em 1965)

- Delgado, A. C. C. & Müller, F. (2005). Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, 125 (35), 161-179.
- Dessen, M. A. (2005). Construindo uma ciência do desenvolvimento humano: Passado, presente e futuro. Em M. A. Dessen & A. L. Costa, Jr. (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 264-278). Porto Alegre: Artmed.
- Dessen, M. A. & Guedea, M. T. D. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: Ajustando o foco de análise. *Paidéia*, 15 (30), 11-20.
- Dessen, M. A. & Torres, C. V. (2002). Family and socialization factors in Brazil: an overview. Em: W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes & D. N. Sattler (Eds.). *Online Readings in Psychology and Culture* (Unidade 13, Cap. 2). Center for Cross-Cultural Research. Western Washington University, Bellingham, Washington. Disponível: <http://www.wvu.edu/~culture>
- Ferreira, M. C.; Assmar, E. M. L. & Souto, S. (2002). O. O individualismo e o coletismo como indicadores de culturas nacionais: Convergências e divergências teórico-metodológicas. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 81-89.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2.ed. Porto Alegre: (S. Netz, Trad.) Bookman. (Trabalho original publicado em 2002)
- Freitas, I. A. & Borges-Andrade, J. E. (2004). Construção e validação de Escala de Crenças sobre o Sistema Treinamento. *Estudos de Psicologia*, 9 (3), 479-488.
- Gauy, F. V. & Costa, A. L., Jr. (2005). A natureza do desenvolvimento humano: Contribuições das teorias biológicas. Em M. A. Dessen & A. L. Costa, Jr. (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 53-70). Porto Alegre: Artmed.
- Geary, D. C. (2002). Principles of evolutionary educational psychology. *Learning and Individual Differences*, 12, 317-345.
- Geary, D. C. & Bjorklund, D. F. (2000). Evolutionary developmental psychology. *Child Development*, 71 (1), 57-65.
- Goodnow, J. (1988). Parents' ideas, actions and feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- Goodnow, J. (1996). From household practices to parents' ideas about work and interpersonal relationships. Em S. Harkness & C. M. Super (Eds.). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions and consequences*. 2nd ed. (pp. 313-344). New York: The Guilford Press.
- Gottlieb, G. (1987). The developmental basis of evolutionary change. *Journal of Comparative Psychology*, 101 (3), 262-271.

- Gottlieb, G. (1991). Experiential canalization of behavioral development: Theory. *Developmental Psychology*, 27 (1), 4-13.
- Gould, S.J. (1997). Três aspectos da evolução. Em: J. Brockman & K. Matson (Orgs.). *As coisas são assim: Pequeno repertório científico do mundo que nos cerca*. (D. Meyer, S. S. Couto, Trad.). (pp. 95-100). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1995).
- Gould, S.J. (1999). *Darwin e os grandes enigmas da vida*. 2.ed. (M. E. Martinez, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1977).
- Gouveia, V. V. (2003). A natureza motivacional dos valores humanos: Evidências acerca de uma nova tipologia. *Estudos de Psicologia*, 8 (3), 431-443.
- Gouveia, V. V. (2006). O individualismo e o coletivismo normativo: Comparação de dois modelos. Em: M. Ros & V. V. Gouveia (Orgs.). *Psicologia social dos valores humanos: Desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados*. (pp. 115-147). (O. Cafalocchio, Trad.). São Paulo: Senac. (Trabalho original publicado em 2006)
- Gouveia, V. V., Andrade, J. M.; Jesus, G. R.; Meira, M. & Soares, N. F. (2002). Escala multi-fatorial de individualismo e coletivismo: Elaboração e validação de construto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (2), 203-212.
- Gouveia, V. V., Andrade, J. M.; Milfont, T. L.; Queiroga, F. & Santos, W. S. (2003). Dimensões normativas do individualismo e coletivismo: É suficiente a dicotomia pessoal vs. Social? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (2), 223-234.
- Gouveia, V. V. & Clemente, M. (2000). O individualismo-coletismo no Brasil e na Espanha: Correlatos sócio-demográficos. *Estudos de Psicologia*, 5 (2), 317-346.
- Greenfield, P. M. (2002) The mutual definition of culture and biology in development. Em H. Keller, Y. H. Poortinga & A Schölmerich (Eds.). *Between culture and biology: Perspectives on ontogenetic development*. (pp. 57-77). Cambridge: Cambridge Press University.
- Greenfield, P. M., Keller, H., Fuligni, A. & Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review Psychology*, 54, 461-490.
- Griep, R. H.; Chor, D.; Faerstein, E.; Werneck, G. L. & Lopes, C. S. (2005). Validade do constructo de escala de apoio social do Medical Outcomes Study adaptada para o português no Estudo Pró-Saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 21 (3), 703-714.
- Guerra, R. F. (2003) Uma análise evolucionária da parturição e do desenvolvimento infantil em mamíferos. *Revista de Ciências Humanas*, 34, 395-439.
- Harkness, S. & Super, C. M. (1992). Parental ethnotheories in action. Em J. E. Sigel, A. V. McGillicuddy & J. J. Goodnow (Eds.). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*, 2nd ed. (pp. 373-391). Hillsdale: LEA.

- Harkness, S. & Super, C. M. (1996). Introduction. Em S. Harkness & C. M. Super (Eds.). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions and consequences*, 2nd ed. (pp. 1-23). New York: The Guilford Press.
- Harkness, S.; Super, C. M.; Axia, V.; Elias, A.; Palacios, J. & Welles-Nyström, B. (2001). Cultural pathways to successful parenting. *International Society for the Study of Behavioral Development Newsletter*, 1 Serial n. 38, 9-13.
- Harwood, R. L.; Schoelmerich, A.; Schulze, P. A. & Gonzalez, Z. Cultural differences in maternal beliefs and behaviors: A study of middle-class Anglo and Puerto Rico mother-infant pairs in four everyday situations. (1999). *Child Development*, 70 (4), 1005-1016.
- Harwood, R. L.; Schoelmerich, A.; Ventura-Cook, E.; Schulze, P. A. & Wilson, S. P. (1996). Culture and class influences on Anglo and Puerto Rico mothers' beliefs regarding long-term socialization goals and child behavior. *Child Development*, 67, 2446-2461.
- Hedegaard, M. (2005). A cultural-historical perspective on children's cognitive development. *International Society for the Study of Behavioral Development Newsletter*, 1 Serial n. 47, 12-15.
- Hinde, R. A. (1992). Developmental psychology in the context of other behavioral sciences. *Developmental Psychology* 28, 1018-1029.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2006). *Cidades*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>
- Jennings, K. D.; Stagg, V. & Connors, R. E. (1991). Social networks and mothers' interactions with their preschool children. *Child Development*, 62, p. 966-978.
- Kagitçibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36 (4), 403-422.
- Kärtner, J.; Keller, H.; Lamm, B.; Abels, M.; Yovsi & Chaudhari, N. (2007). Manifestations of autonomy and relatedness in mothers' accounts of their ethnotheories regarding child care across five cultural communities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38 (5), 613-628.
- Keller, H. (1998). Diferentes caminhos de socialização até a adolescência. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 8 (1/2), 1-14.
- Keller, H. (2000). Human parent-child relationships from an evolutionary perspective. *American Behavioral Scientist*, 43 (6), 957-969.
- Keller, H. (2002a). Culture and Development: Developmental pathways to individualism and interrelatedness. Em: W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes & D. N. Sattler (Eds.). *Online Readings in Psychology and Culture* (Unidade 11, Cap. 1). Center for Cross-Cultural Research. Western Washington University, Bellingham, Washington. Disponível: <http://www.wvu.edu/~culture>

- Keller, H. (2002b). Development as the interface between biology and culture: A conceptualization of early ontogenetic experiences. In H. Keller, Y. H. Poortinga & A. Schölmerich (Eds.). *Between culture and biology: Perspectives on ontogenetic development* (pp. 215-235). Cambridge: Cambridge Press University.
- Keller, H. (2005). The dynamic interplay of culture and development. *Newsletter of International Society for the Study of Behavioral Development*, 1 Serial n. 47, 19-20.
- Keller, H. (no prelo). *Cultures of infancy*.
- Keller, H.; Abels, M.; Borke, J.; Lamm, B.; Lo, W.; Su, Y. & Wang, Y. (2007). Socialization environments of Chinese and Euro-American middle-class babies: Parenting behaviors, verbal discourses and ethnotheories. *International Journal of Behavioral Development*, 31 (3), 210-217.
- Keller, H. & Greenfield, P. M. (2000). History and future of development in cross-cultural psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31 (1), 52-62.
- Keller, H.; Hentschel, E., Yovsi, R. D., Lamm, B., Abels, M. & Haas, V. (2004). The psycho-linguistic embodiment of parental ethnotheories: A new avenue to understanding cultural processes in parental reasoning. *Culture & Psychology*, 10 (3), 293-330.
- Keller, H.; Kärtner, J.; Borke, J.; Yovsi, R. & Kleis, A. (2005). Parenting styles and the development of the categorical self: a longitudinal study on mirror self-recognition in Cameroonian Nso and German families. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (6), 496-504.
- Keller, H.; Lamm, B.; Abels, M.; Yovsi, R.; Borke, J.; Jensen, H.; Papaligoura, Z.; Holub, C.; Lo, W.; Tomiyama, A. J.; Su, Y.; Wang, Y. & Chaudhary, N. (2006). Cultural models, socialization goals, and parenting ethnotheories: A multicultural analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37 (2), 155-172.
- Keller, H., Lohaus, A., Voelker, S., Elben, C. & Ball, J. (2003). Warmth and contingency and their relationship to maternal attitudes toward parenting. *The Journal of Genetic Psychology*, 164 (3), 275-292.
- Keller, H., Papaligoura, Z., Kuensemuller, P., Voelker, S., Papaeliou, C., Lohaus, A., Lamm, B., Kokkinaki, T., Chrysikou, E. & Mousouli, V. (2003). Concepts of mother-infant interaction in Greece and Germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34 (6), 677-689.
- Keller, H., Yovsi, R., Borke, J., Kaertner, J., Jensen, H. & Papaligoura, Z. (2004). Developmental consequences of early parenting experiences: Self-recognition and self-regulation in three cultural communities. *Child Development*, 75 (6), 1745-1770.
- Lamm, B. & Keller, B. (2007). Understanding cultural models of parenting: The role of intracultural variation and response style. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38 (1), 50-57.

- Lay, C.; Fairlie, P.; Jackson, S.; Ricci, T.; Eisenberg, J.; Sato, T.; Teeäär, A. & Melamud, A. (1998). Domain-specific allocentrism-idiocentrism: A measure of family connectedness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29 (3), 434-460.
- Leite, S. A. da S. (1999). Retomando uma velha questão: a relação herança-meio ambiente. Em A. M. Carvalho (Org.). *O mundo social da criança: Natureza e cultura em ação* (pp. 132-143). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lightfoot, C. & Valsiner, J. (1992). Parental belief systems under the influence: Social guidance of the construction of personal cultures. Em J. E. Sigel, A. V. McGillicuddy & J. J. Goodnow (Eds.). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*, 2nd.ed. (pp. 393-414). Hillsdale: LEA.
- Lima, M. L. P. (1996), Atitudes. Em J. Vala & M. B. Monteiro (Orgs.). *Psicologia social*. 2.ed. (pp. 167-199). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lohaus, A.; Keller, H.; Völker, S.; Cappenberg, M & Chasiotis, A. (1997). Intuitive parenting and infant behavior: Concepts, implications and empirical validation. *The Journal of Genetic Psychology*, 158 (3), 271-286.
- Lordelo, E. R. (1995). Ambiente de desenvolvimento humano: Uma reflexão a partir do contexto creche. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Lordelo, E. R. (2002a). Contexto e desenvolvimento humano: Quadro conceitual. Em E.R Lordelo.; A. M. A Carvalho. & S. H. Koller. *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp.5-18). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lordelo, E. R. (2002b). Interação social e responsividade em ambientes doméstico e de creche: Cultura e desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 7 (2), 343-359.
- Lordelo, E. R. (2002c). Psicologia evolucionária e desenvolvimento humano. *Temas de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia*, 10 (2), 285-296.
- Lordelo, E. R., Fonseca, A. L. & Araújo, M. L. V. B. (2000). Responsividade do ambiente de desenvolvimento: Crenças e práticas como sistema cultural de criação de filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (1), 73-80.
- Lordelo, E. R., França, C. B., Lopes, L. M. S., Dacal, M. P. O., Carvalho, C. S., Guirra, R. C. & Chalub, A. A. (2006). Investimento parental e desenvolvimento da criança. *Estudos de Psicologia*, 11 (3), 257-264.
- Luna, S. V. de. (1988). O falso conflito entre tendências metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, 66, 70-74.
- Luna, S. V. de. (1998). Sobre critérios minimamente consensuais de fidedignidade e generalidade do conhecimento produzido. Em L. de Souza, M. F.Q. Freitas & M. M. P. Rodrigues (Orgs.). *Psicologia: Reflexões (im)pertinentes* (pp. 295-315). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Lyra, M. C. D. P. & Seidl de Moura, M. L. (2000). Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico-cultural: Adequação entre perspectiva teórica e metodologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (2), 217-222.
- McAdams, D. P. & Pals, J. L. (2006). A new big five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61 (3), 204-217.
- Melchiori, L. E. & Biasoli-Alves, Z. M. M. (2001). Crenças de educadores de creche sobre temperamento e desenvolvimento de bebês. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (3), 285-292.
- Miller, A. M. & Harwood, R. L. (2001). Long-term socialization goals and the construction of infants' social networks among middle class Anglo and Puerto Rico mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (5), 450-457.
- Miller, J. G. (2002) Integrating cultural, psychological and biological perspectives in understanding child development. Em H. Keller, Y. H. Poortinga & A Schölmerich (Eds.). *Between culture and biology: Perspectives on ontogenetic development*. (pp. 136-155). Cambridge: Cambridge Press University.
- Miller, J. G. & Chen, X. (2005). Sociocultural perspectives on cognitive development: Introduction. *International Society for the Study of Behavioral Development Newsletter*, 1 Serial n. 47, 1.
- Miller, S. A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, 59, 250-285.
- Moraes, R.; Camino, C.; Costa, J. B.; Camino, L. & Cruz, L. (2007). Socialização parental e valores: Um estudo com adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (1), 167-177.
- Morin, E. (1979). *O enigma do homem*. 2.ed. (F. C. Trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1973).
- Oliva, A. D., Otta, E., Ribeiro, F. L., Bussab, V. S. R., Lopes, F. A., Yamamoto, M. E. & Seidl de Moura, M. L. (2006). Razão, emoção e ação em cena: A mente humana sob um olhar evolucionista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (1), 53-62.
- Otta, E., Ribeiro, F. L.; Bussab, V. S. R. (2003). Inato versus adquirido: A persistência da dicotomia. *Revista de Ciências Humanas*, 34, 283-311.
- Pereira, C.; Camino, L. & Costa, J. B. (2005). Um estudo sobre a integração dos níveis de análise dos sistemas de valores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (1), 16-25.
- Pereira, C., Lima, M. E. & Camino, L. (2001). Sistema de valores e atitudes democráticas de estudantes universitários de João Pessoa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (1), 177-190.

- Pinker, S. (2004). *Tabula rasa: A negação contemporânea da natureza humana*. (L. T. Motta, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 2002).
- Pinquart, M. & Silbereisen, R. K. (2004). Transmission of values from adolescents to their parents: The role of value content and authoritative parenting. *Adolescence*, 153 (39), 83-99.
- Polonia, A. C.; Dessen, M. A. & Silva, N. L. P. (2005). O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: Contribuições para o desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen & A. L. Costa, Jr. (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 71-89). Porto Alegre: Artmed.
- Prado, A. B. & Vieira, M. L. (2003). Bases biológicas e fatores culturais relacionados ao comportamento parental. *Revista de Ciências Humanas*, 34, 313-324.
- Ribas, A. F. P. & Seidl de Moura, M. L. (2004). Responsividade materna e teoria do apego: Uma discussão crítica do papel de estudos transculturais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 315-322.
- Ribas, A. F. P. & Seidl de Moura, M. L. (2006). Abordagem sociocultural: Algumas vertentes e autores. *Psicologia em Estudo*, 11 (1), 129-138.
- Ribas, R. C., Jr., Seidl de Moura, M. L. & Bornstein, M. H. (2003). Socioeconomic status in Brazilian psychological research: II socioeconomic status and parenting knowledge. *Estudos de Psicologia*, 8 (3), 385-392.
- Ribas, R. C., Jr., Seidl de Moura, M. L. , Soares, I. D., Gomes, A. A. N. & Bornstein, M. H. (2003). Socioeconomic status in Brazilian psychological research I: Validity, measurement and application. *Estudos de Psicologia*, 8 (3), 375-383.
- Ribeiro, F. L., Bussab, V. S. R. & Otta, E. (2004). De colo em colo, de berço em berço. Em M. L. Seidl de Moura (Org.). *O bebê do século XXI e a psicologia do desenvolvimento* (pp. 229-284). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rokeach, M. (1981). *Crenças, atitudes e valores: Uma teoria de organização e mudança*. (A. M. M. Barbosa, Trad.). Rio de Janeiro: Interciência. (Trabalho original publicado em 1968)
- Ros, M. (2006). Psicologia social dos valores: Uma perspectiva histórica. Em: M. Ros & V. V. Gouveia (Orgs.). *Psicologia social dos valores humanos: Desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados*. (pp. 23-53). (O. Cafalcchio, Trad.). São Paulo: Senac. (Trabalho original publicado em 2006)
- Ros, M. & Gouveia, V. V. (2006). Validade dos modelos transculturais sobre os valores. Em: M. Ros & V. V. Gouveia (Orgs.). *Psicologia social dos valores humanos: Desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados*. (pp. 207-235). (O. Cafalcchio, Trad.). São Paulo: Senac. (Trabalho original publicado em 2006)

- Santa Catarina. (2006). Governo do Estado de Santa Catarina. *Municípios*. Disponível em: <http://www.sc.gov/conteudo/municipios>
- Saraswathi, T.S. (2001). Culture and parenting: Beyond description of alternative beliefs and practices. *International Society for the Study of Behavioral Development Newsletter*, 1 Serial n. 38, 14-15.
- Schwartz, S. H. (2005). Valores humanos básicos: Seu contexto e estrutura intercultural. Em: A. Tamayo & J. B. Porto (Orgs.). *Valores e comportamento nas organizações*. (pp. 21-55). Petrópolis: Vozes.
- Schwartz, S. H. (2006). Há aspectos universais na estrutura e conteúdo dos valores humanos? Em: M. Ros & V. V. Gouveia (Orgs.). *Psicologia social dos valores humanos: Desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados*. (pp. 55-85). (O. Cafalocchio, Trad.). São Paulo: Senac. (Trabalho original publicado em 2006)
- Schwartz, S. H. & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Talking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (3), 268-290.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (3), 550-562.
- Schwartz, S. H.; Melech, G.; Lehman, A.; Burgess, S.; Harris, M. & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (5), 519-542.
- Schwartz, S. H. & Sagie, G. (2000). Value consensus and importance: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 11 (4), 465-497.
- Seidl, E. M. F. & Tróccoli, B. T. (2006). Desenvolvimento de escala para avaliação do suporte social em HIV/aids. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27 (3), 317-326.
- Seidl de Moura, M. L. (1999). *Interações sociais e seu papel no desenvolvimento: Uma contribuição ao estudo da gênese da atividade mediada*. Tese não publicada apresentada para candidatura ao provimento de vaga de professor titular em Desenvolvimento Cognitivo do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Seidl de Moura, M. L. (2003). *Metas de socialização em mães primíparas em um modelo de cognições e valores parentais*. Subprojeto 3 apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Seidl de Moura, M. L. (2005a). Bases para uma psicologia do desenvolvimento sociocultural e evolucionista. Em F. A. R. Pontes, C. Magalhães, R. Brito & W. Martin (Orgs.). *Temas pertinentes à construção da psicologia contemporânea*. (pp. 16-41). Belém: EDUFPA.
- Seidl de Moura, M. L. (2005b). Dentro e fora da *caixa preta*: A mente sob um olhar evolucionista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (2), 141-147

- Seidl de Moura, M. L., Ribas, R. C., Jr., Piccinini, C. A., Bastos, A. C. S., Magalhães, C. M. C., Vieira, M.L., Salomão, N. M. R., Silva, A. M. P. M. & Silva, A. K. (2004). Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas em diferentes centros urbanos do Brasil. *Estudos de Psicologia*, 9 (3), 421- 429.
- Sherbourne, C. D. & Stewart, A. L. (1991). The MOS social support survey. *Social Science & Medicine*, 32 (6), 705-714.
- Sigel, I. E. (1992). The belief-behavior connection: A resolvable dilemma? Em J. E. Sigel, A. V. McGillicuddy & J. J. Goodnow (Eds.). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. 2nd ed. (pp. 433-456). Hillsdale: LEA.
- Sigel, I. E., McGillicuddy-DeLisi, A. V. & Goodnow, J. J. (1992). Introduction to the second edition. Em J. E. Sigel, A. V. McGillicuddy & J. J. Goodnow (Eds.). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. 2nd.ed. (pp. xiii-xx). Hillsdale: LEA.
- Silva, L. I. C. & Pontes, F.A. R. (2005). A compreensão do comportamento social humano: Retomando as contribuições de Robert Hinde. Em F. A. R. Pontes, C. Magalhães, R. Brito & W. Martin (Orgs.). *Temas pertinentes à construção da psicologia contemporânea*. (pp. 44-64). Belém: EDUFPA.
- Skinner, B. F. (1975). O papel do meio ambiente. (R. Moreno, Trad.) Em *Skinner/Piaget* (Coleção Pensadores). São Paulo: Abril Cultural. 1-19. (Trabalho original publicado em 1969)
- Skinner, B. F. (1981). Selection by consequences. *Science*, 4507 (213), 501-504.
- Skinner, B. F. (1985). *Ciência e comportamento humano*. 6.ed. (J. C. Todorov; R. Azzi, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953)
- Suizzo, M. A. (2002). French parents' cultural models and childrearing beliefs. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (4), 292-307.
- Suizzo, M. A. (2007). Parents' goals and values for children: Dimensions of independence and interdependence across four U.S. ethnic groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38 (4), 506-530.
- Tooby, J. & Cosmides, L. (1992). The psychological foundations of culture. Em: J. Tooby & L. Cosmides (Orgs.). *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*. (pp. 19-127). New York: Oxford University Press.
- Triandis, H. C. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. *American Psychologist*, 51 (4), 407-415.
- Triandis, H. C.; Chen, X. P. & Chan, D. K. S. (1998). Scenarios for the measurement of collectivism and individualism. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 29 (2), 275-289.

- Trommsdorff, G. (2002). An eco-cultural and interpersonal relations approach to development over the life span. Em: W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes & D. N. Sattler (Eds.). *Online Readings in Psychology and Culture* (Unidade 12, Cap. 1) Center for Cross-Cultural Research. Western Washington University, Bellingham, Washington. Disponível: <http://www.wvu.edu/~culture>
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action: A theory of human development*. 2nd.ed. New York: John Wilwy & Sons.
- Valsiner, J. (2000). Entre a “democracia da literatura” e a paixão pela compreensão: Entendendo a dinâmica do desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (2), 319-325.
- Valsiner, J. & Litvinovic, G. (1996). Processes of generalization in parental reasoning. Em S. Harkness & C. M. Super (Eds.). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions and consequences*. (pp. 57-81). New York: The Guilford Press.
- Vieira, M. L. & Prado, A. B. (2004). Abordagem evolucionária sobre a relação entre filogênese e ontogênese no desenvolvimento infantil. Em M. L. Seidl de Moura (Org.). *O bebê do século XXI e a psicologia do desenvolvimento* (pp. 155-203). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Wagner, W. & Bronberger, N. (2002). Cross-cultural comparison with quantitative and qualitative methods. *Psicologia da Educação*, 14/15, 115-142.
- Yamamoto, M. E. (Coord.) (2005). *Investimento e cuidado parentais: Aspectos biológicos, ecológicos e culturais*. Projeto de pesquisa do Instituto do Milênio (Psicologia Evolucionista) apresentado ao CNPq. (Aprovado em 22 de setembro de 2005).
- Yamamoto, M.E. & Lopes, F.A. (2004). Dize-me o que falas e eu te direi o que comes: Aquisição da linguagem e composição de dieta em crianças. Em M. L. Seidl de Moura (Org.). *O bebê do século XXI e a psicologia do desenvolvimento* (pp. 205-227). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Zach, U. & Keller, H. (1999). Patterns of the attachment-exploration balance of 1-year-old infants from The United States and northern Germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30 (3), 381-388.

Anexo A - Instrumentos

Projeto: Investimento e cuidado parentais: aspectos biológicos, ecológicos e culturais.

Código

DADOS DA FAMÍLIA

Informações demográficas

1. Local de residência

- Belém..... 1
- Salvador..... 2
- Rio de Janeiro.....3
- São Paulo.....4
- Florianópolis.....5
- Vitória6

2. Contexto

- Capital..... 1
- Interior..... 2

3. Número de pessoas

POR FAVOR, VOCÊ PODE INFORMAR QUEM SÃO AS PESSOAS QUE MORAM AQUI NA SUA CASA, SEM CONTAR OS EMPREGADOS? NÃO SE ESQUEÇA DE SE INCLUIR TAMBÉM.

• Total: _____ pessoas

4. Quem vive na casa

OBRIGADA! VOCÊ PODERIA ME DIZER QUEM SÃO ESSAS PESSOAS QUE VIVEM NA SUA CASA?

- | | | | Anote idade |
|-----------------------------|---|---|--|
| • Respondente..... | 1 | → | <input type="text"/> <input type="text"/> Anos |
| • Marido / companheiro..... | 2 | → | <input type="text"/> <input type="text"/> Anos |

- | | | | Anote número de pessoas |
|---|----|---|--------------------------------|
| • Filhos de 0 a 4 anos | 3 | → | Quantos? _____ |
| • Filhos de 5 a 8 anos | 4 | → | Quantos? _____ |
| • Filhos de 9 a 12 anos | 5 | → | Quantos? _____ |
| • Filhos de 13 a 16 anos..... | 6 | → | Quantos? _____ |
| • Filhos com mais de 16 anos | 7 | → | Quantos? _____ |
| • Outras crianças e jovens menores de 18 anos (ex. enteados ou adotados, de criação, filhos de parentes e amigos) | 8 | → | Quantos? _____ |
| • Outros parentes adultos..... | 9 | → | Quantos? _____ |
| • Amigos adultos | 10 | → | Quantos? _____ |

Total de pessoas declaradas na P.4: _____

Para a entrevistadora: A entrevistada terá diante de si na aplicação um questionário em branco, sem as instruções para que possa acompanhar as perguntas.

1) Some o número de pessoas citadas na P. 4 e veja se confere com a resposta da P.3.

2) Verifique a resposta da P.3 e classifique a composição familiar conforme opções a seguir.

5. Composição familiar:

- Família nuclear (pai, mãe e filhos) 1
- Família nuclear estendida (pai, mãe, filhos e outros parentes e amigos)..... 2
- Família mononuclear (mãe e filhos) 3
- Família mononuclear estendida (mãe, filhos e outros parentes e amigos) 5

6. Escolaridade

A) QUAL A SUA ESCOLARIDADE? QUANTOS ANOS CONCLUÍDOS? _____

B) E A DO SEU MARIDO / COMPANHEIRO? QUANTOS ANOS CONCLUÍDOS? _____

C) O QUE VOCÊ/ SEU MARIDO CONCLUÍRAM? ENSINO FUNDAMENTAL? MÉDIO?
SUPERIOR? PÓS-GRADUAÇÃO?

Para a entrevistadora:

Assinale no quadro abaixo, a escolaridade da respondente.

	Respondente	Marido/ companheiro
• Não alfabetizado	1	1
• Ensino fundamental incompleto: primário incompleto	2	2
• Ensino fundamental incompleto: primário completo e ginásio incompleto	3	3
• Ensino fundamental completo	4	4
• Ensino médio incompleto	5	5
• Ensino médio completo	6	6
• Ensino superior incompleto	7	7
• Ensino superior completo	8	8
• Pós-graduação	9	9
• Não sabe	10	10
• Não tem marido / companheiro na casa.....	-	11

Renda familiar

FOLHA DE CÁLCULO DE RENDA

7. Renda familiar mensal (mês passado)

Entrevistadora: adapte o texto abaixo de acordo com a composição familiar.

Por favor, vamos ver quanto você, seu marido e outros da casa ganham por mês. Vamos pensar no mês passado...

Entrevistadora: inclua salários, gorjetas, bicos, pensão, rendas de aluguel e outro capital, ajudas financeiras sistemáticas, etc. Registre sempre com,00. Se a respondente não souber, anote NÃO SABE.

	Salário	Outros rendimentos	TOTAL (R\$)
• Respondente			
• Marido/companheiro			
• Outro (anote abaixo parentesco)			
• Outro (anote abaixo parentesco)			
• Outro (anote abaixo parentesco)			
• Outro (anote abaixo parentesco)			
• Outro (anote abaixo parentesco)			
TOTAL (R\$)			

**Renda familiar
total do mês
passado**

Obrigado(a)! Existe(m) algum(ns) mês(es) do ano no(s) qual(is) a renda total é muito maior ou menor do que a do mês passado?

- Sim 1
- Não(PULE P/ P 8.) 2
- Não sei.....(PULE P/ P 8) 3

A renda nesse(s) outro(s) mês(es) é muito maior ou muito menor?

- Muito maior..... 1
- Muito menor..... 2

Quantos meses são esses de rendimento muito _____ (RESPOSTA DA PERGUNTA ANTERIOR)?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

Quanto é esse rendimento (maior ou menor)? _____

Entrevistadora: a) se não houver variação nos meses, verifique a renda familiar TOTAL do mês passado e classifique conforme opções abaixo. b) se houver, faça a soma da renda dos diferentes meses e calcule a média e classifique conforme opções abaixo.

- | | | | |
|-------------------------------|---|-----------------------------------|----|
| • Menos de R\$100,00..... | 1 | • R\$801,00 a R\$1.000,00 | 8 |
| • R\$101,00 a R\$200,00 | 2 | • R\$1.001,00 a R\$1.300,00 | 9 |
| • R\$201,00 a R\$300,00 | 3 | • R\$1.301,00 a R\$1.600,00 | 10 |
| • R\$301,00 a R\$400,00 | 4 | • R\$1.601,00 a R\$2.000,00 | 11 |
| • R\$401,00 a R\$500,00 | 5 | • R\$2.001,00 a R\$3.000,00 | 12 |
| • R\$501,00 a R\$600,00 | 6 | • R\$3.001,00 a R\$4.000,00 | 13 |
| • R\$601,00 a R\$800,00 | 7 | • Acima de R\$4.000,00 | 14 |

8. Número de cômodos da residência

Quantos cômodos tem essa casa? (Incluir quarto, cozinha, banheiro e varanda):

_____.

Entrevistadora: O próximo tópico é o da classificação social. Além das informações padronizadas solicitadas, faça abaixo observações sobre tudo o que considerar relevante em relação à condição da família.

Observações: _____

Classificação social

9. Sistema de classificação social para o meio urbano

Entrevistadora: verifique com a respondente se a família possui os itens abaixo.

	Não tem	Tem (Quantidade)					
		1	2	3	4	5	6 ou +
• Televisão em cores	0	2	3	4	5	5	5
• Vídeo cassete/DVD	0	2	2	2	2	2	2
• Rádio	0	1	2	3	4	4	4
• Banheiro	0	2	3	4	4	4	4
• Empregada mensalista	0	2	4	4	4	4	4
• Aspirador de pó	0	1	1	1	1	1	1
• Máq. Lavar roupa	0	1	1	1	1	1	1
• Automóvel de passeio	0	2	4	5	5	5	5

GELADEIRA E FREEZER	
• Não possui	0
• Possui geladeira sem freezer	2
• Possui geladeira duplex ou freezer ..	3

CLASSE (CCE BR)	
• A1 (30 a 34)	1
• A2 (25 a 29)	2
• B1 (21 a 24)	3
• B2 (17 a 20)	4
• C (11 a 16)	5
• D (06 a 10)	6

ESCOLARIDADE DO CHEFE DA CASA / DA RESPONDENTE		
	C.C.E.BR	
	CH	ENT
• Analfabeto/prim.incompl	0	#
• Prim.compl./gin.incompl	1	#
• Gin.compl./col.incompl.	2	#
• Col.compl./superior inc.	3	#
• Superior completo	5	#
TOTAL DE PONTOS:		

Obrigada, vou fazer algumas perguntas sobre a sua família de origem, sobre o local do seu nascimento e sobre a sua infância.

Informações sobre a família de origem da mãe

1. Onde você foi criada?

- Zona urbana (cidade) 1
- Zona rural (vila, sítio) 2

Nome do município/cidade: _____

2. Você tem um trabalho remunerado?

- Não..... 1
- Sim..... 2 _____ horas/dia _____ dias/semana

3. Você tem religião, qual?

- Não..... 1
- Sim..... 2 Qual ? _____

4. Qual é o seu peso? Vamos verificar? (usar a balança) _____

5. Qual é sua altura? Vamos verificar? (usar o metro) _____

Circunstâncias familiares durante a infância da mãe

Por favor, relembre a seguir diferentes períodos da sua infância, procurando descrever da forma mais completa possível suas condições de vida naquela época. Por favor, responda na medida em que consiga lembrar. Obrigada!

1. Os seus pais se separaram ou divorciaram?

- Não..... 1
- Sim..... 2

2. Que idade você tinha naquela época? _____ anos.

3. Ocorreu morte de seus pais durante sua infância ou juventude?

Para a entrevistadora: Nesse item, após a resposta da entrevistada, marcar na linha de tempo, o número correspondente.

- Sim, pais biológicos (pai e mãe).....1
- Sim, mãe biológica.....2
- Sim, pai biológico.....3
- Não4

0	a	6	anos	7	a	11	anos	Mais	de	11	anos
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

4. Por quem você foi criada principalmente:

a) até os seis anos? b) De sete aos 11 anos? c) Depois dos 11 anos?

Para a entrevistadora: Nesse item, após cada uma das respostas da entrevistada, marcar na linha de tempo, o número correspondente.

0 a 6 anos										7 a 11 anos										A partir de 11 anos									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- Seus pais biológicos (pai e mãe)1
- Sua mãe biológica2
- Seu pai biológico3
- Seus avós4
- Outros parentes5
- Pais adotivos ou de criação6
- Mãe e padrasto..... 7
- Pai e madrasta.....8
- Outras pessoas9 Quem? _____
- Num orfanato10

5. Quem foi a pessoa mais importante que cuidou de você durante sua infância e juventude?

Para a entrevistadora: Nesse item, após a resposta da entrevistada, marcar na linha de tempo, o número correspondente.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Obrigada. Vou fazer mais algumas perguntas sobre a sua infância (até 11 anos). Ao responder peço que você avalie o quanto cada afirmação se aplica ao seu caso, dando uma nota de 1 a 5; em que 1 = nada, 2= bem pouco; e assim por diante até 5= muito.

Para a entrevistadora: Fazer com a entrevistada um treinamento do uso da escala, usando como exemplo o barulho no local da entrevista. Se estiver muito barulhento marcar 5, se for muito silencioso marcar 1. Se for quase silencioso marcar 2. Se for um pouco ruidoso marcar 3 e assim por diante. Conferir a resposta. Conferir o significado das várias possibilidades de resposta. Fazer o mesmo em relação à temperatura. Esse treinamento é importante, porque escalas serão utilizadas em muitos itens. Em cada item desse tipo, a seguir, leia e mostre a escala impressa no questionário, para a entrevistada escolher.

6. Condições materiais durante a sua infância:

Como você avalia as condições materiais de sua família na época em que era criança? Vocês viviam bem (tinham o que precisavam), ou passavam necessidade?

Vivia muito bem				Passei muita necessidade	
1	2	3	4	5	

7. Qualidade do ambiente familiar durante a sua infância:

Como você avalia o ambiente (clima) de sua família na época em que era criança? Era tranquilo, menos tranquilo, ou extremamente difícil ou tumultuado?

Muito tranquilo				Muito tumultuado
1	2	3	4	5

8. Qualidade do relacionamento conjugal dos seus pais ou de seus cuidadores durante a sua infância:

Como avalia a relação de seus pais quando você era criança?

Muito feliz				Muito infeliz
1	2	3	4	5

9. Conflito conjugal dos seus pais ou seus cuidadores (ex: padrasto e mãe, madrasta e pai ou outra composição) durante a sua infância:

Em termos de conflitos (brigas e discussões), como avalia a relação de seus pais quando você era criança?

Nada conflituoso				Extremamente conflituoso
1	2	3	4	5

10. Conflito entre o seu pai ou cuidador masculino e você durante a sua infância:

Em termos de conflitos (brigas e discussões), como avalia sua relação com seu pai ou com _____ (padrasto, tio, avô a pessoa que a criou) quando era criança?

Nada conflituoso				Extremamente conflituoso
1	2	3	4	5

11. Conflito entre a sua mãe ou cuidadora feminina e você

Em termos de conflitos (brigas e discussões), como avalia sua relação com sua mãe ou com _____ (madrasta, tia, avó a pessoa que a criou) quando era criança?

Nada conflituoso				Extremamente conflituoso
1	2	3	4	5

12. Atitude do seu pai / padrasto / outro cuidador masculino em relação a você

Como era a atitude de seu pai, ou de seu _____ (padrasto, tio, avô - quem cuidou) em relação a você?

Nada afetuosa				Extremamente afetuosa
1	2	3	4	5

13. Atitude da sua mãe/ madrasta / outra cuidadora feminina em relação a você

Como era a atitude de sua mãe ou de sua _____(madrasta, tia, avó - quem cuidou) em relação à Sra?

Nada afetuosa					Extremamente afetuosa
1	2	3	4	5	

Dados a respeito de irmãos e tamanho da família

Quantos irmãos/irmãs você tem? _____

Para a entrevistadora: Essa é apenas uma pergunta inicial, os dados serão codificados da tabela.

14. Você poderia informar idade atual dos seus irmãos/irmãs na seqüência dos mais velhos para os mais novos (incluindo a si própria) e o sexo de cada um?

Para a entrevistadora: Preencha a tabela a seguir. Não esqueça de marcar a posição da entrevistada na tabela com um asterisco (*).

Posição na Seqüência de nascimentos	Idade atual	Sexo (F ou M)
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

15. Avalie o quanto você cuidava dos seus irmãos:

Nada				Muito
1	2	3	4	5

16. Avalie o quanto você recebeu cuidados por parte dos seus irmãos:

Nada				Muito
1	2	3	4	5

17. Avalie o quanto você brincava com outras crianças durante a sua infância:

Nada				Muito
1	2	3	4	5

18. Avalie o quanto você brincava com seus irmãos

Nada				Muito
1	2	3	4	5

Dados sobre sua sexualidade e sobre desenvolvimento de relacionamentos amorosos

Obrigada. Agora vamos falar um pouco de sua adolescência.

1. Você teve informações de que iria ficar menstruada no início da adolescência?

- Não..... 1
- Sim..... 2 De quem ? _____

Você lembra onde estava e o que estava fazendo quando ficou menstruada pela primeira vez? _____

Para a entrevistadora: Essa é apenas uma pergunta inicial, para introduzir o assunto.

2. Que idade você tinha na sua primeira menstruação? _____ anos.

3. Que idade você tinha quando começou a namorar? _____ anos.

4. Quanto tempo durou o seu primeiro namoro?

- Poucos dias, um mês..... 1
- Poucos meses..... 2
- Um ano..... 3
- Alguns anos..... 4

5. Sua primeira relação sexual aconteceu com _____ anos.

6. Seu parceiro tinha _____ anos de idade.

7. Com quantas pessoas você teve relações sexuais até agora? _____

Agora vamos falar de casamento.

Casamentos (incluindo morar junto)

8. Qual é a sua situação (marital) atual?

- Solteira.....1
- Casada/ União marital2
- Separada/divorciada..... 3
- Viúva..... 4

9. Levantamento de casamentos/uniões maritais.

Para a entrevistadora: preencher com a respondente a tabela abaixo.

Ordem do casamento	Idade da entrevistada na época	Idade do parceiro na época	Duração da união	Filhos	
				Masc.	Fem.
1º					
2º					
3º					
4º					

Estilo de Relacionamento

Vão ser apresentadas agora algumas descrições de estilos de relacionamento, ou seja, como as pessoas se ligam afetivamente, com o que se preocupam, com o que se sentem bem. Pedimos que você avalie o grau de semelhança entre o que você costuma sentir e cada uma das afirmações que serão apresentadas. Dê uma nota para cada afirmação, desde 1 = não tem nada a ver comigo, até 5 = tem tudo a ver comigo.

Para a entrevistadora: forneça a versão do questionário sem instruções. Leia também as afirmações em voz alta.

	Não tem nada a ver comigo	Tem um pouco a ver comigo	Tem mais ou menos a ver comigo	Tem bastante a ver comigo	Tem tudo a ver comigo
	1	2	3	4	5
1. Acho relativamente fácil me aproximar das pessoas.					
2. Acho difícil confiar nos outros.					
3. Muitas vezes fico preocupada pensando se meu parceiro amoroso realmente me ama.					
4. Acho que as outras pessoas não querem se aproximar de mim tanto quanto eu gostaria.					
5. Eu me sinto bem confiando nas outras pessoas.					
6. Eu <u>não</u> me incomodo quando as pessoas ficam muito ligadas afetivamente a mim.					
7. Eu acho que as pessoas nunca estão lá quando a gente precisa delas.					
8. Eu me incomodo um pouco com a proximidade afetiva das outras pessoas.					
9. Frequentemente me preocupo com a possibilidade do meu parceiro amoroso não querer mais ficar comigo.					
10. Quando demonstro meus sentimentos para os outros, tenho medo que eles não sintam o mesmo por mim.					
11. Muitas vezes me pergunto se meus parceiros amorosos realmente gostavam de mim.					

12. Eu me sinto bem quando estabeleço relações próximas com outras pessoas.					
13. Eu não gosto quando alguém fica muito ligado afetivamente a mim.					
14. Eu sei que as pessoas estarão lá quando eu precisar delas.					
15. Eu quero me aproximar das pessoas, mas tenho medo de me ferir.					
16. Eu acho difícil confiar inteiramente nos outros.					
17. Em geral, meus parceiros amorosos querem que eu fique emocionalmente mais próxima deles do que eu gostaria.					
18. Não tenho certeza de poder contar sempre com os outros quando eu precisar deles.					

História reprodutiva

Obrigada por sua colaboração até agora. Vamos falar um pouco agora de suas gestações e filhos. Vou perguntar quantos teve e pedir algumas informações sobre eles.

Para a entrevistadora: preencher com a mãe a Tabela abaixo, perguntando cada item para todas as crianças. Fazer as perguntas e apresentar as alternativas, escrevendo o número correspondente à resposta.

1. Filhos

Informações	Cri. 1	Cri. 2	Cri. 3	Cri. 4	Cri. 5	Cri. 6
Nome da criança						
Idade da mãe no nascimento						
Idade do pai no nascimento						
Anos após o relacionamento						
Nasceu vivo (sim=1, não=2)						
Peso ao nascer						
Está vivo? (sim=1, não=2)						
Sexo (M=1, F=2)						
Planejado? (sim=1, não=2)						
Desejado (sim=1, não=2)						
Exames médicos pré-natais durante a gestação? (sim=1, não=2)						
Assistência no parto? (sim, em hospital ou clínica=1; sim, em casa=2; não=3)						
Até que idade a criança foi (ou será) amamentada? Amamentação (> de 6 meses=1; < de 6 meses=2; não=3)						
Consultas médicas com pediatra (1º. Ano de vida) (regularmente=1; quando fica doente=2; não=3)						
Recebeu as vacinas recomendadas? (sim, todas (BCG, três doses de DPT e três de polio)=1; algumas delas=2; nenhuma delas=3)						

Até quantos meses (anos) a criança dormiu no quarto dos pais?						
Nos primeiros seis meses, quem mais dormia no mesmo cômodo da criança? (ninguém=1; outros irmãos ou outras crianças=2; toda a família=3; apenas os pais=4; outros adultos que não são da família=5)						
Entre seis meses e um ano, quem mais dormia no mesmo cômodo da criança? (ninguém=1; outros irmãos ou outras crianças=2; toda a família=3; apenas os pais=4; outros adultos que não são da família=5)						
Onde a criança dorme? (sozinha=1; com outros irmãos ou outras crianças=2; com os pais=3; com toda família=4; com outros adultos que não são da família=5)						
Tem sua própria cama/berço, esteira ou rede? (sim=1, não=2)						
Frequênta (se tiver menos de 6 anos) ou frequêntou (se for mais velho) creche ou escolinha? (sim=1, não=2)						

Planejamento de filhos

2. Quantos filhos mais você planeja ter? _____

Gestações

3. Além desses filhos, você teve outras gestações?

- Não1
- Sim..... 2 Quando (entre que filhos)? _____ O que aconteceu? _____

Para a entrevistadora: Se a resposta for sim, anotar entre que filhos, e o que aconteceu, se a mãe quiser dizer.

Investimento e cuidado

Agora vamos falar um pouco mais sobre seus filhos. Por favor, responda as próximas perguntas pensando em seu filho ou filha **mais novo(a)** que tem menos de 6 anos.

Quem é? Nome da criança: _____ Qual a idade dele ou dela agora? _____ Ótimo, então pense nele ou nela ao responder.

1. Quem escolheu o nome da criança?

- Você.....1
- O pai.....2
- Os pais.....3
- Avô materno.....4
- Avó materna.....5
- Avô paterno.....6
- Avó paterna.....7
- Outra pessoa da família.....8 Quem? _____
- Outra(s) pessoa(s).....9 Quem? _____

2. A escolha do nome foi uma homenagem?

- Sim, a você.....1
- Sim, ao pai.....2
- Sim, aos pais.....3
- Sim, ao avô materno.....4
- Sim, à avó materna.....5
- Sim, ao avô paterno.....6
- Sim, à avó paterna.....7
- Sim, a outra pessoa da família.....8 Quem? _____
- Sim, a outra(s) pessoa(s).....9 Quem? _____
- Não10

3. Houve outro motivo?

- Não1
- Sim..... 2 Qual? _____

4. A criança tem os sobrenomes:

- Do pai.....1
- Da mãe.....2
- De ambos3
- De outros.....4 Quem? _____

5. Com quem **você** acha que seu filho se parece?

- Você.....1
- O pai.....2
- Avô materno.....3
- Avó materna.....4
- Avô paterno.....5
- Avó paterna.....6
- Outra pessoa da família.....7 Quem? _____
- Outra pessoa.....8 Quem? _____
- Ninguém.....9

6. Com quem **o pai** acha que a criança se parece?

- Você.....1
- O pai.....2
- Avô materno.....3
- Avó materna.....4
- Avô paterno.....5
- Avó paterna.....6
- Outra pessoa da família.....7 Quem? _____
- Outra pessoa.....8 Quem? _____
- Ninguém.....9

7. Com quem você acha que se parecia, quando criança?

- Com minha mãe.....1
- Com meu pai.....2
- Com meu avô materno.....3
- Com minha avó materna.....4
- Com meu avô paterno.....5
- Com minha avó paterna.....6

- Outra pessoa da família.....7 Quem? _____
- Outra pessoa.....8 Quem? _____
- Ninguém.....9

Agora vamos continuar falando um pouco mais sobre seus filhos. Por favor, responda as próximas perguntas pensando em seu filho ou filha **mais novo(a)** que tem menos de 6 anos.

Quem é? Nome da criança: _____ Qual a idade dele ou dela agora? ____ Ótimo, então pense nele ou nela ao responder.

Vamos falar agora sobre as rotinas atuais desse seu filho ou filha e suas ao cuidar dele.

Considere um dia normal da semana, por exemplo, ontem, ou a última sexta feira:

1. Quantas horas você ficou com a criança, desde que acordou até a hora de dormir?

_____ horas

No período em que a criança ficou em casa, ela:

2. Brincou sozinha?

- Não1
- Sim..... 2 Quantas horas? _____

3. Brincou com outras crianças?

- Não1
- Sim..... 2 Quantas horas? _____

4. Enquanto a criança estava brincando, algum adulto ficou tomando conta?

Não.....1

Sim.....2

5. Quem foi a pessoa que mais tomou conta dela nesse dia?

Você (Mãe).....1

Pai.....2

Irmão ou irmã.....3

Avô, avó.....4

Outro parente.....5

Vizinha(o).....6

Uma babá.....7

Outros.....8 Quem? _____

Ainda pensando **no seu (sua) filho (a) mais novo(a)**, lembre-se da sua rotina com essa criança, quando tinha menos de dois anos (ou da rotina atual, caso essa criança ainda esteja nessa fase):

Para a entrevistadora: Para cada item, pergunte o quanto a mãe realizou essas atividades. Leia a afirmação, mostre no questionário que está diante da entrevistada, leia as opções e peça que indique sua resposta.

a) O quanto você realizou cada uma dessas atividades com a criança?

De 1=nunca, até 5=sempre.

	Nunca 1	Raramente 2	Às vezes 3	Quase sempre 4	Sempre 5
1. Socorrer quando está chorando.					
2. Alimentar.					
3. Manter limpa.					
4. Cuidar para que durma e descanse.					
5. Não deixar que passe frio ou calor.					
6. Carregar no colo.					
7. Ter sempre por perto.					
8. Abraçar e beijar.					
9. Dormir junto na rede ou cama.					
10. Tentar evitar que se acidente (cuidados de segurança).					
11. Fazer cócegas.					
12. Fazer massagem.					
13. Deixar livre para correr, nadar, trepar.					
14. Brincadeiras de luta, de se embolar (corporais)					
15. Fazer atividades físicas.					
16. Dar brinquedos.					
17. Jogar jogos.					
18. Pendurar brinquedos no berço.					
19. Ver livrinhos juntos.					
20. Mostrar coisas interessantes.					
21. Conversar.					
22. Explicar coisas.					
23. Ouvir o que tem a dizer.					
24. Responder a perguntas.					
25. Ficar frente a frente, olho no olho.					

Para a entrevistadora: Para cada item, pergunte o quanto a mãe acha importante. Leia a afirmação, mostre um cartão com as opções, leia as mesmas e peça que indique sua resposta.

b) O quanto você avalia cada uma dessas atividades em termos de importância para você e seu filho? De 1= pouco importante a 5= muito importante.

	Pouco importante 1	Razoavelmente importante 2	Mais ou menos importante 3	Importante 4	Muito importante 5
1. Socorrer quando está chorando.					
2. Alimentar.					
3. Manter limpa.					
4. Cuidar para que durma e descanse.					
5. Não deixar que passe frio ou calor.					

6. Carregar no colo.					
7. Ter sempre por perto.					
8. Abraçar e beijar.					
9. Dormir junto na rede ou cama.					
10. Tentar evitar que se acidente (cuidados de segurança).					
11. Fazer cócegas.					
12. Fazer massagem.					
13. Deixar livre para correr, nadar, trepar.					
14. Brincadeiras de luta, de se embolar (corporais)					
15. Fazer atividades físicas.					
16. Dar brinquedos.					
17. Jogar jogos.					
18. Pendurar brinquedos no berço.					
19. Ver livrinhos juntos.					
20. Mostrar coisas interessantes.					
21. Conversar.					
22. Explicar coisas.					
23. Ouvir o que tem a dizer.					
24. Responder a perguntas.					
25. Ficar frente a frente, olho no olho.					

Vamos falar agora sobre a sua vida familiar atual.

1. Qualidade da vida familiar

Como você avalia a vida de sua família agora? É tranqüila, menos tranqüila, ou extremamente difícil ou tumultuada?

Muito tranqüila					Muito tumultuada
1	2	3	4	5	

2. Qualidade do relacionamento com o seu marido/companheiro (se houver)

Como você avalia sua vida atual com seu marido ou companheiro?

Nada conflituosa					Extremamente conflituosa
1	2	3	4	5	

3. Conflito com o seu marido/companheiro (se houver)

Em termos de conflitos (brigas e discussões), como avalia a sua relação com seu marido ou companheiro?

Nada conflituosa					Extremamente conflituosa
1	2	3	4	5	

4. Conflito entre você e seu filhos

Em termos de conflitos (brigas e discussões), como avalia sua relação com cada um de seus filhos ou filhas? Vamos marcar para cada um deles segundo essa tabelinha

Nada conflituosa				Extremamente conflituosa
1	2	3	4	5

Criança 1	Criança 2	Criança3	Criança 4	Criança 5	

5. Convivência entre você seus filhos e filhas

Agora vamos falar e como se relacionam. Como avalia sua relação com eles ou ela?

Nada próxima				Extremamente próxima
1	2	3	4	5

Criança 1	Criança 2	Criança3	Criança 4	Criança 5	

6. Atitude do pai, padrasto (ou cuidador masculino) das crianças em relação a cada uma delas.

Como avalia a atitude do pai/padrasto/cuidador de cada criança com ele ou ela?

Nada próxima				Extremamente próxima
1	2	3	4	5

Criança 1	Criança 2	Criança3	Criança 4	Criança 5	

7. Participação nos cuidados das crianças

Como avalia que o pai/ padrasto/cuidador de cada uma das crianças participa dos cuidados em relação a ele ou ela?

Nada	Um pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito
1	2	3	4	5

Criança 1	Criança 2	Criança3	Criança 4	Criança 5	

--	--	--	--	--	--

Apoio social

Vamos falar agora sobre o apoio que você tem de forma geral:

Para a entrevistadora: Para cada item, leia a afirmação, mostre no questionário que está diante da entrevistada com as opções de resposta, leia as mesmas e assinale a resposta dada.

Se precisar com que frequência você conta com alguém	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1. que a ajude se ficar de cama?					
2. para levá-la ao médico?					
3. para ajudá-la nas tarefas diárias, se ficar doente?					
4. para preparar suas refeições se a você não puder prepará-las?					
5. que demonstre afeto por você?					
6. que lhe dê um abraço?					
7. que você ame e que faça você. se sentir querida?					
8. para ouvi-la quando você precisar falar?.					
9. em quem confiar ou para falar de você ou sobre seus problemas?					
10. para compartilhar suas preocupações e medos mais íntimos?					
11. que compreenda seus problemas?					
12. para dar bons conselhos em situações de crise?					
13. para dar informação que a ajude a compreender uma determinada situação?					
14. de quem você realmente quer conselhos?					
15. para dar sugestões de como lidar com um problema pessoal?					
16. com quem fazer coisas agradáveis?					
17. com quem distrair a cabeça?					
18. com quem relaxar?					
19. para se divertir junto?					

ETNOTEORIAS PARENTAIS

Comparação de metas de socialização

Vou ler alto alguns pares de metas que os pais podem ter para seus filhos e gostaria de ouvir sua opinião sobre o quão importante essas metas são para uma criança. Quero saber o quão importante é que uma criança atinja uma meta específica em comparação com outra. Vou comparar diferentes pares, e por isso cada meta aparecerá várias vezes. Eu gostaria que você me dissesse qual das metas é mais importante, a primeira ou a segunda de cada dupla, ou se elas têm a mesma importância.

É mais importante que a criança [A] ou [B]?				
Que meta é mais importante?				
	←	=	→	
1. desenvolva talentos e interesses pessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda a compartilhar coisas com os outros
2. aprenda a respeitar pessoas mais velhas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda que é uma pessoa única, com características próprias
3. aprenda a ser forte, segura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda a fazer o que seus pais dizem
4. aprenda a manter a harmonia social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda a respeitar pessoas mais velhas
5. aprenda a expressar suas preferências muito claramente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	desenvolva talentos e interesses pessoais
6. aprenda a fazer o que seus pais dizem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda a manter a harmonia social
7. aprenda que é uma pessoa única, com características próprias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	desenvolva talentos e interesses pessoais
8. aprenda a compartilhar coisas com os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda a expressar suas preferências muito claramente
9. aprenda a respeitar pessoas mais velhas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda a fazer o que seus pais dizem
10. aprenda a manter a harmonia social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	desenvolva talentos e interesses pessoais
11. aprenda a fazer o que seus pais dizem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda a expressar suas preferências muito claramente
12. aprenda a compartilhar coisas com os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda a respeitar pessoas mais velhas
13. aprenda que é que é uma pessoa única, com características próprias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda a manter a harmonia social
14. aprenda a ser forte, segura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda a compartilhar coisas com os outros
15. aprenda a expressar suas preferências muito claramente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda a respeitar pessoas mais velhas
16. aprenda que é uma pessoa única,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda a ser forte, segura.

com características próprias				
17. desenvolva talentos e interesses pessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda a respeitar pessoas mais velhas
18. aprenda a manter a harmonia social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda a compartilhar coisas com os outros
É mais importante que a criança [A] ou [B]?				
Que meta é mais importante?				
	←	=	→	
19. aprenda que é uma pessoa única, com características próprias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda a fazer o que seus pais dizem
20. aprenda a respeitar pessoas mais velhas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda a ser forte, segura.
21. aprenda a expressar suas preferências muito claramente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda a manter a harmonia social
22. aprenda a compartilhar coisas com os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda que é uma pessoa única, com características próprias
23. aprenda a ser forte, segura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	desenvolva talentos e interesses pessoais
24. aprenda a expressar suas preferências muito claramente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda a ser forte, segura.
25. aprenda a fazer o que seus pais dizem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda a compartilhar coisas com os outros
26. aprenda a expressar suas preferências muito claramente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda que é uma pessoa única, com características próprias
27. desenvolva talentos e interesses pessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda a fazer o que seus pais dizem
28. aprenda a ser forte (influyente, poderoso, dinâmico)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda a manter a harmonia social

Práticas dos pais durante o primeiro ano

Para o aplicador: Lembrar à entrevistada o treinamento do uso da escala, usando como exemplo o barulho no local da entrevista. Se estiver muito barulhento marcar 5, se for muito silencioso marcar 1. Se for quase silencioso marcar 2. Se for um pouco ruidoso marcar 3 e assim por diante. Conferir a resposta. Conferir o significado das varias possibilidades de resposta.

A seguir você vai encontrar uma seleção de frases sobre como é a maneira correta de uma mãe lidar com seu bebê ou filho pequeno. Algumas coisas podem ser mais familiares a você e outras não. Talvez você concorde com umas frases e não concorde com outras. Por favor, pense em um bebê de mais ou menos três meses de idade quando eu ler cada frase, e diga se concorda ou não com um número de 1 a 5. Não pense muito sobre cada frase, reaja **espontaneamente!**

	Concordo				
	1 Nem um pouco	2 Um pouco	3 Mais ou menos	4 Muito	5 Completa- mente
1. É importante embalar (ninar) um bebê que chora para consolá-lo.					
2. Dormir a noite toda deve ser treinado o mais cedo possível.					
3. Não é necessário atender imediatamente um bebê que chora.					
4. Nunca é cedo demais para se começar a dirigir a atenção do bebê para objetos e brinquedos.					
5. Ginástica faz um bebê forte.					
6. Se um bebê está enjoadinho, deve ser logo pego no colo.					
7. É bom para o bebê dormir sozinho.					
8. Quando um bebê chora deve-se dar o peito a ele imediatamente.					
9. Deve-se deixar que os bebês chorem um pouco para ver se eles se consolam sozinhos.					
10. Um bebê deve sempre estar perto de sua mãe, para que ela possa reagir imediatamente a seus sinais.					

Metas de desenvolvimento

Agora você vai encontrar uma lista de opiniões sobre metas que os pais vão tentar alcançar no desenvolvimento de seus filhos durante *seus primeiros três anos de idade*. Vou ler uma da cada vez. Por favor, expresse se concorda ou não concorda espontaneamente da mesma forma que antes.

Durante os primeiros três anos de vida, as crianças deveriam:

	Concordo				
	1 Nem um pouco	2 Um pouco	3 Mais ou menos	4 Muito	5 Completamente
1. aprender a controlar emoções.					
2. desenvolver independência.					
3. desenvolver auto-confiança.					
4. aprender a obedecer a seus pais.					
5. aprender a obedecer a pessoas mais velhas.					
6. aprender a cuidar do bem-estar dos outros.					
7. desenvolver um senso de auto-estima.					
8. aprender a animar os outros.					
9. desenvolver competitividade.					
10. desenvolver um senso de identidade					

Escala de Alocentrismo familiar

Agora você vai encontrar uma lista de características que as pessoas podem ter. Eu vou falar uma de cada vez, por favor, expresse se concorda ou não concorda com elas, sem pensar muito, da mesma forma que antes.

	Concordo				
	1 Nem um pouco	2 Um pouco	3 Mais ou menos	4 Muito	5 Completa mente
1. Sou muito parecida com meus pais.					
2. Trabalho duro para agradar minha família.					
3. Faço o que sinto mesmo que isto desagrade meus pais.					
4. As conquistas da minha família me fazem sentir orgulhosa.					
5. O fato de eu me relacionar bem com minha família de origem é um sinal de minha maturidade.					
6. Depois que você constitui sua família, seus pais não deveriam mais se envolver em decisões importantes da sua vida.					
7. As opiniões da minha família são importantes para mim.					
8. Saber que posso contar com minha família me deixa feliz.					
9. Vou cuidar dos meus pais quando eles ficarem velhos.					
10. Se alguém da minha família tem um fracasso, sinto-me responsável.					
11. Mesmo estando longe de casa, devo levar em conta os valores dos meus pais.					
12. Eu me envergonharia se negasse aos meus pais algo que eles me pedissem.					
13. Minha felicidade depende da felicidade dos meus pais.					
14. Tenho certas tarefas e obrigações na minha família.					
15. Há muitas diferenças entre eu e outros membros da minha família.					
16. Penso que é importante manter uma relação amistosa com a minha família a qualquer custo.					
17. Não devo dizer o que me passa pela cabeça se isto aborrecer minha família.					
18. Minhas necessidades são diferentes daquelas da minha família.					
19. Depois que sair da casa dos meus pais, não preciso dar satisfações a eles.					
20. Respeito os desejos dos meus pais, mesmo quando diferem dos meus.					
21. É importante que as pessoas se sintam independentes da família em vários sentidos.					

Anexo B – Manual de procedimentos para coleta de dados

**Projeto de pesquisa: Investimento e cuidado parentais:
aspectos biológicos, ecológicos e culturais**

Manual de procedimentos para coleta de dados

Julho de 2006



Fase 1: obtenção da amostra

➤ Esta fase engloba a busca inicial, o contato e os convites às possíveis mães participantes.

OBS: Lembre-se que serão estudadas mães, com mais de 20 anos de idade e com pelo menos uma criança com idade entre 0 e 6 anos de idade. Somente pessoas do sexo feminino deverão ser entrevistadores em função da natureza das perguntas que serão feitas às mães.

A - BUSCA INICIAL: PROCEDIMENTO

* As mães participantes deverão ser indicadas pelos membros do grupo de pesquisa, por pessoas conhecidas pelos mesmos (vizinhos, amigos, pediatras etc), ou por instituições de ensino ou de saúde que possibilitem ao pesquisador o acesso a mães que se encaixem ao perfil da pesquisa.

B - CONVITE E CONTATO INICIAL: PROCEDIMENTO

* As mães, ao serem convidadas a participar, receberão explicações sobre o nosso grupo de pesquisa e sobre o estudo que estamos realizando.

* Passos a serem seguidos no contato inicial:

1. **Apresentação:** Nome, instituição que representa e grupo de pesquisa.
2. **Informações sobre a pesquisa:** Detalhes sobre a pesquisa e sua importância; sobre os instrumentos utilizados na coleta e as questões éticas.
3. **Convite:** Convidar a mãe a participar, informando que a participação é voluntária, e que o local e a hora para aplicação dos instrumentos são os que melhor se encaixarem na sua rotina.
4. **Marcação de dia, hora e local:** Marcar o local, dia e hora para a visita mais conveniente para a mãe. Registrar em um local seguro (agenda ou planilha de contatos). *Importante ter os instrumentos em mãos caso ela queira responder imediatamente. Sugestão: fazer um cartão de visitas com informações de identificação (instituição, e-mail, endereço, telefone, etc.) para entregar.*
5. **Agradecimento:** Agradecer a aceitação em participar da pesquisa e deixar com a mãe seus contatos (telefones e e-mail) para que ela possa sanar futuras dúvidas que possam surgir, ou avisar caso ocorra algum imprevisto e seja necessário marcar novo horário e local.

Segue um exemplo de como abordar às mães no contato inicial:

Exemplo: (SUGESTÃO *escrita de uma forma aproximadamente falada*)

Oi, meu nome é Fulana. Eu sou estudante de Psicologia (ou outra coisa) da universidade tal. Nós estamos fazendo uma pesquisa sobre criação de filhos, o que é que as mulheres pensam sobre esse assunto. Nós estamos estudando as condições de vida da pessoa atualmente, como foi a infância da pessoa, os problemas que ela teve, os problemas que está tendo agora, como está lidando com a criação dos filhos, essas coisas. Nós vamos precisar de mais ou menos uma hora e meia para responder tudo e se você precisar parar para fazer alguma coisa, não tem importância, nós podemos esperar.

A finalidade da pesquisa é entender melhor como essa tarefa de criar os filhos tem a ver com as condições de vida da pessoa, agora e no passado. E isso pode ser importante, porque nós sabemos que a saúde da criança e o que ela vai ser no futuro têm a ver também com a forma como ela foi criada.

Você não é obrigada a participar da pesquisa. Não se trata de cadastro para benefícios. Você não vai ganhar nada por participar, nem vai perder. Se você quiser participar, você estará ajudando a ciência, os cientistas, a entender melhor o assunto. Isso é muito importante para a sociedade, porque a ciência pode ajudar os profissionais de saúde e de educação a tratarem as crianças e as famílias de uma maneira melhor.

Tudo o que você disser será confidencial. Nós vamos anotar seu nome e endereço numa folha separada, somente para poder corrigir algum erro que venha a ser encontrado mais tarde. Os questionários com suas respostas vão receber um número, de modo que as pessoas que vão analisar os questionários não vão saber quem foi a pessoa que deu aquelas informações.

Se você aceitar participar, nós vamos precisar que você assine este termo, declarando que concorda em participar da pesquisa e que está fazendo isso de sua livre e espontânea vontade. Esse documento não traz nenhum prejuízo para a pessoa, ele é apenas uma garantia de que o cidadão não foi forçado a participar de uma coisa que ele não sabe o que é, ou que ele não concorda.

Você pode perguntar qualquer coisa e também não é obrigada a responder tudo que for perguntado. Se você não gostar de alguma pergunta, você pode ficar à vontade e dizer que não quer responder. Se aceitar participar, você também pode mudar de idéia no meio e desistir. Mas, é claro que nós queremos muito sua participação e vamos dar toda explicação que você precisar e quiser perguntar.

Nós vamos deixar com você uma cópia do Termo de Consentimento e nossos endereços, para o caso de você querer saber alguma coisa no futuro.

Essa pesquisa está sendo feita em vários outros lugares do Brasil, na capital e no interior.

É claro que outras coisas podem acontecer, como, por exemplo, ela não aceitar ou pedir mais informação antes de aceitar. Mediante aceitação e as dúvidas tendo sido sanadas, combine com a mãe o dia, a hora e o local e agradeça a sua participação.

Lembre-se: *sempre levar um conjunto de instrumentos caso a mãe queira responder imediatamente.*

Lembre de levar um envelope para colocar o termo de consentimento assinado e os dados que identifiquem as mães. Leve também um tubo de cola para lacrar o envelope e uma etiqueta para “lacrar” o fecho desse envelope. Lembre-se de que o envelope será fechado na frente das mães e na etiqueta será escrito o respectivo código. Em TODOS os questionários que serão por elas respondidos o entrevistador deve escrever o código da participante no local adequado.

- * Marcar o local, dia e hora para a visita e registrar em um local seguro (agenda ou planilha de contatos).

- * Deixar com a mãe um cartão de visitas contendo: a) identificação do pesquisador, b) instituição que faz parte, c) formas de contatá-lo (telefones e e-mail).

- * Separar uma cópia do folheto explicativo e entregar para as mães que farão parte da amostra.

- * Lembrar de destacar seu telefone no folheto explicativo para que a mãe possa entrar em contato no caso de haver qualquer imprevisto.



Fase 2: Aplicação dos Instrumentos

Esta é considerada a fase crítica da pesquisa, pois corresponde à coleta de dados. Os procedimentos precisam ser aplicados com precisão para evitar:

1. perda de informações;
2. mau preenchimento dos instrumentos;
3. entendimento inadequado dos procedimentos a serem seguidos; e
4. contaminações da hora das respostas.

Por essas razões é importante ter conhecimento dos passos a serem seguidos, e preparar-se com antecedência. Cada instrumento tem uma forma diferente de ser preenchido. O

pesquisador deve estar apto a conduzir a coleta de dados de forma imparcial, e a responder todas e quaisquer dúvidas que os participantes tenham sobre os instrumentos e a forma de respondê-los.

Para que a análise dos dados seja possível e relevante cientificamente, é de extrema importância que os dados tenham sido coletados de maneira adequada.

A – PREPARAÇÃO PARA A VISITA:

Ao preparar-se para fazer a visita, lembre-se de separar o material necessário para levar, ou seja:

- * Separar uma cópia dos instrumentos: Sempre leve um quite reserva, caso aconteça algum imprevisto.
- * Separar os **formulários de consentimento** (que a mãe deverá assinar). Uma cópia para a mãe, e outra que permanece com o pesquisador.
 - * Rever o material e os procedimentos de aplicação.
 - * Separar canetas (no mínimo duas).
 - * Um envelope para guardar o formulário de identificação e o consentimento informado
- * cola e 1 etiqueta na qual será escrito o número do código que a mãe receberá (leve uma etiqueta a mais para qualquer eventualidade)

B – PREPARAÇÃO DO KIT DE INSTRUMENTOS

Os instrumentos devem ser organizados em Kits de aplicação. Cada kit deve conter:

- * 2 cópias do termo de consentimento livre e esclarecido: uma a ser entregue para a mãe entrevistada e outra que fica em posse do pesquisador. Ambas datadas e assinadas.
- * 1 cópia de cada instrumento necessário para a realização de uma entrevista. É importante conferir se os instrumentos estão completos, sem falhas de impressão e devidamente organizados.
- * 1 envelope de papel pardo para guardar os termos de consentimento e as folhas de registro com os dados pessoais da mãe entrevistada e sua família. Assim, dá-se ênfase ao caráter de confidencialidade dos dados pessoais. Cola para fechar o envelope e 1 etiqueta para ser colada no envelope (leve uma etiqueta extra)

Os instrumentos devem ser agrupados, em forma de Kit, com o auxílio de um clipe de papel ou outro objeto que possibilite destacá-los um do outro. Grampos são inadequados para a montagem do Kit, pois os instrumentos devem ser entregues às mães um a um na hora da entrevista.

Dica: Estabelecer o cód. de identificação dos instrumentos no momento de montagem dos kits. Esse procedimento evita erros, facilita a armazenagem ordenada, a conferência, e contribui para o manuseio posterior dos instrumentos. Todos os documentos devem receber o cód., inclusive o envelope pardo.

B – VISITA PARA APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Ao chegar ao local combinado, faça uma ambientação com a mãe, cumprimentando-a e dando informações claras sobre o que ocorre durante a visita, tais como:

**** Explicar que ela assinará o termo de consentimento e responderá aos instrumentos. (caso use o gravador, explicar que seu uso será apenas para complementar os dados já marcados)***

* Explicar à mãe que os questionários têm como objetivo levantar dados sobre a família da criança e conhecer as idéias da mãe sobre determinados assuntos.

* Explicar outras dúvidas que a mãe possa ter.

* Em seguida, mediante entendimento dos procedimentos a serem realizados, e já acomodados em algum lugar onde possam sentar, se dá início à aplicação dos instrumentos.

C - COMO DEVEM SER APLICADOS?

1 – Formulário de consentimento:

Deve-se entregar um formulário à mãe, ler em voz alta o que está escrito (a mãe acompanha a leitura do entrevistador). Ao término da leitura, caso a mãe concorde, pedir que assine,

2 – Folha de registro e Dados Sócio-Demográficos:

Após a assinatura do Termo de Consentimento, informar à mãe que serão solicitadas informações de identificação que constam na folha de registro e na folha de dados sócio-demográficos, que devem ser guardados em envelope fechado, junto ao termo de consentimento livre e esclarecido. Frisar que o envelope receberá uma etiqueta com código para que seus dados permaneçam em sigilo.

3 – Aplicação dos instrumentos:

- As questões de todos os instrumentos serão lidas para os participantes, cujas respostas serão preenchidas pela entrevistadora. Nesse momento é importante que a entrevistadora tenha o cuidado para ter uma leitura imparcial.
- Seguir corretamente as instruções que constam nos quadros cinza do instrumento.
- Um instrumento em branco, sem as instruções deverá ser entregue à participante, para que ela possa acompanhar a aplicação (no caso de mães analfabetas, isso não deve ser feito para evitar constrangê-las).

Alguns pontos que não podem ser esquecidos / Lembretes importantes Ao ir embora:

- * Agradecer a mãe pela sua participação e pela disponibilidade em recebê-lo(a).
- * Entregar um presente de agradecimento.

Sugestão: Pode ser um brinquedo para a criança, um porta-retrato decorado (*biscuit*, madeira trabalhada, pinturas etc), ou outro “mimo” que sirva como “lembrancinha” para a mãe e para a criança. Outra possibilidade é entregar uma lata de leite em pó, ou outros complementos alimentares (Sustagen, Neston, Cereais etc); ou então, um pacote de fraldas, dependendo da idade da criança. Contudo, é necessário considerar o contexto onde ocorre a coleta de dados, ao oferecer o presente de agradecimento. Nas famílias menos favorecidas financeiramente nos parece mais interessante oferecer os complementos alimentares ou o pacote de fralda, enquanto nas famílias com melhor renda, a “lembrancinha” parece ser o mais adequado.

- * Perguntar se a mãe pode indicar outras mães que tenham filhos com até 6 anos de idade e que aceitariam participar da pesquisa.

Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DESENVOLVIMENTO
INFANTIL – NEPeDI
<http://www.nepedi.ufsc.br>



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Código
SC

Prezada Senhora:

Vimos através de este documento convidá-la a participar de uma pesquisa que está sendo realizada em várias cidades do Brasil, sob a coordenação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e que tem como título “INVESTIMENTO E CUIDADO PARENTAIS: ASPECTOS BIOLÓGICOS, ECOLÓGICOS E CULTURAIS”. Este projeto foi aprovado pelo CNPQ e a pesquisa tem como objetivo caracterizar a história de vida, valores, crenças e práticas de criação de filhos em diferentes ambientes culturais brasileiros. Trará contribuição para a compreensão de influências importantes sobre o desenvolvimento infantil. Não há benefícios diretos para as participantes.

Sua participação é voluntária. Serão feitas perguntas sobre suas experiências, história de vida e a respeito de como você acha que os filhos devem ser cuidados. Os dados são confidenciais e serão analisados em grupo, sem identificação dos respondentes. Apenas os pesquisadores terão acesso direto aos questionários, que receberão um código para garantir o anonimato. Os dados da pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados, garantindo o anonimato dos participantes.

Não existem respostas certas ou erradas. É muito importante para a pesquisa que você dê a sua opinião sincera. Não há riscos envolvidos ou despesas e você poderá, a qualquer momento, recusar-se a responder ou desistir da sua participação na pesquisa. Acreditamos que também o desconforto será mínimo, apenas o de responder a algumas questões sobre sua vida. A entrevista terá a duração aproximada de uma hora e meia. Ao final do estudo, depois de todas as análises, um relatório em linguagem acessível será encaminhado a todas as participantes que desejarem.

Quaisquer informações adicionais ou esclarecimentos acerca desta pesquisa e sua metodologia poderão, a qualquer momento, ser obtidos junto ao Coordenador geral Mauro Luís Vieira, pelo telefone (48) 3331-8606, pelo e-mail mvieira@cfh.ufsc.br, Virginia pelo telefone (47) 33706964 ou, no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Infantil – NEPeDI, localizado no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC, bloco D, 2º andar, sala 211, Campus Universitário, Trindade, Florianópolis, Santa Catarina.

Eu, _____ considero-me informada sobre a pesquisa “Investimento e cuidado parentais: aspectos biológicos, ecológicos e culturais”. Aceito participar e consinto que os questionários sejam utilizados para a análise de dados grupais da pesquisa.

_____, ____/____/____.

Assinatura do entrevistado

☐

Sim, desejo receber um relatório final deste trabalho pelo correio.

☐

Não desejo receber um relatório final deste trabalho pelo correio.

Anexo D – Ficha de Identificação do Participante



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DESENVOLVIMENTO
INFANTIL – NEPeDI
<http://www.nepedi.ufsc.br>



Muito obrigada pela sua participação. Vamos iniciar o questionário pedindo que você nos informe alguns dados pessoais, como os nomes e as ocupações das pessoas da família. Os dados que podem identificá-la e a sua família não serão disponíveis durante a análise. Esses dados serão colocados em um envelope e serão guardados separadamente.

Código SC

Ficha de identificação

Cidade: _____

Nome da mãe (respondente): _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)