

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

ANA KARINA SANTOS

**O comportamento de cuidado entre crianças
analisado à luz do contexto sociocultural, das ideias
infantis sobre cuidado, das metas de socialização
maternas e de comparações interculturais.**

São Paulo

2011

ANA KARINA SANTOS

**O comportamento de cuidado entre crianças
analisado à luz do contexto sociocultural, das ideias
infantis sobre cuidado, das metas de socialização
maternas e de comparações interculturais.**

(versão original)

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo, como parte dos
requisitos para obtenção do título de Doutor
em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Experimental

Orientadora: Vera Silvia Raad Bussab

São Paulo

2011

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Santos, Ana Karina.

O comportamento de cuidado entre crianças analisado à luz do contexto sociocultural, das idéias infantis sobre cuidado, das metas de socialização maternas e de comparações interculturais. / Ana Karina Santos; orientadora Vera Silvia Raad Bussab. -- São Paulo, 2011.

180 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Experimental) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Psicologia da criança 2. Ajuda (comportamento social)
3. Comportamento de cuidado da criança 4. Socialização
5. Fatores socioculturais 6. Diferenças interculturais I. Título.

BF721

Ana Karina Santos

O comportamento de cuidado entre crianças analisado à luz do contexto sociocultural, das ideias infantis sobre cuidado, das metas de socialização maternas e de comparações interculturais.

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ **Assinatura:** _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ **Assinatura:** _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ **Assinatura:** _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ **Assinatura:** _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ **Assinatura:** _____

Às crianças do Bom Jardim

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Vera Silvia Raad Bussab, meu agradecimento pleno por tudo, pela delicadeza e sabedoria com a qual me conduziu até o fim desta jornada.

À Ilka Dias Bichara, pelo apoio, confiança e estímulo desde o início, ainda na graduação, e por ter acreditado que eu conseguiria chegar até aqui e ir até mais longe.

À Heidi Keller, por ter me recebido no seu departamento, por compartilhar seus dados para as análises interculturais, por valorizar meu trabalho e por todo apoio durante o trabalho junto a seu grupo de pesquisa na Alemanha.

À Joscha Kärtner, pela ajuda com a análise de dados e pela paciência com o trabalho estatístico.

À Patrícia Izar, pela convivência agradável, amizade e valiosa participação na banca de qualificação.

À Briseida, por aquele texto sobre self-handicap, quando tudo começou, e por ter aceitado participar da banca de qualificação, com suas importantes contribuições.

À Emma Otta, pela orientação no PAE, por sentar comigo para me ensinar a pesquisar artigos no portal de periódicos, por toda ajuda e conversas.

À Lia, pela amizade em todos os momentos, pelo estímulo e grande ajuda nas entregas de documentos, trabalhos para depósitos, pedidos de auxílio para congresso etc.

À Tia Nazaré, por todo o apoio incondicional desde sempre, nas horas felizes e difíceis, pelo incentivo, por acreditar em mim e pela estadia em Itabaiana durante o trabalho no Bom Jardim.

À minha irmã Kátia, pelo apoio e incentivo neste caminho da vida cheio de dificuldades para serem superadas e cheio de alegrias para serem vividas.

Aos meus sobrinhos, eternas crianças, Carol, Felipe e Hugo por simplesmente existirem em minha vida. À Rafael e Mateus, crianças inspiradoras.

Ao meu padrinho Guiga pela ajuda incondicional nos momentos de necessidade, pela compreensão e exemplo de pessoa e caráter.

À Lívia, pela amizade sincera e por toda a ajuda durante minhas estadias em São Paulo.

À Renata, pela amizade intensa, risadas e dificuldades compartilhados todo este tempo.

Ao Marco, Zé, Altay, Leandro, Léo e Cesinha por tornarem nosso dia a dia no departamento tão cooperativo e divertido.

À Isa, pela maravilhosa companhia de viagem e aventura que passamos durante meu doutorado-sanduíche.

À Sônia, por toda a ajuda sempre zelosa na secretaria do PSE.

À Nádia, pela companhia e amizade em Itabaiana, pelas conversas na hora do café e pelo apoio. À Rose por toda a ajuda na minha arrumação antes de viajar.

À Geni, diretora da creche do Bom Jardim, todo o meu agradecimento eterno por abrir as portas deste lugar maravilhoso, cheio de alegria, dedicação e amor; pela confiança, amizade e pela linda despedida ao fim do meu trabalho.

À Adenilza, por toda ajuda junto às mães, pela amizade e conversas durante os almoços na creche.

À Luís, diretor da escola do Bom Jardim, por ter me recebido na escola, pela dedicação ao seu trabalho junto às crianças e por toda a ajuda desde o início.

Às mães das crianças pela participação neste trabalho, por consentirem que seus filhos fizessem parte deste estudo, pela disponibilidade e confiança.

Às Professoras e funcionárias da creche pela ajuda, por tornar o ambiente tão agradável, pela dedicação às crianças e compromisso com o trabalho; pelo almoço delicioso, pelos cafés e lanches, sempre em boa companhia.

Às professoras da escola do Bom Jardim Sheila, Angélica, Nadja, Meire e Selma pela amizade e pelo exemplo de amor e dedicação junto às crianças, pela convivência agradável e risadas na hora do café e nas viagens diárias para o povoado. À Neide, pelos cafés e pela companhia na escola.

À Márcio, motorista da van, por me buscar todos os dias tão cedo em casa para as idas diárias ao Bom Jardim, pelo bom-humor e disposição em ajudar.

À Mari, amiga eterna, pela amizade sincera e pela ajuda nos momentos mais difíceis e ainda por comemorar junto comigo todas as conquistas.

À Helene Gudi, pela ajuda na minha chegada e instalação em Osnabrück, pela amizade e ajuda incondicional durante toda a minha estadia, pelas conversas, passeios, risadas e aventuras.

À Monika Abels, pela ajuda com meu trabalho e em muitas outras coisas nos diversos momentos da nossa curta, mas intensa convivência em Osnabrück. Pelas aulas de capoeira, conversas, risadas e pelo exemplo de pessoa e profissional.

Ao CNPq pela apoio financeiro para a realização do doutorado e do estágio sanduíche na Alemanha.

“ Lá no meu pé de serra

Deixei ficar meu coração

Ai, que saudades tenho

Eu vou voltar pro meu sertão”

No meu pé-de-serra, música de
Humberto Texeira e Luiz Gonzaga

RESUMO

SANTOS, A. K. **O comportamento de cuidado entre crianças analisado à luz do contexto sociocultural, das ideias infantis sobre cuidado, das metas de socialização maternas e de comparações interculturais.** 2011. 180 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

A sensibilidade das crianças aos sinais emitidos por outra em situação de necessidade e mesmo a propensão ao cuidado atestam de forma cada vez mais convincente a natureza intrinsecamente motivada do cuidado espontâneo entre crianças. Este trabalho analisa o comportamento de cuidado entre crianças à luz do contexto sociocultural, das ideias infantis sobre cuidado, das metas de socialização das mães e de comparações interculturais. O estudo foi realizado na creche do povoado rural Bom Jardim, localizado no agreste de Sergipe. Participaram da pesquisa 17 crianças entre 4 e 6 anos, de ambos os sexos, e 27 mães residentes no povoado. Foi utilizado o método de observação focal do comportamento com filmagem em videotape para o registro dos comportamentos de cuidado entre as crianças. As ideias sobre cuidado infantil foram investigadas através da realização de foto-entrevistas e as mães foram aplicadas uma escala de comparação de metas de socialização nas mães. Os resultados revelaram que o tipo de cuidado entre crianças que teve maior média de ocorrência foi o contato afetivo, seguido de supervisionar e ajudar. Nas categorias ajudar e contato afetivo, o cuidado se concentrou entre crianças do mesmo sexo. Os resultados das foto-entrevistas mostraram que a foto escolhida com maior frequência como primeira opção foi a que exibia o contato corporal. As comparações interculturais com dados das crianças da vila rural Nso, em Camarões, e crianças de Osnabrück, na Alemanha, revelaram que as médias de codificação das palavras extraídas das falas das crianças do Bom Jardim durante a entrevista que se referiam ao cuidado primário, contato corporal e estimulação por objeto não apresentaram diferenças significativas. O oposto foi encontrado em relação à estimulação corporal e à interação face a face. A média da pontuação das mães na escala de comparação de metas de socialização indicou que as mães do Bom Jardim valorizam mais as metas de socialização relacionais. A análise comparativa intercultural entre as metas de socialização das mães do Bom Jardim com as de mães de outros contextos culturais - mães da vila rural Nso, Camarões; mães de Berlim, Alemanha; mães de Delhi e Gujarati, Índia – revelou que a posição do Bom Jardim para a interdependência apresentou semelhanças em relação aos resultados das mães de Nova Delhi. Houve uma correlação positiva entre o número de pessoas que cuidam da criança e a pontuação para a dimensão de interdependência das metas de socialização das mães. O número de pessoas que cuidam das crianças correlacionou-se positivamente com o total de comportamentos de cuidado observados entre elas na categoria contato afetivo e supervisionar. A pontuação das metas de socialização das mães correlacionou-se significativamente com a codificação das palavras relacionadas ao contato corporal presentes no discurso das crianças sobre cuidado. Estes resultados indicam que as práticas e valores em relação ao cuidado são passadas de mãe para filho, e reforçadas pelo ambiente cultural em que vivem. O cuidado espontâneo, observado entre as crianças do Bom Jardim, revela aspectos essenciais ligados ao modo de vida da comunidade em que vivem, confirmando o modo como o desenvolvimento está atrelado ao contexto e refletindo as diferentes estratégias de desenvolvimento contexto-dependentes.

Palavras-chave: Psicologia da criança. Ajuda (comportamento social). Comportamento de cuidado da criança. Socialização. Fatores socioculturais. Diferenças interculturais.

ABSTRACT

SANTOS, A. K. Caregiving among children analysed under consideration of the socio- cultural context, the children's ideas about infant care, the maternal socialization goals and cross-cultural comparisons. 2011. 180 f. Doctoral Thesis. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

Children's sensitiveness to another's signals of need and the propensity for care confirm the inherent motivation for the spontaneous caregiving among them. This work analyses the caregiving behaviour among children under consideration of the children's ideas about infant care, maternal socialization goals and cross-cultural comparisons. This study was conducted in the day care center of a rural village in the countryside of Sergipe, a state located in the northeast of Brazil. The participants of the study were 17 children, from 4 to 6 years old, and 27 mothers. Children's behaviours during free activities were videotaped. Picture cards interviews were used to investigate their ideas about infant care. The mothers answered a socialization goals comparison scale. Results indicated that the highest occurrences of care were related to caressing, followed by supervision and help. For the categories help and caressing the care behaviours was directed towards same sex children. The picture-card chosen more frequently by the children was the one that exhibited the body contact system of care. Cross-cultural comparisons with German and Nso children, from Cameroon, revealed that the amount of words spoken by the children during the interview related to primary care, body contact and object stimulation were not significantly different among the three cultural contexts. The opposite was found for the amount of words related to body stimulation and face to face interaction. Mother's socialization goals score indicated their preference for the relational goals. A cross-cultural analyse indicated that the Brazilian mothers' socialization goals are closer to the ones of the mothers from New Delhi in comparison to the goals of mother from Berlin, Germany, rural Nso, Cameroon, and Gujarati, India. The number of people who take care of the child correlated positively with the mothers' score for the relational socialization goals and the amount of caregiving behaviour among children in the category of caressing and supervision. Mothers' socialization goals score correlated positively with the number of coded words related caressing spoken by the children during the interviews about care. These results indicate that the practices and values about care are inter-generation transmitted, reinforced by the cultural environment. The spontaneous among children from the village reveals aspects related to the way of life in the community, confirming that the development is context-dependent

Key-words: Child's psychology. Help (social behaviour). Child's care behaviour. Socialization. Socio-cultural factors. Cross-cultural differences.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Bebê da creche do povoado Bom Jardim.....	32
Figura 2 - Crianças se aproximam para tocar e olhar um bebê.....	34
Figura 3 - Modelo cultural do self, adaptado de Kağitçbaşı.....	49
Figura 4 - O modelo ecocultural de desenvolvimento.....	57
Figura 5 - Distribuição (%) das crianças da amostra em função do número de irmãos na família.....	71
Figura 6 - Distribuição das crianças que frequentavam a creche em função da relação de parentesco.....	71
Figura 7 - Distribuição da amostra de mães por nível de escolaridade.....	73
Figura 8 - Mapa de Sergipe com destaque para a cidade de Itabaiana.....	75
Figura 9 - Visão geral do povoado Bom Jardim.....	76
Figura 10 - Salas onde eram realizadas as observações.....	78
Figura 11 - Conjunto de fotos usado nas entrevistas.....	81
Figura 12 - Screen shot da Planilha de codificação dos dados do Software Atlas.ti.....	86
Figura 13. Exemplos de dois tipos de cuidado comum entre as crianças na creche.....	94
Figura 14 – Médias de comportamentod e ajuda direcionado às meninas por sexo.....	96
Figura 15 - Médias de contato afetuoso direcionado aos meninos por sexo do cuidador....	97
Figura 16 - Médias de contato afetuoso direcionado às meninas por sexo do cuidador.....	97
Figura 17 - Contato afetuoso entre as crianças.....	98
Figura 18 - Contato físico e afetuoso entre meninos.....	103
Figura 19 - Frequência da primeira escolha dos cartões em função do tipo de cuidado....	104
Figura 20 - Três fotos escolhidas com maior frequência como primeira opção de cuidado, em ordem decrescente, da esquerda para a direita.....	105

Figura 21 - Fotos que não foram escolhidas como primeira opção de cuidado.....	106
Figura 22 - Fotos exibidas nos cartões das foto-entrevistas das crianças Nso, alemãs e do Bom Jardim, representando o sistema “cuidado primário”.....	109
Figura 23 - Fotos exibidas nos cartões das foto-entrevistas das crianças Nso, alemãs e do Bom Jardim, representando o “contato corporal”.....	113
Figura 24 - Fotos exibidas nos cartões das foto-entrevistas das crianças Nso, alemãs e do Bom Jardim, representando a “estimulação corporal”.....	115
Figura 25 - Fotos exibidas nos cartões das foto-entrevistas das crianças Nso, alemãs e do Bom Jardim, representando a “estimulação com objeto”.....	116
Figura 26 - Fotos exibidas nos cartões das foto-entrevistas das crianças Nso, alemãs e do Bom Jardim, representando a “interação face a face”.....	118
Figura 27 - Percentual de crianças que mencionaram as respectivas atividades como mais importante no cuidado com um bebê.....	119
Figura 28 - Percentual de crianças que mencionaram as respectivas explicações para o choro de um bebê.....	121
Figura 29 - Percentual de crianças que mencionaram as respectivas estratégias.....	122
Figura 30 - Pontuação média das mães na dimensão de autonomia por contexto cultural.....	131
Figura 31 - Média da pontuação na meta “aprender a respeitar os mais velhos” por contexto.....	133
Figura 32 - Média da pontuação na meta “aprender a fazer o que os pais dizem” por contexto.....	135
Figura 33 - Média da pontuação na meta “aprender a manter a harmonia social” por contexto.....	137
Figura 34 - Média da pontuação na meta “aprender a desenvolver os talentos e interesses pessoais” por contexto.....	138
Figura 35 - Imagens de Nso Rural e do Povoado Bom Jardim.....	141
Figura 36 - Dupla de irmão vendo televisão: da esquerda para a direita, em primeiro plano na primeira foto e no centro, na segunda.....	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dimensões do modelo cultural do self. Retirada de Kağıtçbaşı.....	46
Tabela 2 - Número de crianças por sexo e idade.....	70
Tabela 3 - Número de crianças em função do sexo do(s) irmão(s).....	72
Tabela 4 - Dados sócio-demográficos das mães.....	73
Tabela 5 - Número de mães por profissão.....	74
Tabela 6 - Codificação das foto-entrevista.....	87
Tabela 7 - Exemplo de codificação da pergunta “por que os bebês choram?”.....	88
Tabela 8 - Médias e desvio padrão de cuidados emitidos e recebidos.....	90
Tabela 9 - Média e desvio padrão das categorias de cuidado por direção do comportamento.....	92
Tabela 10 - Correlação entre o número de irmãos das crianças-foco e o cuidado emitido na categoria supervisionar.....	99
Tabela 11 - Correlação entre o cuidado direcionado à criança mais nova e variáveis socio demográficas.....	101
Tabela 12 - Correlação entre as ocorrências das categorias de cuidado.....	102
Tabela 13 - Exemplos de justificativas de escolha dos cartões que exibiam os 3 sistemas de cuidado mais frequentes como primeira opção.....	106
Tabela 14 - Média e desvio padrão da codificação dos sistemas parentais a partir das falas das crianças durante as entrevistas.....	108
Tabela 15 - Média e desvio padrão da pontuação total das metas de socialização.....	125
Tabela 16 - Média e desvio padrão das metas de socialização.....	126
Tabela 17- Correlação entre pontuações nas metas de socialização.....	127
Tabela 18 - Médias e desvio padrão da pontuação em autonomia de cada amostra.....	130
Tabela 19 - Média e desvio padrão da pontuação no item “aprender a respeitar os mais velhos” de cada amostra.....	133

Tabela 20 - Média e desvio padrão da pontuação no item “aprender a fazer o que os pais dizem” de cada amostra.....	135
Tabela 21 - Médias e desvio padrão da pontuação no item “aprender a manter a harmonia social” de cada amostra.....	136
Tabela 22 - Média e desvio padrão da pontuação no item “desenvolver talentos e interesses pessoais” de cada amostra.....	138
Tabela 23 - Média e desvio padrão das variáveis relacionadas ao número de pessoas que convivem e cuidam da criança.....	143
Tabela 24 - Correlação entre os dados das três etapas da coleta.....	144

SUMÁRIO

1. Apresentação.....	18
2. Introdução.....	23
2.1 Comportamento de alocação em primatas não-humanos.....	23
2.2 Cuidado aloparental humano: perspectiva transcultural.....	26
2.3 Cuidar: uma tendência humana universal.....	30
2.4 Conceituando o cuidado entre crianças.....	32
2.5 Como o comportamento de cuidado se desenvolve no decorrer da infância.....	33
2.5.1 O interesse das crianças por bebês	33
2.5.2 O que as crianças sabem sobre o cuidado com bebês.....	34
2.5.3 O cuidado realizado por crianças.....	35
2.6 Diferenças de gênero no comportamento de cuidado.....	40
2.7 A Influência da mãe no comportamento de cuidado.....	44
2.8 O cuidado parental como uma atividade cultural.....	45
2.8.1 Modelos culturais do self.....	46
2.9 Cultura e desenvolvimento humano.....	49
2.10 Modelos culturais de criação.....	50
2.10.1 O modelo dos componentes parentais.....	51
2.10.2 As etnoteorias parentais.....	56
2.10.3 As metas de socialização.....	60
3. Objetivos.....	64
4. Hipótese.....	65
4.1 Hipóteses sobre o comportamento de cuidado entre criança.....	65
4.1.1 Categoria de cuidado mais frequente.....	65
4.1.2 Possíveis efeitos de idade.....	65

4.1.3	Questões de gênero.....	65
4.1.4	O cuidado e a relação entre as crianças.....	66
4.1.5	O cuidado e a composição familiar da criança.....	66
4.2	Hipótese acerca das ideias das crianças sobre cuidado.....	67
4.2.1	Em relação ao modelo cultural de criação.....	67
4.2.2	Hipóteses sobre as diferenças culturais: comparação entre as crianças do povoado Bom Jardim, as crianças de Camarões e as crianças da Alemanha.....	68
4.3	Hipóteses sobre as metas de socialização das mães.....	69
4.4	Hipóteses sobre a integração dos dados.....	69
5.	Método.....	70
5.1	Participantes.....	70
5.1.1	As crianças.....	70
5.1.2	As mães.....	72
5.2	Local.....	74
5.3	Procedimentos de coleta de dados.....	76
5.3.1	Filmagem.....	77
5.3.2	Foto-entrevistas.....	79
5.3.3	As metas de socialização.....	82
5.4	Procedimentos de análise de dados	82
5.4.1	Vídeos.....	82
5.4.2	As foto entrevistas.....	86
5.4.3	Metas de socialização.....	88
6.	Resultados e Discussão.....	90
6.1	O comportamento de cuidado entre crianças.....	90
6.1.1	Cuidados iniciados e cuidados recebidos.....	90
6.1.2	Os tipo de cuidado.....	92
6.1.3	Questões de gênero e idade.....	95

6.1.4 O cuidado e a estrutura familiar da criança.....	99
6.1.5 O cuidado e a rede social e familiar da criança.....	100
6.1.6 A correlação entre os diferentes tipos de cuidado.....	101
6.1.7 O que o cuidado entre as crianças do Bom Jardim evidencia.....	103
6.2 As foto-entrevistas.....	104
6.2.1 As estratégias de Cuidado.....	104
6.2.2 Comparações inter-culturais: Nso rural, Camarões; Osnabrück, Alemanha; e Bom Jardim, Brasil.....	108
6.2.3 Ideias sobre cuidado.....	118
6.3 As metas de socialização das mães do Bom Jardim.....	125
6.3.1 As metas de socialização de mães em outras culturas: comparações inter-culturais.....	130
6.4 Integração dos dados: o comportamento de cuidado entre as crianças do Bom Jardim, suas ideias sobre cuidado e as metas de socialização das mães.....	142
6.4.1 A rede social de cuidado da criança.....	142
6.4.2 As metas de socialização das mães e o discurso das crianças.....	145
7. Considerações Finais.....	147
7.1 O cuidado das crianças.....	147
7.2 As metas de suas mães.....	148
7.3 O Bom Jardim é o Brasil, o Brasil é o Bom Jardim.....	149
8. Referências Bibliográficas.....	151
ANEXOS.....	164

1. APRESENTAÇÃO

As evidências trans-culturais indicam que o cuidado não-parental é a norma ou uma forma significativa de cuidado na maioria das sociedades. No entanto, as pesquisas sobre socialização raramente levam este fato em consideração. (Weisner & Gallimore, 1977, p. 169)

Apesar de ter sido escrita há mais de 30 anos, esta afirmação ainda é válida. O abismo entre o cuidado não-parental praticado em várias partes do mundo e a pouca atenção voltada a este tema talvez resulte do fato de que as pesquisas das sociedades tecnológicas ocidentais se baseiam na idéia da família nuclear como norma. Em favor da ênfase no cuidado maternal, as influências dos membros da família estendida, tais como primos, tios e tias têm sido desconsideradas. Contudo, o envolvimento das crianças mais velhas no cuidado das mais novas é muito difundido (Weisner & Gallimore, 1977). O cuidado entre crianças envolve desde realizar tarefas específicas para outras crianças sob a supervisão de adultos, até o cuidado completo e independente em tempo integral; inclui o treinamento explícito e o controle do comportamento de outra criança, assim como ficar de olho no irmão mais novo.

Enquanto as pesquisas antropológicas têm se voltado às extensas descrições do cuidado realizado por crianças na família e no contexto de comunidades (Weisner & Gallimore, 1977), no campo da psicologia as pesquisas têm enfatizado estudos sobre cuidado entre irmãos em ambiente natural (Berman & Goodman, 1984; Farver & Banstetter, 1994; Howe & Rinaldi, 2004; Howe & Ross, 1990) e de laboratório (Garner, Jones & Palmer, 1994; Howe & Rinaldi, 2004) incluindo investigações sobre o interesse de crianças por bebês (Melson & Fogel, 1988) e suas reações frente a situações específicas que incluem bebês (Berman, 1983; Dunn & Kendrick, 1982; Howe & Rinaldi, 2004; Stewart, 1983a; Zahn-Waxler, Friedman & Cummings, 1983).

Ainda há poucas pesquisas voltadas para o cuidado espontâneo da criança dirigido a uma outra, em ambiente natural, envolvendo também indivíduos não-aparentados (Carvalho, 2000; Lordelo, 1986). A psicologia evolucionista tem mostrado a existência de uma predisposição natural humana para os padrões de cuidado infantil, através de demonstrações de uma sensibilidade especial das pessoas a certos estímulos infantis e de uma precocidade e maior facilidade para o desenvolvimento deste tipo de comportamento

de cuidado, que podem ser indicativas padrões típicos da espécie. A sensibilidade das crianças aos sinais emitidos por outra em situação de necessidade e mesmo a propensão ao cuidado ainda que a criança alvo não esteja necessariamente precisando, atestam de forma cada mais convincente a natureza intrinsecamente motivada do cuidado espontâneo entre crianças (Carvalho, 2000; Lordelo, 1986).

Inaugurando no Brasil a temática da interação entre crianças, sob uma perspectiva etológica, Ana Maria Almeida Carvalho, em 1989, chamou a atenção para comportamentos presentes no grupo de brinquedo que mimetizam o comportamento adulto de cuidado, identificado e denominado pela pesquisadora de “comportamento de cuidado entre crianças”, evidenciando instâncias interessantes do desenvolvimento social infantil, entre elas: “a existência desde muito cedo de discriminação das características dos parceiros sociais e de ajustamento de seu comportamento a essas características; a idade precoce em que o comportamento de cuidar da outra criança ocorre, a partir dos dois anos; a capacidade precoce de reconhecer e assumir a perspectiva do outro e de reagir empaticamente” (Carvalho, 1989, p.174).

O trabalho de Yumi Gosso (2005) com os Índios Parakanã nos mostrou a organização livre e espontânea do grupo de crianças envolvidas em atividades diversas em plena floresta amazônica. O estudo de um grupo caçador-coletor cuja organização social se assemelha àquela vivida no nosso ambiente de adaptabilidade evolutiva, trouxe dados preciosos. O cuidado entre crianças aparece o mais natural e surpreendente possível, com crianças pulando na correnteza do rio carregando outra menor nas costas. Com base nesta investigação e também num conjunto de pesquisas sobre o comportamento de grupos de crianças em diversos ambientes de criação, muitos deles orientados por Emma Otta, Fernando José Leite Ribeiro desenvolveu uma teoria explicativa da funcionalidade do brincar humano, chamando a atenção para a importância da função do auto-cuidado do grupo (ver Gosso Otta, Moraes, Ribeiro & Bussab, 2005 e Ribeiro, Bussab & Otta, 2005).

As crianças ainda têm muito a nos revelar quanto a suas habilidades, seja pela precocidade dos padrões dentro de certos paradigmas adotados pela psicologia do desenvolvimento, ou dentro de determinadas ocasiões, muitas vezes sugestivas de um casamento bem ajustado entre prontidão biológica e ambiente.

Quando observamos a criança com os olhos da psicologia evolucionista vemos uma sintonia perfeita entre desenvolvimento e cultura. Os diversos ambientes culturais e suas crianças caminham juntos de maneira tão harmoniosa, que nos chama para entender este processo, complexo e multideterminado. O entendimento das especificidades culturais

humanas revela, paradoxalmente, a natureza humana universal. Entramos agora no campo da psicologia trans-cultural.

Quando tratamos de caminhos de desenvolvimento traçados culturalmente, a figura proeminente que se apresenta é a da Professora Heidi Keller. Seus estudos, em diversas culturas ao redor do mundo, trazem o alicerce teórico da psicologia evolucionista, agregando de forma concisa e clara estas duas vertentes. Meus interesses voltados para a antropologia, sem deixar de lado a psicologia do desenvolvimento evolucionista, encontraram inspiração nas pesquisas da professora Keller.

Depois de iniciar análises sobre o comportamento de cuidado entre crianças, observadas em grupo numa situação natural de brincadeira de rua num povoado rural do interior do nordeste do Brasil, outras duas instâncias baseadas na vertente teórico-metodológica das pesquisas de Keller foram agregadas ao trabalho: a investigação das ideias das crianças sobre cuidado e das metas de socialização das mães.

Trabalhei junto à professora Heidi Keller em seu departamento na Universidade de Osnabrück durante nove meses, período durante o qual realizei toda a minha análise de dados, fazendo também análises comparativas com dados das pesquisas de Keller e seus colaboradores em diferentes ambientes culturais.

A teoria de Keller tem como ponto de destaque o modelo dos componentes parentais, que são repertórios universais de sistemas parentais, mecanismos interacionais filogeneticamente selecionados como estratégias evolutivas para os desafios recorrentes que nossos ancestrais enfrentavam no passado. Os sistemas parentais assim descritos por Keller são: cuidado primário, contato corporal, estimulação corporal, estimulação via objeto e envelope narrativo. Cada um destes sistemas tem sua expressão modulada pelos mecanismos interacionais: atenção partilhada, calorosidade emocional e contingência responsiva.

Pais e filhos encontram-se equipados com mecanismos universais pré-programados que promovem a expressão destes sistemas, cuja extensão depende das idiossincrasias culturais. As diferentes ênfases nos cinco sistemas respondem às especificidades de cada ambiente. Esta diversidade das experiências parentais precoces guia o desenvolvimento da criança por caminhos indicados a partir do modelo cultural de *self* do contexto em que vive.

Keller baseia suas formulações em dois aspectos essenciais: 1 - Os conceitos de pesquisa “psico-cultural” do antropólogo Whiting, pioneiro no estudo comparativo do desenvolvimento infantil, cujo modelo inclui os elementos básicos que caracterizam cada

ambiente eco-social específico - os parâmetros populacionais, a estrutura socioeconômica e a configuração do ambiente físico. Estes, por sua vez, determinam as atividades diárias da população que se traduzem nas interações parentais em estratégias de socialização da criança. 2 - O modelo cultural de *self* de Çigdem Kağitçibaşı, cuja perspectiva atual da pesquisadora, a formulação do *self* autônomo-relacional, tem sido um dos aspectos investigados por Keller em diversos ambientes culturais. A estrutura conceitual do modelo de Kağitçibaşı pontua um conflito humano universal: a busca pela autonomia e pela integração grupal. No entanto, a posição que o indivíduo toma entre estes dois pólos é largamente influenciada pelas características do ambiente em que se desenvolve, que têm sua expressão no modelos de criação parental.

Em cada sociedade os indivíduos compartilham idéias sobre o ser adulto considerado ideal e sobre como os pais devem criar seus filhos para atingir este objetivo. Estas idéias são as chamadas etnoteorias parentais, que regulam as interferências dos pais nas práticas de cuidado das crianças. Cada um destes sistemas – ambiente cultural, etnoteorias parentais e modelos de criação – formam um todo de influências mútuas e contínuas, sensíveis às mudanças ambientais de larga escala.

A criança como um elemento deste conjunto oferece e sofre influências deste sistema ao longo de seu desenvolvimento, expressas em comportamentos diretamente visíveis e também em suas próprias idéias acerca dos cuidados parentais que consideram ideais para um bebê ou outra criança, formando um contínuo de aprendizado, criação e transmissão de cultura, neste caso específico, relacionada aos sistemas parentais.

O objetivo desta apresentação inicial foi indicar os contextos teóricos gerais nos quais a presente pesquisa se insere, dadas as suas peculiaridades dentro das perspectivas da psicologia do desenvolvimento evolucionista. Todos estes temas serão devidamente detalhados na revisão bibliográfica que será apresentada a seguir, e foram aqui mencionados apenas com o intuito de situar a pesquisa e de criar um parâmetro de entendimento para as seleções temáticas que serão apresentadas na introdução.

A presente pesquisa visou a análise do comportamento de cuidado entre crianças, livre e espontâneo, no contexto de um povoado rural do interior do nordeste do Brasil, procurando entender como se configuram os padrões de cuidado dentro do grupo de crianças, na crença de que a compreensão destes comportamentos possa lançar luz sobre questões importantes acerca do desenvolvimento infantil. Trata-se de uma pesquisa que conjugará observação direta do comportamento de crianças em grupo, numa situação

natural, com dados provenientes da aplicação de instrumentos para avaliar as idéias das próprias crianças e de suas famílias sobre cuidados de criação.

Investigaremos as idéias destas crianças sobre cuidados parentais com base na abordagem de Keller, a fim de estabelecer possíveis relações entre os comportamentos observados de cuidado das próprias crianças em relação umas às outras, com o modelo cultural de *self* da comunidade onde vivem. Complementando esta abordagem, buscamos conhecer as metas de socialização das mães das crianças com o intuito de reafirmar o modelo cultural de *self* da comunidade, de relacioná-los às idéias das crianças sobre cuidado e, por fim, de analisar evidências que liguem suas metas aos comportamentos de cuidado entre elas.

Iniciamos a revisão bibliográfica a seguir com um visão teórica geral sobre questões evolutivas relacionadas ao comportamento de cuidado não-maternal, evidenciados nos resultados das pesquisas com primatas, avançando para os estudos transculturais com crianças. A natureza universal do cuidado é abordada e a ontogênese deste comportamento na criança, assim como das diferenças de gênero, serão descritas. Dando seqüência à revisão da literatura, as influências culturais nos modos de criação são consideradas, seguida da apresentação de um modelo teórico que conceituam estas influências.

2. INTRODUÇÃO

2.1 Comportamento de aloquidado em primatas não-humanos

A ocorrência, entre primatas, de cuidado de filhotes por parte de outros indivíduos além da mãe e/ou do pai, o chamado aloquidado, vem merecendo a atenção dos pesquisadores nas últimas décadas, pois coloca questões interessantes em termos de suas potenciais vantagens adaptativas, bem como dos custos envolvidos, e também das consequências para o desenvolvimento. O comportamento de cuidado entre indivíduos aparentados tem sido descrito como uma estratégia reprodutiva que ajuda a maximizar a aptidão abrangente, ou seja, garantir que algum gene do pool gênico familiar seja transmitido para gerações futuras (Strayer, 1984). O autor considera provável que este comportamento, qualificado como altruístico, aumente as chances de uma reciprocidade futura, quando o animal estiver no seu próprio momento reprodutivo.

Segundo Suomi (1982), é sensato prever que haja menos rivalidade e mais comportamentos altruísticos entre irmãos que entre indivíduos não-aparentados, o que McKenna (1987) afirma de fato acontecer em uma grande variedade de primatas.

O aloquidado é observado na maior parte dos grupos de primatas (McKenna, 1987; Suomi, 1982). Contudo, em algumas espécies, as mães são consideravelmente mais relutantes em deixar seus filhotes com uma “mãe substituta”, ao contrário de outras, principalmente aquelas pertencentes ao grupo de macacos do velho mundo, como os bonobos (*Pan paniscus*) e os macacos japoneses (*Macaca fuscata*). Estes grupos tendem a ter estruturas hierárquicas com fêmeas na posição dominante, e disputam um forrageamento mais competitivo que o grupo dos colobos, os quais dispõem de uma adaptação anatômica particular – o estômago dividido em partes – que tende a permitir um forrageamento menos competitivo e, assim, a transferência do cuidado dos infantes para outros indivíduos (McKenna, 1987).

O aloquidado se mostra um comportamento multidimensional, sob a influência de variáveis múltiplas, desde as próprias características anatômicas da espécie, até os tipos de práticas de subsistência e de hierarquia social (McKenna, 1987).

O aloquidado não é limitado apenas às fêmeas e pode, por exemplo, ser visto entre macacos rhesus pré-adolescentes de ambos os sexos (Mitchell & Shively, 1984). Na espécie tamarin, por exemplo, foi observado que os irmãos que cuidam uns dos outros limitam sua própria capacidade reprodutiva na presença de adultos, o que parece

proporcionar, especialmente aos machos jovens, a oportunidade de participar do cuidado dos infantes assegurando o desenvolvimento de um estilo de cuidado parental mais ativo (McKenna, 1987).

McKenna (1987) acredita que o alo cuidado pode ter evoluído de maneira independente em diferentes espécies, como uma estratégia reprodutiva com fins específicos a partir das necessidades de cada espécie. O autor, então, levanta uma questão interessante: por que seria biologicamente vantajoso encorajar tantos cuidadores “incompetentes” para praticar o cuidado com bebês em detrimento dos próprios pais, mais habilidosos, para esta tarefa? Apesar dos potenciais benefícios, o cuidado por parte dos jovens é arriscado e pode gerar algum custo para o bebê. A resposta pode estar no grau de monitoramento dos pais, com o alo cuidado ocorrendo tipicamente dentro de um sistema onde as mães podem observar e intervir imediatamente, caso seus bebês estejam sendo cuidados de forma inapropriada (McKenna, 1987).

Além de ensaiar papéis parentais, McKenna (1987) acredita que o sistema de alo cuidado confere outras possíveis vantagens de sobrevivência. Relegar o cuidado temporariamente a outro pode permitir às mães adultas a possibilidade de forragear de maneira mais eficiente, reduzindo seu próprio gasto calórico, já que elas não precisam levar os bebês consigo. Um sistema no qual adultos habilidosos se engajam mais em atividades de forrageamento enquanto os mais jovens cuidam dos bebês pode, de fato, ser mais eficiente que um outro no qual as mães tentam cuidar e forragear ao mesmo tempo. A exposição a múltiplos cuidadores pode também aumentar as chances de o filhote ser adotado por outros no caso de morte da mãe, sugere o autor.

Recursos parentais limitados tendem a encorajar o alo cuidado, particularmente onde a prole é numerosa e há poucos adultos (Strayer, 1984), isto também pode ser constatado em famílias humanas, nas quais os adultos também precisam se engajar em diversas responsabilidades.

Em primatas, os bebês eliciam o alo cuidado, mesmo por parte dos indivíduos mais jovens, devido às características infantis atrativas, amplamente estudadas, como as características físicas – olhos grandes, bochechas proeminentes e queixo arredondado (McKenna, 1987) e os irmãos mais velhos, que competem por recursos escassos, podem ser programados geneticamente para oferecer cuidado ao invés de agressão, em resposta a estas características físicas, aumentando as chances de sobrevivência dos bebês.

Algumas destas hipóteses são apontadas por Notman e Munn (2003), quando relatam o caso do cuidado de uma infante por um chimpanzé macho. Os pesquisadores

afirmam que, apesar de as causas próximas de adoção transitória de infantes por machos adultos não serem claras, é provável que esta adoção do infante por um chimpanzé macho adulto, tenha sido motivada pelo caráter naturalmente atrativo dos filhotes ou mesmo pela atenção que recebeu inicialmente dos outros como resultado da interação com o infante.

Em termos de vantagens, o cuidador provavelmente experiencia os ganhos imediatos como, o aumento do status social, o afeto positivo e a estimulação gerada pela interação com o bebê, talvez motivada também pela curiosidade e pelo caráter lúdico. Deve-se considerar que haja ainda o ganho de imunidade contra a agressão por parte de outros indivíduos (Notman & Munn, 2003). O benefício do alocaudado se estende também aos infantes, podendo promover o aumento das chances de sobrevivência e da taxa de crescimento, além de aprimorar o desenvolvimento de habilidades motoras e sociais (Verderane & Izar, 2007).

Quando se trata do cuidado por parte de uma fêmea em período reprodutivo este é chamado de “cuidado alomaternal”. Os principais comportamentos que caracterizam o cuidado alomaterno são: o transporte do infante, partilha de alimento, a catação e a amamentação comunal (Verderane & Izar, 2007). Esta última, por sua vez, não-raro é encontrada entre fêmeas mamíferos (Roulin, 2001), embora suas causas e funções também permaneçam obscuras, já que a lactação tem um custo energético alto, além de aumentar o risco de transmissão patogênica entre a mãe e a “prole adotada”. Entre as hipóteses levantadas por Roulin (2010) estão: o aumento da aptidão abrangente, a otimização de habilidades parentais – neste caso, mais vantajoso para uma fêmea inexperiente - e a questão da reciprocidade, ou seja, duas fêmeas atingem uma maior aptidão quando cuidam da prole uma da outra do que quando não compartilham o leite.

Já quando o alocaudado se caracteriza pela transferência dos cuidados primários da mãe para um outro indivíduo, mesmo que por um curto período de tempo, este é considerado um “cuidado parental extremo”, chamado pelos pesquisadores de adoção. Ao contrário do alocaudado, a adoção é raramente encontrada entre primatas, mas a literatura apresenta alguns relatos de adoção entre primatas não-humanos, a exemplo do trabalho de Verderane & Izar (2007), no qual relatam o cuidado alomaterno de uma fêmea de macaco-prego (*Cebus apella*) dirigido a um infante da mesma espécie, logo após a perda de seu filhote. Casos como este, são considerados também sob a perspectiva da possível existência de um período sensível para o estabelecimento do vínculo entre mãe e filhote, que se estende por um período de até dois anos ou mais após o parto, cujo papel hormonal neste processo é investigado.

2.2 Cuidado aloparental humano: perspectiva transcultural

As condições que favorecem o surgimento do cuidado aloparental entre os humanos estão relacionadas principalmente à estrutura social, e sua existência parece emergir não das necessidades das crianças, mas das necessidades dos pais (McKenna, 1987).

Os achados de Barry (1977) em relação a tipos de sociedades e extensão do cuidado entre irmãos sugerem que as sociedades em que há muito cuidado entre irmãos tendem a ser aquelas em que não há um controle muito rígido do comportamento.

Em grupos humanos isolados foi constatada a ocorrência do cuidado de crianças por outras crianças, principalmente irmãos. O cuidado compartilhado é frequente entre os Abaluyia, um grupo do Kenya estudado por Weisner (1987), que descreve as crianças desta sociedade como “co-participantes ativas nas atividades diárias da família... Cuidando dos irmãos mais novos, fazendo parte de uma complexa hierarquia de autoridade” (p.77).

Numa pequena amostra de famílias havaianas nativas, Weisner (1982) relata que o cuidado entre irmãos ocorreu durante cerca de 33% do tempo de observação e que algumas crianças com idade entre 8 e 9 anos experienciavam, simultaneamente, ser a cuidadora de uma criança e estar sob os cuidados de uma outra.

Em muitas sociedades, as crianças começam a ter responsabilidades relacionadas ao cuidado de outra criança, geralmente irmãos, entre 5 e 8 anos de idade, fase em que tipicamente se considera que já possuem um senso de racionalidade moral, coincidindo com o período de entrada na escola em algumas sociedades (Whiting & Edwards, 1973).

Exemplos desta iniciação são descritos por Beals e Eason (1993). Os autores descrevem o comportamento “maternal” espontâneo de crianças indianas com 5 e 6 anos de idade, considerado um ideal cultural naquele ambiente, que incluía atividades como limpar a casa e cuidar dos irmãos menores.

Contudo, em muitas culturas as crianças são encarregadas de cuidar de outras bem mais cedo, até mesmo com 3 anos de idade. Watson-Gegeo e Gegeo (1989) descrevem como as crianças vão gradualmente participando de atividades domésticas e de cuidado entre os Kwara’ae, um grupo Malasiano de Malaita nas ilhas Solomão:

Aos 3 anos de idade, as meninas participam do trabalho doméstico – cozinhar, lavar pratos e roupas, limpar, carregar água e lenha, e cuidar de bebês sob a

supervisão de um dos pais ou de um irmão mais velho. Elas podem conduzir interações rotineiras com irmãos mais novos e articular os papéis de cuidador e irmã mais velha. Por volta dos 7 ou 8 anos, um menino ou uma menina pode cuidar de um bebê de 4 meses ou mais, por 2 ou 3 horas de uma vez. Aos 11 anos, as meninas, - ou meninos, se na casa não houver uma irmã mais velha, - serão encarregados de cuidar da casa, e frequentemente podem ser responsáveis pelo cuidado de um infante durante todo o dia, com a ajuda de um irmão ou irmã mais novos, enquanto seus pais trabalham nas plantações. (p.60)

Um outro exemplo ilustrativo de um padrão particular que Weisner (1987) descreveu como característico de sociedades não-ocidentais é descrito abaixo. A responsabilidade pelo cuidado é assumida aos poucos, num processo gradual, no qual há um período de cuidado compartilhado num sistema que serve como um treino para adquirir habilidades parentais.

Primeiro, as crianças aprendem o cuidado direto, e a dar suporte e conforto emocional; estes são gradualmente estendidos para o grupo de irmãos, mas continuam sendo partilhado com os pais. As mães gradualmente diminuem a maior parte do cuidado direto dos filhos mais velhos e dividem o suporte afetivo e emocional das crianças mais velhas com outras pessoas. A mãe continua dando comandos diretos e instruções, enquanto o aprendizado mútuo ocorre entre irmãos e pares. Pais e mães mantêm suas funções de assegurar a subsistência e segurança, e progressivamente dividir estas tarefas com crianças mais velhas e adolescentes. Logo, os jovens pais não estão mais no completo controle de muitas decisões relacionadas à subsistência, segurança e rotina doméstica. Eles continuam a dividir estas responsabilidades com seus próprios irmãos, irmãs, primos e pais. (p. 238)

Dentro deste padrão de cuidado, as crianças dividem a tarefa de cuidar de outras crianças entre elas mesmas, com parentes e outros adultos. As habilidades de cuidado são separadas, e precedem os papéis sociais e sexuais da parentalidade: o treino para cuidar de

crianças vem primeiro, depois o casamento, as novas tarefas domésticas e, mais tarde, a procriação.

As habilidades necessárias para exercer o cuidado começam a se desenvolver durante a primeira infância e vão se tornando mais complexas à medida que a criança vai crescendo (Melson & Fogel, 1988). Como descrito na pesquisa antropológica de Weisner (1987), a criança vai se integrando às atividades de cuidado gradualmente, de forma que parece respeitar o curso natural de seu desenvolvimento, aprimorando suas habilidades de cuidadora, assistida por uma rede familiar e social.

Vale ressaltar que as responsabilidades de cuidado parecem ser demasiado extensivas para as crianças, mas estas responsabilidades são bem estruturadas por adultos que estão acessíveis em caso de necessidade. Weisner e Gallimore (1977) relatam que entre as famílias Abaluyian, por exemplo, “uma mãe, mesmo quando trabalhando na área mais longínqua de sua casa, pode ser alcançada em, no máximo, cinco minutos por um irmão-cuidador desesperado” e que os pais estão “geralmente em fácil alcance por apenas um grito” (p. 171).

Weisner e Gallimore (1977) mostram dados de diversas sociedades, entre elas, os Ifaluk, nas Carolinas centrais, os Desun, na Malásia e os Hopi, em que o cuidado infantil tem um lugar importante na vida das crianças. Destacam também que o cuidar não tem necessariamente um caráter de trabalho, pois se dá muitas vezes quando as crianças estão num grupo de brinquedo.

O cuidado no grupo de crianças enquanto brincam é encontrado também em entre as crianças Parakanã, grupo indígena da região amazônica, uma sociedade caçadora-coleitora na qual as crianças passam a maior parte do seu tempo brincando em grupo, andando pela aldeia e procurando alimentos, como frutos. Normalmente suas atividades não são comandadas ou monitoradas por adultos e as crianças mais velhas cuidam de seus irmãos menores (Gosso & Otta, 2003). Esta mesma organização de grupo e atividades infantis é encontrada em outras sociedades tradicionais, em que várias famílias convivem juntas envolvidas em atividades que possam garantir sua sobrevivência. Enquanto seus pais trabalham pelo sustento da comunidade, crianças de diferentes idades brincam juntas e cuidam umas das outras (Gosso, Otta, Morais, Ribeiro & Bussab, 2005).

O estudo de Gosso (2005) com os Parakanãs deixa evidente que o cuidado entre crianças era aceito naturalmente pelos membros adultos da comunidade:

Certa manhã, em Paranowaona, nasceu um bebê na enfermaria.... No dia seguinte, a auxiliar de enfermagem socilitou que trouxessem o bebê até a enfermaria para que fosse feita limpeza no umbigo da criança. Minutos depois, Wewe, a prima do bebê que tinha penas cinco anos, trouxe o recém-nascido em seus braços, carregando-o sozinha pela aldeia. A mãe do bebê havia ficado na sua casa. Não havia nenhum adulto acompanhando Wewe e ela caminhava lentamente com uma expressão séria, observando, ora o chão, ora o bebê (p. 192).

Estudos realizados com caçadores-coletores, cujo arranjo é típico do ambiente de adaptabilidade evolutiva, são essencialmente importantes para o entendimento de como se estruturam as atividades das crianças em relação ao cuidado.

Os cuidados prestados pelas crianças maiores podem ter um importante efeito aliviador para o sistema mãe-criança, diminuindo os encargos maternos e as perturbações em relação a separações temporárias da mãe.

As pesquisas em diferentes partes do mundo, com diversas populações deixam evidente a abrangência do cuidado entre crianças. Contudo, essa diversidade implica abordar este comportamento sob diferentes perspectivas conceituais. O maior obstáculo para um entendimento mais conclusivo está nos dados, que em sua maioria são derivados de uma variedade de estudos que usam diversos métodos de pesquisa e envolvem diferentes intervalos de idade (Farver & Branstetter, 1994).

Tem sido notado em estudos com populações diversas que quando amostras com características distintas são estudadas, diferentes variáveis frequentemente surgem como preditores significativos. O foco nas pistas emocionais é uma habilidade mais relevante para o cuidado, de forma que as crianças podem entender as necessidades emocionais de seus irmãos menores (Garner, Jones & Palmer, 1994), e por consequência, de outras crianças.

Independente da categoria de comportamento utilizada para se referir ao cuidado, um fundamento básico é considerado consensual: a tendência humana para a cuidar.

2.3 Cuidar: uma tendência humana universal

Cuidar é um padrão universal de comportamento. Bebês humanos, assim como os de muitas outras espécies, são biologicamente preparados para ativar comportamentos inatos de cuidado em seus cuidadores. Os bebês possuem características físicas específicas, definidas pelo etólogo Konrad Lorenz de *babyness*, que incluem: uma cabeça proporcionalmente grande, comparada ao resto do corpo; a parte frontal do crânio grande e curvada; olhos grandes e redondos; nariz pequeno e curto; bochechas arredondadas e um queixo pequeno (Glocker et al., 2009). Acompanhando os movimentos desajeitados do bebê, a fisionomia é o que podemos chamar de fofinha e graciosa, o que faz com que os adultos tenham uma reação emocional positiva frente a este conjunto de estímulo, combinada com a tendência natural para o cuidado. Os achados de Glocker et al. (2009) sugerem a existência de um mecanismo neurofisiológico, ligado ao sistema de recompensa, através do qual o *baby schema* poderia promover o comportamento de cuidado nos humanos.

A atratividade exercida pelos bebês não se limitam às características físicas, eles apresentam comportamentos que são atrativos para os adultos, assegurando a proximidade dos cuidadores, aumentando suas chances de sobrevivência - e estabelecendo laços afetivos, são os chamados comportamentos de apego, descritos por Bowlby, entre eles estão: chorar, sorrir, olhar, balbuciar e agarrar com as mãos (Ainsworth & Bowlby, 1991). Além destes sinais comunicativos, os bebês são equipados com predisposições específicas para processar informações. Eles preferem faces humanas a qualquer outro estímulo visual (Morton & Johnson, 1991), são capazes de partilhar linguagem (Eimas, Siqueland, Jusczyk & Vigorito, 1971) e detectar contingências (Gergely & Watson, 1999).

Complementando esta sintonia, os cuidadores são equipados com um padrão comportamental complementar, chamado por Papoušek e Papoušek (1987) de “programa parental intuitivo”. Este padrão inclui um número de adaptações comunicacionais, como o *motherese*, um modo de falar afetuoso com cadência e tonalidade típicas e a regulação da distância face a face apresentada pela mãe já no primeiro dia do nascimento da criança. Como consequência, os cuidadores escolhem uma distância entre seus olhos e os olhos do bebê de modo a permitir que este possa ver o rosto cuidador de forma clara, apesar da sua acuidade visual limitada. Os cuidadores falam com os bebês em tons mais altos, com repetições frequentes e numa estrutura simples que eles adaptam à capacidade limitada de

comunicação e processamento de informação dos bebês. Além disso, os cuidadores reagem aos sinais dos bebês, sorrindo ou vocalizando dentro de uma latência que vai de 200 a 800 ms, intervalo adequado para as capacidades de estabelecimento de contingência por parte do bebê. Esta latência está acima daquela dos reflexos simples, mas abaixo daquelas das respostas intencionais (Papoušek & Papoušek, 1987).

Estes comportamentos intuitivos têm sido encontrados em pessoas de diferentes idades, de ambos os sexos, e culturas, de modo que “todo e qualquer membro de um ambiente social possui capacidades diádicas similares que se complementam e enriquecem as necessidades integrativas da criança” (Papoušek & Papoušek, 1987, p. 675). Frodi e Lamb (1978) concluíram que os padrões de responsividade aos bebês refletem predisposições específicas da espécie, já que mesmo crianças entre 8 e 14 anos de idade mostraram o padrão característico de repostas emocionais e psicológicas ao choro e sorriso de bebês. A ocorrência deste padrão de respostas não foi influenciado pela quantidade de experiência com bebês.

Transculturalmente, mesmo crianças de 2 ou 3 anos parecem estar “preparadas” para responder positivamente às características físicas e aos comportamentos dos bebês (Whiting & Edwards, 1973), o que também sugere que este padrão de resposta aos bebês não é aprendido, e sim uma herança evolutiva.

As características típicas dos bebês – *baby schema* – produzem respostas comportamentais nas pessoas em geral, crianças e adultos, não se restringindo aos pais. Este dado endossa a hipótese de Hrdy (1999) - chamada de “modelo de criação cooperativa” - de que o cuidado compartilhado pode ter sido o modelo social dos ancestrais humanos, no qual os cuidadores poderiam ser pessoas aparentadas ou não. O modelo de Hrdy, contraria o proposto inicialmente por Bowlby, que se baseia num ambiente de adaptabilidade evolutiva onde a criação da criança se dá no contexto da família nuclear, no qual a mãe é cuidadora exclusiva.

Além do aumento da aptidão inclusiva, o modelo de criação cooperativa garantiria maiores chances de sobrevivência do bebê, gerada pelo cuidado estendido além da família (Hrdy, 1999). Ivey (2000) dá um exemplo de cuidado extremamente partilhado que ocorre entre os Efe do Zaire: os bebês passam por diversas mulheres que coletivamente prestam os cuidados primários ao bebês, abraçam-nos e os carregam no colo. Por volta da sexta semana de nascimento, um bebê Efe passa mais tempo com outras pessoas do que com a mãe biológica.



Figura 1. Bebê da creche do povoado Bom Jardim.
Foto: Ana Karina Santos.

2.4. Conceituando o cuidado entre crianças

Não é fácil situar esse comportamento na literatura. Há diferentes nomes designados para comportamentos que podem significar a mesma coisa, mas que também podem se referir a realidades diferentes, entre eles destacamos: comportamento pró-social, comportamento maternal, comportamento altruísta, comportamento empático etc.

Cuidar é um conceito amplo e complexo. Na língua inglesa o termo *nurturance* é frequentemente utilizado quando abordamos o fenômeno no contexto da perspectiva etológica, e sua definição não é consensual, muito menos clara, resumindo-se a tudo que seja oposto a *nature*, ou seja, aquilo que se origina a partir do que não é biológico. No dicionário de etologia formulado por Yamamoto & Ades (2002), *nurture* é traduzido como criação, assim, *nurturance* pode ser traduzido por “comportamento de criar”. A língua portuguesa não possui um termo que traduza esta idéia, não indica numa única palavra que estamos tratando de cuidado numa perspectiva evolucionista, vantagem que o inglês carrega.

Quando abordarmos autores cujos textos foram escritos em inglês traduziremos o termo como “cuidado”, já que este estudo se insere numa perspectiva evolucionista não há necessidade de diferenciação dos termos quando escritos em inglês, estamos sempre abordando o cuidado nesta perspectiva.

Dois outros termos em inglês são: *caregiving*, satisfação imediata das necessidades e *caretaking*, tomar conta. No entanto, o termo *nurturance* tem um conceito mais amplo. Por isto, este trabalho, adota a definição de Fogel, Melson e Mistry (1986): cuidar é “prover proteção, orientação e cuidado com o propósito de promover as mudanças desenvolvimentais congruentes com o potencial de mudança esperado para o objeto alvo de cuidado” (p. 55). Para fins práticos, adotaremos a tradução geral “cuidar” e o termo “comportamento de cuidado” por refletir diretamente nosso objetivo neste estudo.

Independentemente da terminologia utilizada, o cuidado fora do contexto parental é associado ao altruísmo, com base na motivação do comportamento e na base comum dos mecanismos neurais envolvidos nas respostas ao *baby schema* também a comportamentos altruísticos e processos afiliativos, tais como cooperação mútua e afiliação social (Glocker et al., 2009).

2.5 Como o comportamento de cuidado se desenvolve no decorrer da infância

Para analisarmos o ontogênese do comportamento de cuidado, três elementos que compõem o cuidado devem distinguidos: interesse, conhecimento e comportamento. Estas pré-condições para favorecer o desenvolvimento de uma criança serão abordadas a seguir.

2.5.1 O interesse das crianças por bebês

Segundo McCall e Kennedy (1980) há evidência de que a sensibilidade ao *baby schema* ocorre em crianças mesmo aos 4 meses de idade, sugerindo uma base evolutiva nesta ativação comportamental gerada pelo estímulo do *baby schema*. No entanto, esta sensibilidade é modulada também pela experiência e pela aprendizagem (Frodi, Murry, Lamb & Steinberg, 1984).

Mostrar interesse pelo bebê é diferente de saber cuidar efetivamente, não há dúvidas de que as crianças pequenas têm pouca habilidade para cuidar apropriadamente de um bebê, neste caso a orientação dos adultos para esta tarefa tem um papel crucial. Uma evidência disto é que no estudo de Berman e Goodman (1984) a demonstração sobre como cuidar de uma bebê aumentou a interação direta das crianças mais velhas com o infante, mas não das mais novas.

Para cuidar de um bebê, uma criança não deve ter apenas interesse, mas também saber alguma coisa sobre como são os bebês. Portanto, ter conhecimento sobre como cuidar é importante, assunto que será discutido no próximo tópico.



Figura 2. Crianças se aproximam para tocar e olhar um bebê. Foto: Ana Karina Santos.

2.5.2 O que as crianças sabem sobre o cuidado com bebês

O conhecimento das crianças sobre como cuidar de bebês é um tópico muito pouco estudado. Há pouco conhecimento sobre as ideias das crianças em relação a bebês e sobre como cuidar deles.

Melson, Fogel e Toda (1986) afirmaram que foram “surpreendidos pela riqueza e adequação do conhecimento de crianças pequenas sobre os bebês e como cuidar deles” (p. 1525). Todas as crianças do estudo, mesmo aquelas com 3 anos de idade, foram capazes de identificar bebês entre fotos de pessoas de diferentes idades. Além disso, cada criança podia elaborar pelo menos uma idéia sobre como cuidar de um bebê. Este estudo foi replicado por Garner, Jones e Palmer (1994), no qual foi constatado que 80% das crianças pré-escolares do estudo mencionaram pelo menos um roteiro de cuidado. Apesar de a maioria das crianças se perceberem como capazes de cuidar de um bebê, havia um maior conhecimento sobre os bebês e como deveriam ser cuidados quanto mais velhas fossem as crianças. Entretanto, essa tendência foi mais forte entre aquelas que tinham irmãos menores (Melson, Fogel & Toda, 1986). Os autores concluíram que o conhecimento sobre bebês depende da frequência do envolvimento com infantes, mas somente se as crianças já alcançaram uma certa idade, que neste estudo foi de 7 anos.

O conhecimento sobre o choro de bebês também aumenta com a idade (Zahn-Waxler, Friedman & Cummings, 1983). Todas as crianças entre 10 e 11 anos foram

capazes de discriminar o choro de bebês prematuros e a termo, enquanto apenas metade dos pré-escolares fez o mesmo. Além do mais, o choro dos bebês prematuros foi descrito como fora dos padrões, refletindo o conhecimento das crianças sobre a faixa normal dos choros.

2.5.3 O cuidado realizado por crianças

A maioria dos estudos sobre o cuidado feito por crianças se concentra na interação entre irmãos e usa a observação do comportamento.

O quadro geral revela interessantes habilidades de cuidado nas crianças. Numa revisão sobre o tema, Dunn (1983) constatou que mesmo as crianças de 2 anos de idade são capazes de consolar e cuidar de irmãos menores. Em relação ao discurso, crianças entre 2 e 3 anos fizeram ajustamentos sistemáticos quando conversaram com seus irmãos de 14 meses (Dunn & Kendrick, 1982). Os autores concluíram que mesmo as crianças de 2 anos possuem crenças sobre o status cognitivo e linguístico de bebês. Esta interpretação implica um grande conhecimento sobre bebês, que requer muito mais habilidade de tomada de perspectiva do que crianças nesta idade apresentam. Conseqüentemente, a interpretação do *baby talk* como representativo de um comportamento intuitivo que não precisa ser aprendido (Papoušek & Papoušek, 1987) deve ser levada em conta.

O estado emocional do infante ou a expressão da necessidade de ser cuidado foram considerados em muitos estudos. Em resposta ao choro de bebês, crianças de idade pré-escolar até a adolescência reagiram com verbalização de empatia e demonstraram intenção de cuidado e excitação emocional (Zahn-Waxler, Friedman & Cummings, 1983). A constatação do aumento das taxas de comportamentos responsivos com a idade contrasta com resultados de outros estudos que descrevem um padrão típico de respostas exibidos por crianças de diferentes faixas-etárias (2 a 7 anos) quando confrontadas com bebês chorando (Berman & Goodman, 1984). Este padrão consistia em reações imediatas e repetições contínuas de respostas à medida que o bebê continuava chorando.

Uma variação do procedimento da situação estranha, de Ainsworth, foi empregada para se estudar o cuidado entre irmãos, de modo a propiciar oportunidade para demonstrar o entendimento social (Howe & Ross, 1990) dos pré-escolares. Uma situação que causa desconforto à criança é ser separada da mãe. Crianças com menos de 5 anos são capazes de consolar seus irmãos de forma ativa e eficaz (Stewart 1983a; Stewart & Marvin, 1984). A pesquisa de Howe & Ross (1990) que adotou o modelo da situação estranha de Ainsworth,

foi observado que quando um estranho entrava na cena, os infantes tratavam os irmãos como uma base segura para exploração. Mesmo sinais sutis de estresse como, olhar furtivamente para o estranho ou manipular um brinquedo de forma desatenta, foram reconhecidos pela criança cuidadora. Estes resultados revelaram habilidades interessantes em crianças de 3 a 5 anos, pois o papel de figura de apego requer muita sensibilidade aos sentimentos do infante, interpretações corretas sobre os motivos daqueles sentimentos e o conhecimento sobre respostas apropriadas.

A tomada de perspectiva, não a idade, provou estar associada ao desenvolvimento do cuidado entre irmãos (Stewart & Marvin, 1984), e a troca de papéis emocionais tem sido apontada como a dimensão mais importante deste processo (Garner, Jones & Palmer, 1994). O comportamento das mães refletiram a relação entre cognição social e cuidado (Stewart & Marvin, 1984). A maioria das mães requisitou o cuidado por parte de suas crianças mais velhas quando deixaram a sala, e estas mesmas crianças tinha sido classificada como hábeis na tomada de perspectiva. Contudo, com base neste resultado correlacional, não é possível determinar se as mães intuitivamente conheciam esta relação e, conseqüentemente, só socilitaram o cuidado quando reconheceram que seus filhos mais velhos eram capazes de entender o desconforto do bebê, ou se o comportamento das mães estimulava habilidades de tomada de perspectiva.

Dados empíricos mostraram que discussões entre mãe e criança sobre as habilidades e os sentimentos dos bebês estão positivamente associadas com relações amigáveis entre irmãos, porém uma relação direta com a habilidade da criança não foi encontrada (Howe & Ross, 1990). Neste estudo, o desconforto mostrado pelas crianças pequenas na situação de separação da mãe foi o melhor indicador do comportamento de cuidado das crianças.

Embora ainda haja muitos aspectos que precisam ser investigados para o entendimento destas complexas interações familiares, é válido notar que mesmo demonstrações e instruções muito breves dadas por um adulto podem estimular a interação de crianças de 5 a 7 anos com bebês (Berman, 1986; Berman & Goodman, 1984).

De acordo com a definição de cuidado “*nurturance*”, podemos inferir que o comportamento de ensinar entre irmãos é também um elemento importante do cuidado. Um padrão de ensinar entre crianças Mayas, no México, foi descrito por Maynard (2002). As crianças de 3 a 5 anos de idade já estavam no ponto inicial do comportamento de ensinar e por volta dos 8 anos de idade já eram professoras habilidosas de seus irmãos menores. As crianças Kwara’ae das ilhas Salomão foram descritas como professoras flexíveis e

inteligentes que ensinavam lições sobre linguagem e cultura desde os 6 anos de idade (Watson-Gegeo & Gegeo, 1989). Contudo, crianças mais novas eram menos habilidosas e aplicavam regras de forma mecânica e sem nenhum entendimento do estavam fazendo.

Em grupos multietários, criança entre 1 e 3 anos aprenderam mais através de interações não-verbais com seus irmãos mais velhos (Rabain-Jamin, Maynard & Greefield, 2003). A mais nova do grupo estava frequentemente próxima de seu irmão que tinha entre 3 e 5 anos de idade e o imitava, apesar de os irmãos mais velhos organizarem situações de ensino e dominarem as conversas. O que parece ser uma contradição mostra mais uma vez que os parceiros mais novos, com suas preferências e necessidades, têm um papel importante na interação de cuidado. Dentro da zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978) a brincadeira entre irmãos era ainda mais complexa que as brincadeiras com adultos, pois a demonstração dos irmãos ajudava mais que a sutil condução dos adultos (Zukow, 1989).

Irmãos mais velhos, na idade pré-escolar, parecem agir mais como um modelo do que como um professor e influenciam diretamente o comportamento de irmãos mais jovens (Lamb, 1978). Em relação ao uso de brinquedos, pré-escolares foram realmente capazes de instruir seus irmãos mais novos, mas a eficácia das instruções foi limitada pelas habilidades na tomada de perspectiva das crianças pré-escolares (Stewart, 1983b). Entretanto, irmãos e irmãs não apenas impulsionam o desenvolvimento cognitivo e da linguagem, mas também o desenvolvimento sócio-emocional, a exemplo do desenvolvimento da empatia (Ervin-Tripp, 1989).

As pesquisas mostram que a motivação das crianças para cuidar é influenciada por muitos fatores contextuais. A presença dos pais (Lamb, 1978), a expressão da necessidade de cuidado (Howe & Rinaldi, 2004) e a atribuição explícita de papel de cuidador (Berman, 1986) foram associadas com o comportamento de cuidado.

O ambiente em que a criança vive e os modelos aos quais está exposta também exercem grande influência no desenvolvimento do comportamento de cuidado. O estudo de Carvalho (2000) abordou o comportamento de cuidado entre crianças brasileiras em três ambientes institucionais, um orfanato e duas pré-escolas, e revelou que os arranjos ambientais e o fator modelo para aprendizagem parecem ser decisivos em relação ao tipo de cuidado apresentado. Por exemplo, para a categoria “contato afetivo” o orfanato apresentou menor frequência, o que pode estar relacionado com a ausência de modelos suficientes e constantes de afeto, enquanto que nos outros ambientes, como o da pré-escola,

este tipo de cuidado teve frequência mais elevada, talvez pela referência e suporte familiar (Carvalho, 2000).

O temperamento também parece ter uma ligação direta com o comportamento pró-social. Crianças com temperamento classificado como fácil exibiram uma proporção mais alta de resposta pró-social que aquelas de temperamento classificado como difícil ou de aquecimento lento (Farver & Branstetter, 1994). Há evidência em estudos laboratoriais e observacionais que sugere que a modelagem também influencia a aquisição e expressão do comportamento pró-social (Eisenberg & Mussen, 1989).

Já a questão da idade é um fator que gera discussões. O fato de que o comportamento de cuidado, especialmente o conhecimento sobre como cuidar e o comportamento efetivo de cuidado, aumentam com a idade é empiricamente provado (Maynard, 2002; Melson, Fogel & Toda, 1986; Zahn-Waxler, Friedman & Cumming, 1983). Pelletier-Stiefel et al. (1986) alegaram que na maioria dos estudos a idade foi confundida com ordem de nascimento. Estes autores realizaram um estudo longitudinal com observações de interações diádicas entre irmãos e mostraram que o comportamento de cuidado, assim como a agressividade, estava relacionada à posição relativa do irmão na família, e não à idade.

Contrariando os argumentos, no estudo de Zahn-Waxler, Friedman e Cummings (1983) a idade teve um efeito significativo nas taxas de comportamentos pró-sociais, as crianças mais velhas se mostraram mais altruístas, um achado compatível com diversas teorias do desenvolvimento. Ter ou não irmãos mais novos não teve relação significativa com as respostas das crianças.

Mudanças desenvolvimentais em habilidades sócio-emocionais e sócio-cognitivas constituem um suporte convincente para os efeitos da idade. O comportamento de cuidado requer tomada de perspectiva, pois a promoção de desenvolvimento deve ser ajustada ao potencial esperado para as mudanças desenvolvimentais no parceiro (Fogel, Melson & Mistry, 1986).

A diferenciação dos 3 tipos de aprendizagem cultural e habilidade de associação sócio-cognitivas propostas por Tomasello, Kruger e Ratner (1993) pode ajudar a entender o desenvolvimento da tomada de perspectiva como condição para o comportamento de cuidado. Tomasello, Kruger e Ratner (1993) descreveram um primeiro nível de tomada de perspectiva por volta dos 9 meses de idade, quando os infantes já desenvolveram o conceito de pessoas como agentes intencionais. Assim, formas simples de cooperação e ajuda tornam-se possíveis. Por volta dos 4 anos de idade as crianças desenvolvem o

entendimento de falsas crenças, elas são capazes de diferenciar entre suas próprias perspectivas e as dos outros. Crianças nesta idade começam a internalizar instruções (aprendizagem por instrução) e mostram evidência de regulação da aprendizagem dos outros. Apenas por volta dos 6 ou 7 anos de idade as crianças se tornam capazes de entender complexos estados mentais de segunda ordem, uma pré-condição para a aprendizagem colaborativa.

É neste período, entre 5 e 7 anos, que um certo número de culturas mudam o lugar social das crianças (Rogoff, 1996). Nas sociedades ocidentais, esta é a idade da entrada na escola e muitas sociedades tradicionais também acreditam que é nesta idade que as crianças passam a ter senso de responsabilidade (Rogoff, 1996). É amplamente esperado das crianças entre 5 e 7 anos que tenham responsabilidade pelo seu próprio comportamento social e que compreendam as regras sociais, seus significados e saibam usá-las. Deste modo, crianças nesta idade começam a participar do cuidado de crianças pequenas, das atividades domésticas, das tarefas ligadas a atividades de subsistência, e de outras atividades culturais (Rogoff, 1996; Weisner, 1996). Apesar de crianças com 4 anos de idades já se engajarem em tarefas de cuidado, as mães de diversas culturas preferem os cuidados daquelas com 7 ou 8 anos porque é mais provável que os irmãos mais novos tratem os bebês de maneira pouco adequada, reajam de forma egoísta ou agressiva e ainda estimulem exageradamente os bebês (Whiting & Edwards, 1973).

Teorias da cognição social focam na habilidade da criança de inverter papéis e perspectivas como o principal determinante das ações que envolvem o outro. Considera-se que esta capacidade emerge durante o período do pensamento operacional concreto. Teorias da razão moral e pró-social (Eisenberg, 1982) enfatizam a capacidade para a empatia e para internalização de valores e normas à medida que a criança amadurece.

Há evidências de que crianças são capazes de se preocupar com o outro que está mostrando desconforto em idades mais precoces que aquelas hipotetizadas pelas teorias do desenvolvimento. O comportamento pró-social foi observado mesmo em crianças com 18 meses de idade, mas os irmãos mais velhos mostraram significativamente mais comportamentos pró-sociais como ajudar, cooperar, compartilhar e consolar (Dunn & Munn, 1986). Este aumento de comportamentos pró-sociais com a idade, pode ser reflexo de mudanças desenvolvimentais das habilidades e motivações das crianças.

Para oferecer uma resposta pró-social apropriada, a criança deve interpretar a situação emocional e fazer inferências sobre os sentimentos dos outros. Para ser responsiva à necessidade dos outros uma criança deve estar aberta e reconhecer as pistas únicas

geradas pelo indivíduo em uma situação particular. Medidas relacionadas a afeto têm associação significativa com o comportamento de ajudar. Este conhecimento, juntamente com a habilidade de troca emocional de papéis são características que os pré-escolares trazem para a situação que enriquece sua responsividade à demonstração de desconforto de um irmão (Garner, Jones & Palmer, 1994), ou de outra criança.

Com a maturidade e com as experiências sociais, as crianças desenvolvem níveis mais elaborados de funcionamento cognitivo, habilidades sociais e raciocínio moral, resultando assim em níveis mais altos de comportamento pró-social entre as crianças mais velhas (Farver & Branstetter, 1994).

2.6 Diferenças de gênero no comportamento de cuidado

A questão sobre a tendência inata da fêmea se voltar mais que o macho para o cuidado dos bebês envolve a árdua tarefa de analisar as complexas relações entre variáveis culturais e biológicas, indispensável para o entendimento das diferenças sexuais e do grau de plasticidade que é característico da nossa espécie.

Há um consenso geral de que meninas são mais interessadas em bebês do que meninos, elas mostram muito mais preferência por figuras de bebês humanos ou de outras espécies (Berman, 1980). Os participantes deste estudo eram crianças com 7 anos, mesmo nesta idade as diferenças de gênero podem ser identificadas. Na pesquisa realizada por Zahn-Waxler, Friedman e Cummings (1983), as meninas verbalizaram mais empatia que os meninos. Talvez a explicação por que meninas são comumente mais vistas com pró-sociais que os meninos esteja na questão da empatia, apesar de os estudos não indicarem diferenças sexuais nos comportamentos (Eisenberg & Mussen, 1989). Todavia, quando são encontradas diferenças elas favorecem as meninas. Presume-se que estas diferenças estão relacionadas a uma conjugação de fatores que envolvem as predisposições naturais e a socialização de meninos e meninas (McIntyre & Edwards, 2009).

A literatura mostra resultados variados na comparação de gêneros, ora favorecendo as meninas no que diz respeito a cuidados, ora não apontando diferenças. Além das considerações metodológicas quanto às medidas feitas e às idades investigadas, esta variação de resultados aponta também uma interação complexa entre experiência e predisposições no desenvolvimento.

Uma medida do interesse por bebês tem sido o tempo que a criança passa próximo a eles (Berman, 1986). Diferenças de gênero em termo de meninas passando mais tempo com os bebês que os meninos foram validadas no estudo de Melson e Fogel (1988), mas apenas para os pré-escolares mais velhos. Antes dos 4 ou 5 anos de idade, meninos e meninas reagiram de forma similar à presença de um infante. Em um ambiente constituído como uma sala de espera no qual havia um bebê, as diferenças de gênero em relação aos comportamentos voltados para o bebê foram significativas apenas durante a adolescência, mas ausentes entre os 8 e 9 anos de idade (Feldman, Nash & Cutrona, 1977).

Apesar de haver muito pouco dado sobre diferenças de gênero em relação ao conhecimento que meninos e meninas possuem acerca de bebês, há uma tendência similar para ambos os sexos (Melson & Fogel, 1988). Meninos e meninas entre 3 e 8 anos de idade não foram diferentes em relação ao conhecimento sobre os bebês e como cuidar deles, além disso, ambos foram igualmente expressivos na afirmação de que seriam capazes de cuidar de um bebê sozinhos. Mas ao mesmo tempo, meninos e meninas associaram o cuidado com mulheres adultas (Melson, Fogel & Tolda, 1986). Estudos com participantes mais velhos (adolescentes ou adultos jovens) revelaram diferenças significativas: as mulheres tiveram um score mais alto que os homens no teste de conhecimento sobre o desenvolvimento de infantes (Gullo & Paludi, 1989).

Os resultados da pesquisa de Melson e Fogel (1988) mostraram que não houve diferenças entre meninos e meninas em relação ao quanto olharam, tocaram ou interagiram com o bebê. O fato de possuírem ou não irmãos mais novos em casa também não foi significativo. No entanto, as meninas passaram mais tempo interagindo com o bebê quando lhes era informado que este era uma menina, enquanto os meninos entre 2 e 3 anos preferiam interagir mais com bebês do sexo masculino, mas os meninos mais velhos mostraram mais interesse nos bebês do sexo feminino.

Estudos trans-culturais revelaram que o envolvimento com infantes é uma das diferenças de gênero mais consistente na infância (Edwards, 1993). Contudo, a evidência empírica não é tão clara quanto a estereotipia de gênero sugere. Há um número de variáveis que deve ser considerada ao olharmos estas diferenças, uma delas é o tipo de comportamento. Enquanto meninas mostraram mais comportamento social (olhar, oferecer ou pegar brinquedos) em relação a bebês, os meninos tocaram seus irmãos mais novos com maior frequência que as meninas (Lamb, 1978).

Um outro aspecto importante é a idade dos irmãos. O estudo realizado por Whiting e Edwards (1973) revelou que as meninas mostraram um aumento no comportamento de

cuidado, enquanto os meninos ficaram constantemente em um nível mais baixo dos 3 aos 11 anos. Entre 7 e 11 anos de idade as meninas ofereciam mais ajuda e davam mais suporte que os meninos, mas não houve diferença entre meninas e meninos de 3 a 6 anos em diversos grupos culturais (Whiting & Edwards, 1973). Corroborando estes resultados, o estudo realizado por Melson e Fogel (1988) em ambiente de laboratório mostrou que após os 4 ou 5 anos de idade, as meninas prestaram mais atenção a bebês que meninos. No estudo de Berman e Goodman (1984) as meninas mais velhas interagiram mais com bebês que os meninos. Esta interação notável entre idade e gênero também incluem diferenças qualitativas no comportamento, já que meninas mais velhas não apenas interagiram com maior frequência com bebês, mas também de diversas formas. Considerando que as outras crianças se engajavam apenas em brincadeiras mútuas com objetos, as meninas mais velhas mostravam, ofereciam e davam brinquedos aos bebês. Além do mais, meninas mais velhas interagiram verbalmente com o bebê, cumprimentando, chamando ou instruindo, e também fisicamente, abraçando, levantando e carregando o bebê, comportamentos que quase nunca não foram exibidos pelas outras crianças.

Estas diferenças de gênero são também influenciadas por variáveis situacionais. Diante de pedidos para cuidar dos bebês as diferenças de gênero aumentaram (Berman, 1986; Melson & Fogel, 1988), enquanto que na brincadeira espontânea com os bebês não foram encontradas diferenças consistentes, já direcionar ou dar pequenas demonstrações influenciaram meninos e meninas para interagirem mais com o bebê (Berman & Goodman, 1984; Melson & Fogel, 1988).

Uma vez engajadas com os bebês, as crianças de ambos os sexos foram igualmente responsivas ao comportamento do bebê, especialmente quando este demonstrava desconforto (Melson & Fogel, 1988). Também foram igualmente capazes de ajudar a mãe de um bebê que chorava, mas as meninas verbalizaram mais empatia em relação ao choro do bebê (Zahn-Waxler, Friedman & Cummings, 1983).

Na situação de separação da mãe, as meninas pré-escolares reagiram ao desconforto do irmão mais novo mais responsivamente que os meninos e receberam scores mais altos de cuidado (Garner, Jones & Palmer, 1994; Stewart & Marvin, 1984). Estas diferenças de gênero não estavam associadas com diferenças nas medidas de cognição social, como tomada de perspectiva, conhecimento de situação emocional ou trocas de papéis (Garner, Jones & Palmer, 1994). Mas a composição de gênero influenciou muito no comportamento de cuidado. Irmãs mais novas receberam mais cuidado (Stewart & Marvin, 1984). Em díades com irmãs mais velhas, 55% reagiram ao desconforto dos bebês, mas irmãos mais

velhos reagiram apenas em 27%, e os meninos nunca reagiram quando seu irmão mais novo era do sexo masculino (Howe & Rinaldi, 2004).

De acordo com Stewart (1983a), irmãs mais velhas dispensaram mais cuidado aos bebês do que o realmente necessário naquele momento, enquanto os irmãos mais velhos pareciam cuidar apenas o necessário, ou seja, atender estritamente às necessidades do bebê.

Estudos utilizando medidas fisiológicas não forneceram suporte para a suposição de que fêmeas são mais responsivas a infantes que machos (Frodi & Lamb, 1978). Estes dados sugerem que é muito mais apropriado explicar a responsividade a bebês como algo muito mais específico da espécie que especular a existência de determinantes biológicos para as diferenças de gênero na responsividade. O fato de que diferenças de gênero no cuidado tem sido relatadas apenas em crianças acima de 5 ou 6 anos (Berman & Goodman, 1984; Melson & Fogel, 1988) tem sido também interpretado como contraditório à hipótese das diferenças inatas.

De fato, meninos e meninas se separam e são separados pelas práticas culturais em grupos segregados por volta dos 5 a 7 anos de idade (Weisner, 1996). Por causa desta interação entre pressão social e autossocialização, não fica claro se as meninas são mais cuidadoras porque elas são designadas para as tarefas de cuidado ou se elas são designadas para cuidar porque são mais cuidadosas. Suporte para a hipótese de que diferenças de gênero refletem também uma aprendizagem social que é estimulada pelas atribuições de atividades e papéis é discutida nos achados de Whiting e Edwards (1973). Eles também relataram que diferenças de gênero foram menores em sociedades onde meninos também eram designados para tomar conta de bebês e executar outras tarefas domésticas.

Dado o fato de que as mulheres têm mais responsabilidade pelo cuidado com crianças em muitas culturas, a maior pressão sobre as meninas as prepara para seus papéis futuros (Edwards, 1993). Entretanto, o autor enfatiza a importância da auto-socialização pela qual as crianças podem escolher suas companhias sociais preferidas e modelos para identificação e imitação assim como os ambientes e atividades que influenciam seus comportamentos em desenvolvimento.

Evidências de diferenças de gênero como precoces não deixam dúvidas sobre o papel das pressões evolutivas nas características peculiares a cada sexo que se refletem, por exemplo, na brincadeira, mesmo primatas não-humanos machos preferem brinquedos tipicamente masculinos como, carrinho e objetos, enquanto fêmeas preferem brincar com objetos que se assemelhem a uma boneca, como ursinhos (Hassett, Siebert & Wallen,

2008) e carregam pedaços de galhos do mesmo modo que as mães carregam seus filhotes, sugerindo uma brincadeira de boneca (Kahlenberg & Wrangham, 2010).

Com base nas pesquisas apresentadas, podemos concluir que há diferenças de gênero no comportamento de cuidado. Entretanto, a magnitude das diferenças relatadas dependem, além das predisposições biológicas, das qualidades físicas e sociais da situação, da medida usada para acessar o comportamento de cuidado e da relação entre o infante e o participante da pesquisa, e parecem emergir em resposta à participação no papel ativo de cuidador (Berman, 1980).

As diferenças de gênero também podem ser discutidas como resultado da identificação dos tradicionais papéis gênero e das expectativas sociais. Os teóricos atribuem estas respostas a um conjunto de comportamentos aprendidos socialmente relacionados aos papéis sexuais de gênero, o que explica uma crescente divergência entre meninos e meninas à medida que crescem (Berman, 1980).

Os autores acreditam que as expectativas sociais têm forte influência na expressão do comportamento de cuidado, o que os adultos esperam e como agem tem um efeito no envolvimento da criança com bebês, alimentando mais ainda, ou não, as já naturais diferenças de gênero. Nossa sociedade parece encorajar os garotos a não voltarem sua atenção para o cuidado com bebês, ao mesmo tempo em que encorajam as meninas a se voltarem para esta responsabilidade. Talvez os garotos continuem tão propensos a cuidar quanto as meninas, mas expressam isso de outras formas, cuidando de animais de estimação ou através do cuidado dirigido a colegas (Melson & Fogel, 1988).

Não há dúvida de que a interação pais-criança também tem seu papel no comportamento de cuidado. O ambiente social que a criança experiencia inicialmente é o cuidado parental, a partir do qual as crianças assistem ao seu modelo primário de cuidador, frequentemente a mãe, e no decorrer do seu primeiros anos de vida terão experiências que influenciarão suas práticas no papel de cuidador mesmo ainda quando crianças.

2.7 A Influência da mãe no comportamento de cuidado

As mães têm um papel ativo na socialização das emoções, especialmente através da identificação dos estados internos e de suas causas para as crianças, e pela participação no desenvolvimento de estratégias na criança para lidar com situações estressantes. Em

resumo, pode-se afirmar que uma das funções do papel maternal é socializar as crianças sobre vários aspectos do entendimento emocional (Howe & Ross, 1990).

As experiências familiares e o entendimento social são processos que estão intimamente ligados na criança. Dentro do contexto de relações sociais, crianças pequenas podem ter muitas oportunidades de demonstrar seu nível de entendimento afetivo em relação a situações ou comportamentos. Ao se engajar em conversações sobre situações afetivas, as crianças podem aprender a identificar, avaliar e a responder apropriadamente às circunstâncias que envolvam afeto (Howe & Ross, 1990).

O discurso materno sobre estados internos deve promover nas crianças o desenvolvimento da habilidade de refletir sobre e entender o estado interno de outras pessoas. Neste processo, as crianças podem se tornar mais sensíveis aos sentimentos dos outros, às consequências emocionais de suas ações e das de outras pessoas, e ainda desenvolver uma forma mais sofisticada de comunicação verbal (Howe & Ross, 1990).

Após abordar a natureza universal do comportamento de cuidado, assim como seu desenvolvimento no decorrer da infância e as diferenças de gênero no capítulo anterior, o foco seguinte será a influência do ambiente eco-cultural nos padrões de cuidado parental.

O contexto sociocultural atua sobre o desenvolvimento infantil e sobre comportamento de cuidado, em função das características gerais do ambiente onde a criança está inserida, como a dinâmica dos relacionamentos, as práticas de subsistência e a composição familiar. Esse conjunto de variáveis que influencia o desenvolvimento da criança está refletido nas crenças e práticas parentais de criação que constitui o sistema primário e primordial de contato da criança com o mundo. A relação entre as crenças e práticas de criação e a formação da criança será abordada a seguir.

2.8 O cuidado parental como uma atividade cultural

Educar as crianças de modo que possam participar com sucesso da vida adulta é uma meta universal, mas as idéias sobre quais características constituem um adulto competente variam muito através das culturas (LeVine, 1977). Como consequência destas diferentes concepções, as estratégias de socialização também apresentam uma grande variação de acordo com cada ambiente cultural. Com o objetivo de conceitualizar estas variações, descreveremos a seguir os modelos culturais do *self*.

2.8.1 Modelos culturais do *self*

Os modelos culturais do *self* são caracterizados com base em duas dimensões independentes: distância interpessoal e agência (Kağıtçbaşı, 1996, 2005). A distância interpessoal, como o próprio nome diz, é o grau de distanciamento do *self* individual em relação às outras pessoas, compreendendo dois pólos: de separação e relacional. O conceito de agência baseia-se no funcionamento do *self* moral com base nos pólos de autonomia e dependência (Tabela 1). Para explicar a idéia de mediação do *self*, Kağıtçbaşı (1996) utiliza os termos “autonomia” *versus* “heteronomia”, ambos derivados da teoria de Piaget sobre o desenvolvimento moral na criança. Moralidade autônoma significa que o indivíduo segue seus próprios princípios e valores como base de seus comportamentos; a moralidade heterônoma é aquela na qual o indivíduo segue primordialmente normas e princípios exteriores, como os familiares ou sociais. Estes dois pólos podem também ser chamados de “dependência” e “independência”, termos que serão utilizados neste trabalho.

Tabela 1 - Dimensões do modelo cultural do *self*. Retirada de Kağıtçbaşı (1996, p. 182).

1. Distância interpessoal	Independente — Relacional
2. Agência	Autonomia — Heteronomia (Agente) (Dependente)

Estas dimensões são separadas e independentes, sendo possível a coexistência de pólos diferentes (Kağıtçbaşı, 1996). Por exemplo: se a relação entre o indivíduo e os outros é próxima, não implica necessariamente que esta pessoa seja dependente dos outros. Ou seja, um *self* relacional, não é necessariamente um *self* dependente.

Neste modelo, Kağıtçbaşı (1996) reconhece a coexistência de duas necessidades humanas básicas: a comunhão e a autonomia, cuja natureza antagônica torna esta busca conflituosa. No entanto, a autora passa a considerar que o processo simultâneo de diferenciação individual (em relação ao outros) e integração (com os outros) em direção a uma síntese destas necessidades antagônicas aponta para a emergência do “*self* autônomo-relacional”.

Apesar de ambas as dimensões serem parte de toda cultura e da psiquê de qualquer pessoa, elas são enfatizadas de forma diferenciada em diferentes ambientes culturais (Keller, 2007).

Considera-se que os modelos culturais do *self* refletem as demandas ambientais (Hewlett & Lamb, 2002), pesquisas revelam que cada um destes modelos têm sido relacionados a certos contextos ecoculturais. Estes contextos são definidos por Keller (2007) com base em 3 critérios: o ambiente físico, os parâmetros populacionais e a estrutura socioeconômica. Apesar de os modelos culturais do *self* terem sido conceitualizados com base em um número limitado de ambientes, sua aplicabilidade abrange uma escala geográfica ampla que inclui ambientes culturais múltiplos (Markus & Kitayama, 1991). A seguir explicaremos os modelos culturais de *self*, suas características e as demandas do ambiente ecocultural relacionadas a cada modelo.

O modelo de independência é caracterizado por um alto nível de autonomia e separação. O indivíduo é definido por características sólidas e atributos pessoais, considerado como único e separado dos outros (Markus & Kitayama, 1991). Nesta concepção, as pessoas bem adaptadas são aquelas que reúnem características como: competitividade, segurança e independência (Kağitçbaşı, 1996). Este modelo retrata as famílias urbanas, formalmente educadas das sociedades ocidentais industrializadas, com baixas taxas de fertilidade e mortalidade infantil, e alta expectativa de vida (Kağitçbaşı, 1996, 2005). Num estudo transcultural realizado por Keller et al. (2006), as mães de 3 grupos da amostra foram classificadas no modelo independente: famílias alemãs (residentes em Berlim), famílias gregas (residentes em Atenas) e famílias euro-americanas (residentes em Los Angeles).

O modelo de interdependência é caracterizado por altos níveis relacionais e de dependência. O *self* é definido pelas relações em um grupo hierarquicamente organizado, especialmente a família. A pessoa que se desenvolveu bem é aquela que aceita as normas sociais e mostra obediência, respeito e lealdade em relação aos mais velhos (Kağitçbaşı, 1996; Markus & Kitayama, 1991). O modelo de interdependência descreve as famílias rurais tradicionais com baixos níveis de educação formal, com uma economia baseada nas práticas de subsistência, altas taxas de fertilidade e mortalidade infantil, onde a interdependência é necessária para garantir a sobrevivência da família. O grupo rural Nso de Camarões e os Gujarati rurais da Índia podem ser classificados como típicos exemplos do modelo de interdependência (Keller et al., 2006).

O modelo autônomo-relacional é caracterizado tanto por altos níveis de autonomia quanto de relação. É esperado que o indivíduo combine um funcionamento autônomo com a integração no grupo familiar. Este modelo se aplica às famílias urbanas de classe média em sociedades caracterizadas por uma herança cultural marcante (Kağıtçbaşı, 1996, 2005). Keller et al., (2006) classificou as famílias chinesas (residentes em Beijing e Tawian), as famílias da Costa Rica (residentes em São José), as famílias indianas (residentes em Delhi) e as famílias mexicanas (residentes na Cidade do México) como representantes do modelo autônomo-relacional.

A noção de um *self* que incorpora autonomia e relação surge em consequência da elaboração teórica dos conceitos de *self* autônomo e *self* relacional, apesar das pesquisas que indicam a comprovação da aplicabilidade teórica deste modelo apontadas por Kağıtçbaşı (1996), o estudo de Keller et al. (2006) aponta que este modelo ainda requer um refinamento teórico e empírico. Sua pesquisa revela que as amostras do modelo autônomo-relacional foram as que mais apresentaram diferenças significativas entre si, comparadas às encontradas nas amostras do modelo independente e do modelo interdependente. Em contrapartida a estas divergências, Keller et al. (2006) questiona se esse é um modelo qualitativamente distinto como Kağıtçbaşı (1996) propõe, ou se representa um estágio de transição entre a interdependência e a independência como Greenfield (1999) argumenta.

O quarto conceito teórico, de separação e heteronomia, não tem sido abordado como um modelo, pois dada sua característica de negligência da hierarquia e de rejeição familiar, tem sido considerado um modelo patológico (Kağıtçbaşı, 1996).

A Figura 3 mostra o modelo esquemático das composições de *self* de Kağıtçbaşı.

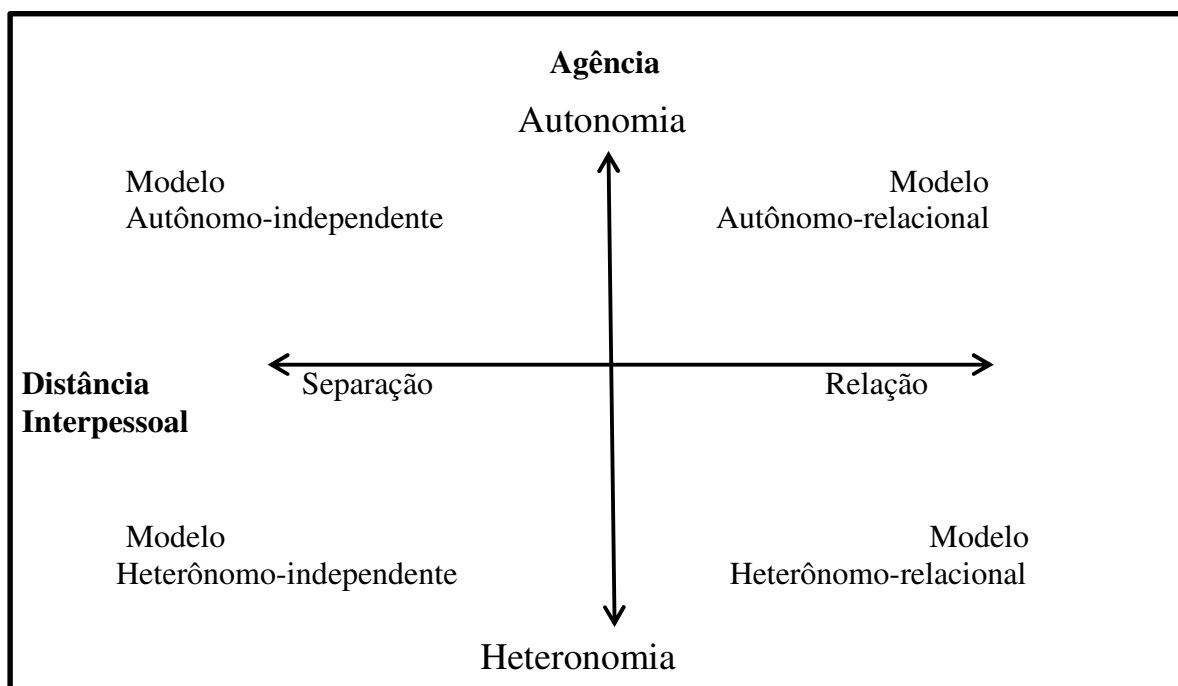


Figura 3. Modelo cultural do self, adaptado de Kağıtçbaşı (2005, p.412).

2.9 Cultura e desenvolvimento humano

O modelo cultural do *self* evidencia a variação desenvolvimental humana através dos diferentes contextos. Partindo das idéias formuladas por Kağıtçbaşı (1996, 2005) é fácil perceber a magnitude da influência da cultura no desenvolvimento. Contudo, este processo não é simples, envolve complexidades inerentes às questões que envolvem um ser vivo dotado de cultura.

Keller (2007) toma como inspiração para seu programa de estudos as concepções do modelo “Whiting de pesquisa psicocultural”, criando o modelo ecocultural do desenvolvimento. Seu modelo segue uma hierarquia de fatores no qual o ambiente físico é a base para os parâmetros populacionais. Por sua vez, a estrutura socioeconômica (base econômica, social e familiar) define as estratégias de socialização, que consistem em idéias e práticas que exercem influência direta no desenvolvimento infantil, e conseqüentemente, na estrutura psicológica do adulto (Keller, 2007).

Como exemplos representativos de ambiente ecocultural com características sociodemográficas opostas destacamos dois contextos estudados por Keller (2007): as comunidades agrárias e as famílias urbanas de classe média educadas formalmente.

O primeiro contexto ecocultural é caracterizado pela densa rede social das comunidades agrárias tradicionais, onde a economia é geralmente baseada em atividades de subsistência. As pessoas interagem diretamente umas com as outras e a hierarquia, tendo como base o sistema familiar, marca o estilo de vida da comunidade. A educação formal, quando disponível, é básica. A reprodução começa cedo, baseada numa estratégia quantitativa: maior número de criança e menor investimento parental individualizado por filho. Exemplos que se encaixam nesta descrição são os Nso da África Ocidental e os Gujarati Rapjut da Índia, dois grupos estudados por Keller (2007), cujo conjunto de características ecoculturais é considerado potencial para o desenvolvimento do *self* relacional (Kağıtçbaşı, 1996).

No outro extremo, encontram-se as sociedades ocidentais da era pós-industrialização, cuja economia é baseada no salário. A educação formal é geralmente de alto nível, e o estilo de vida é guiado por conquistas pessoais e reprodução tardia, com poucos filhos e um investimento parental mais individualizado. Entre os contextos estudados por Keller (2007) que correspondem a esta descrição destacam-se: famílias alemãs residentes em Berlim, famílias gregas residentes em Atenas e famílias euro-americanas residentes em Los Angeles. O modelo do *self* autônomo corresponde à demanda desenvolvimental destes ambientes.

Os dois tipos de comunidade destacados representam padrões extremamente opostos, dos quais podem emergir variações. Cada comunidade sociocultural específica é definida dentro de sociedades como base para comparações. A fim de tornar mais fidedigno o entendimento destes padrões, considera-se crucial analisar mais de uma comunidade cultural com características sociodemográficas semelhantes.

Keller (2007) acredita que a maneira habitual como a criança é cuidada num dado contexto tem efeitos psicológicos decisivos sobre os membros desta sociedade e, neste sentido, considera as estratégias de socialização um rico “laboratório natural para o estudo do papel da cultura no desenvolvimento humano” (p. 31).

2.10 Modelos culturais de criação

Os modelos culturais de *self* explicados anteriormente constituem os desejados “pontos de chegada” do desenvolvimento que cada ambiente cultural elege como ideais.

Estes alvos finais do desenvolvimento definem as práticas parentais, também chamadas de práticas de criação.

Para descrever as variações culturais das práticas parentais durante os primeiros meses de vida de um bebê Keller (2002) elaborou o modelo dos componentes parentais com base nos inúmeros estudos comparativos interculturais focados nos diferentes modos de criação encontrados.

2.10.1 O modelo dos componentes parentais

O modelo dos componentes parentais propõe sistemas parentais e mecanismos interacionais que se desenvolveram como uma adaptação às demandas específicas de cada ambiente (Keller, 2002, 2007). Estes componentes parentais são conceituados como universais e independentes uns dos outros, de forma que cada mecanismo pode teoricamente operar dentro de cada sistema comportamental. No entanto, certas combinações são mais prováveis que outras, e a ocorrência destas diferentes combinações depende das demandas ambientais. Os seis sistemas parentais descritos por Keller serão abordados a seguir.

O cuidado primário é o sistema parental filogeneticamente mais antigo e compreende todas as práticas parentais que têm como objetivos assegurar a saúde e a sobrevivência do bebê, através da alimentação, higiene e abrigo etc. Apesar de o crescimento físico e a saúde serem requisitos básicos para o desenvolvimento, a ênfase dada aos cuidados primários varia de acordo com fatores ambientais. Esta variação pode ser entendida na formulação de dois modelos diferentes de cuidado primário (LeVine et al., 1994). Levine et al. (1994) diferenciaram o modelo pediátrico e o pedagógico. Por exemplo, os Gusii no Kênia seguiam o modelo pediátrico e tinham como foco primário a proteção do infante contra doenças e perigos. Levando em consideração a taxa de mortalidade infantil na África, esta estratégia é altamente adaptativa. No modelo pedagógico de famílias de classe média americanas, os cuidadores se viam mais como professores, e as interações educacionais iniciais eram seu foco principal. Sobrevivência e saúde não eram o centro das interações neste ambiente, dado o ótimo sistema de cuidado médico, estas preocupações não eram prioritárias.

O sistema de contato corporal pode ser resumido a carregar o bebê junto ao corpo. Apesar de também servir para o propósito de proteção contra perigos, o contato corporal extensivo e a proximidade com o cuidador favorece o desenvolvimento do sentimento de

pertencer e de coesão social. A extensão do contato corporal que os bebês experienciam também varia bastante através dos diversos ambientes culturais. Os bebês Gusii até 6 meses de idade eram carregados no colo por suas mães ou outros cuidadores durante cerca de 80% do tempo de observação (LeVine et al., 1994). Bebês de 3 a 4 meses de idade dos Aka, forrageadores, e Nagdu, agricultores, na República da África Central também foram carregados no colo ou tocados por seus cuidadores na maior parte do tempo (99% e 97%, respectivamente), enquanto famílias euro-americanas de Washington DC utilizaram uma variedade de aparatos, como cadeiras especiais para bebês ou berços, onde colocavam seus bebês, os quais eram carregados no colo ou tocados muito raramente, correspondendo a apenas 18% do tempo (Hewlett & Lamb, 2002).

O sistema de estimulação corporal envolve comportamentos parentais a partir da experiência fornecida pelos pais ao tocarem e movimentarem seus filhos, que pode ir desde suaves toques até movimentar o bebê, sacudindo-o para cima e agarrando-o de volta. A estimulação motora movimentando braços e pernas estão presentes também na rotina do bebê, como colocá-lo em pé durante o banho (como na Gujarati rural, Índia). Os padrões de estimulação corporal são dirigidos pelas etnoteorias parentais do cuidador. O que é considerado como necessário numa comunidade cultural pode ser visto como um mau tratamento em outra. A função da estimulação corporal pode ser vista na aceleração do desenvolvimento motor, que é especialmente adaptativa em ambientes onde aprender a andar logo cedo é necessário para começar a treinar a inserção da crianças nas atividades de subsistência, como na comunidade africana Nso.

Todas as atividades parentais que direcionam a atenção do bebê para brinquedos ou para o mundo material pertencem ao sistema de estimulação com objetos. A ênfase na estimulação com objeto é especialmente comum em contextos ocidentais. A função psicológica da estimulação com objetos é promover exploração e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo.

O sistema de interação face a face constitui o contexto do contato visual mútuo e da comunicação pseudo-dialógica entre o bebê e o cuidador. A atenção diádica exclusiva voltada para a criança promove o desenvolvimento do sentimento de unicidade. A importância dada a este sistema parental é muito alta em sociedades ocidentais, onde a extensão do contato visual aos 3 meses de idade tem sido relacionada a conseqüências desenvolvimentais como, atrasos no desenvolvimento ou problemas de comportamento (Keller & Gauda, 1987).

O sexto sistema parental é o envelope narrativo que consiste em práticas de discurso e narrativas parentais voltadas à comunicação dos pais com o bebê. A linguagem é um importante mediador das práticas parentais, já que “conversar é certamente um dos mais frequentes, se não o mais, comportamento parental que as crianças experienciam” (Shatz, 1991, p. 139). Sua função psicológica seria de promover um sólido alicerce para que a criança possa construir noções de *self*, percebendo a si mesmo como indivíduo. Mesmo antes do nascimento, a criança ouve seus pais conversando e interagindo com outras pessoas. A linguagem tem uma dupla função na transmissão de valores culturais. De um lado, os cuidadores podem falar diretamente com as crianças sobre o que é certo e errado. Do outro, o estilo de conversação reflete o modelo cultural do *self* e as relações interpessoais (Wang, 2004). Assim, via envelope narrativo as crianças aprendem lições culturais via linguagem, e ainda a linguagem em si.

Todos estes sistemas de cuidado operam a partir dos sinais emitidos pelo bebê e percebidos pelos adultos. As interações iniciais de cuidado são a janela de contato da criança com o mundo, fundamentais para o desenvolvimento do *self*.

Nos parágrafos seguintes, os mecanismos interacionais formulados no modelo dos componentes parentais serão apresentados (Keller, 2002). Esses mecanismos, moduladores da expressão dos sistemas parentais, são: atenção partilhada; sensibilidade aos sinais positivos e/ou negativos das crianças; contingência em termos de reações responsivas; e, calorosidade emocional.

A atenção que as crianças recebem de seus cuidadores difere de acordo com o ambiente sociocultural. Em famílias ocidentais de classe média, onde as mães geralmente passam a maior parte do tempo sozinhas com o bebê, a atenção diádica exclusiva prevalece. A experiência de ser o centro das atenções promove o desenvolvimento de uma concepção de *self* como individual e único. Em contextos tradicionais não-ocidentais, as mães não podem dar uma atenção exclusiva a seus bebês devido a suas cargas de trabalho que as forcem a dividir sua atenção entre o bebê e suas atividades. Além disso, a separação mãe-criança é considerada inapropriada. A experiência da atenção partilhada estimula o desenvolvimento de um conceito de *self* participativo num sistema de comunicação.

Os afetos positivo e negativos têm sido conceituados como sistemas funcionais independentes. Deste modo, sinais positivos e negativos dos bebês atendem a diferentes funções na comunicação cuidador-criança. Enquanto sinais negativos informam sobre insatisfações fisiológicas ou necessidades psicológicas do bebê e, conseqüentemente, requerem regulação, os sinais positivos estão relacionados a situações prazerosas, cuja

demanda é por comunicação. A sensibilidade aos sinais positivos ou negativos da criança varia através dos ambientes culturais. A diferenciação proposta por LeVine et al. (1994) reflete estas variações: o modelo pediátrico responde seletivamente às situações de desconforto do bebê e o modelo pedagógico responde a balbucios e sorrisos a fim de maximizar emoção positiva.

Na interação do bebê com seu cuidador a calorosidade emocional pode ser expressa por diferentes vias: no contato corporal (como abraçar, beijar, carregar no colo) ou de maneira distal (em expressões vocais de afeto ou nas trocas interacionais face a face). Na perspectiva evolucionista, a calorosidade emocional é conceitualizada como um mecanismo em que o alto investimento parental foi selecionado como uma adaptação à dependência prolongada do bebê humano (MacDonald, 1992). Assim, a calorosidade emocional é uma característica presente nas relações parentais em uma larga escala de sociedades humanas. No entanto, há também variações inter e intra-culturais na calorosidade parental que estão relacionadas ao funcionamento adaptativo do ambiente. Dado que num relacionamento caloroso e afetoso entre pais e filhos espera-se que haja aceitação dos valores dos adultos pelas crianças, identificação com os pais um nível de complacência (MacDonald, 1992), é razoável pensar que a calorosidade emocional é mais evidente em sociedades com um modelo cultural interdependente.

Reações imediatas aos sinais dos bebês são parte do programa parental (Papoušek & Papoušek, 1987). Numa adaptação perfeita à curta duração da memória dos bebês, estas reações dentro de uma janela de latência de menos de um segundo capacitam o bebê a compreender a relação entre suas próprias atividades e a reação do cuidador. Estas experiências ajudam as crianças a aprender que seus comportamentos têm consequências, e por meio disso desenvolvem um conceito de *self* como um agente causal, que está relacionado ao modelo independente. Há evidências empíricas de que a frequência das respostas contingentes dos pais aos sinais dos bebês difere através dos diversos ambientes culturais e estas diferenças estão relacionadas a diferentes caminhos desenvolvimentais. Mães alemãs de classe média reagiram mais contingencialmente a seus bebês aos 3 meses de idade que as mães do meio rural (Keller, Kärtner, Borke, Yvosi & Kleis, 2005). Além disso, crianças que experienciam mais contingências mostraram um auto reconhecimento no espelho mais cedo, um desenvolvimental importante que indica o desenvolvimento de um conceito de *self* categórico (Keller et al., 2005).

A concepção de Keller (2007) baseia-se num sistema parental dividido em subsistemas separados em que cada um deles contribui com diferentes consequências

psicológicas para a formação do *self*, ajustando-se de acordo com o contexto no qual está inserido, como uma resposta a determinadas condições ambientais e/ou sociais. Diferentes ênfases nos quatro sistemas produziriam diferentes personalidades culturais. A personalidade cultural pode ser classificada numa matriz de dimensões psicológicas, constituídas principalmente por proteção e segurança (*self* seguro) alimentadas pelo sistema de cuidados primários, por sentimentos de filiação ou parentesco (*self* social) calcados no sistema de contato corporal, pela consciência do corpo (*self* corporal) oriunda do sistema de estimulação e pela individualidade (*self* mental) baseada no sistema face a face.

A autora aponta que embora haja um número infinito de práticas culturais, dois padrões consistentes podem ser detectados: o ocidental (14% da população mundial) e o não-ocidental (86% da população). O primeiro caracteriza-se por um estilo distal que estimula o desenvolvimento cognitivo da criança, preparando-a para o contexto da educação formal (Keller et al., 2004a). As mães não-ocidentais utilizam o estilo proximal de parentalidade cujo objetivo é desenvolver um sentimento de pertencer, resultando em traços como a cooperação. Segundo Weisner (1993) sociedades ocidentais complexas promovem cada vez mais um sentimento de não-afiliação, a competitividade entre as crianças, comportamentos sociais egoístas e o declínio do cuidado entre irmãos, enquanto que as sociedades não-ocidentais promovem comportamentos de cooperação, afiliação e de cuidado entre as crianças. As práticas do modelo não-ocidental são também típicas de sociedades agrárias e de grupos menores.

Esses caminhos desenvolvimentais traçados culturalmente envolvem interpretações diferentes de um mesmo estágio maturacional. Os arranjos culturais de cuidado carregam significados, que são reconstruídos pelas crianças. O resultado desenvolvimental biologicamente pré-programado resulta basicamente em conhecimento cultural: a base para a ênfase na independência ou interdependência está formada. Estas concepções iniciais de relação e *self* são a base para caminhos divergentes através da infância e adolescência. Por exemplo, na infância a interdependência pode ser expressa através da ajuda incondicional aos amigos, enquanto que o individualismo pode se refletir na ajuda negociada (Keller & Greenfield, 2000).

As práticas parentais de cuidado e os mecanismos interacionais são guiadas pelas crenças e idéias que os pais têm sobre como criar seus filhos. O tópico seguinte aborda este sistema de crenças, chamado de etnoteorias parentais.

2.10.2 As etnoteorias parentais

O termo “etnoteoria” reflete as raízes intelectuais deste constructo na antropologia (Harkness & Super, 1996). As etnoteorias são estruturas representacionais compartilhadas dentro de um grupo cultural específico (Keller, 2003). As etnoteorias parentais são idéias expressas verbalmente sobre cuidado parental, definidas a partir dos modelos culturais do *self*, que se expressam no comportamento parental (Keller, 2007). Apesar de as etnoteorias serem sistemas de crenças socialmente partilhados, elas são também construções mentais individuais dos pais.

As etnoteorias parentais estão inseridas num modelo conceitual dos modos de criação elaborado por Keller (2007), no qual os modelos cultural do *self* definem as metas de socialização que correspondem aos ideais de desenvolvimento e bem-estar que um indivíduo deve alcançar num determinado contexto. Estas metas de socialização, por sua vez, estão especificadas nas etnoteorias parentais cujo conjunto de idéias e crenças formam o fundamento das estratégias de comportamento parental que exercem influência direta no desenvolvimento da criança.

A Figura 4 mostra o esquema da elaboração teórica de Keller (2007) sobre as etnoteorias parentais.

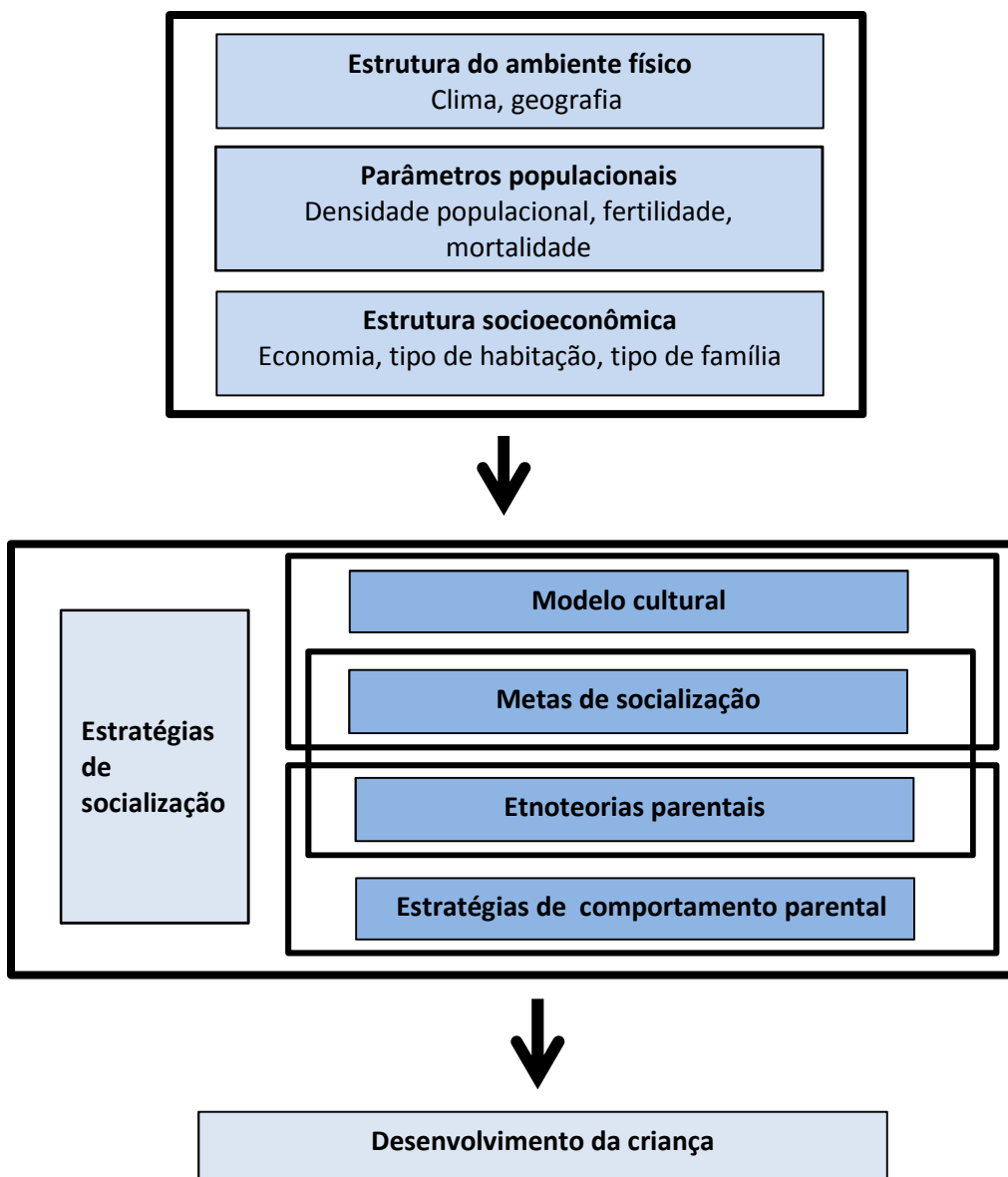


Figura 4 - O modelo ecocultural de desenvolvimento (adaptado de Keller, 2007, pp. 31, 103).

As crenças dos cuidadores sobre a criação das crianças são formadas a partir do que eles próprios experienciaram durante a vida. Eles socializam as crianças para que se tornem adultos bem adaptados dentro de sua comunidade. A percepção dos cuidadores sobre quais habilidades são necessárias e quais valores são importantes dirige a maneira como interagem com as crianças e o que pensam sobre criação. Por outro lado, as crianças iniciam seu caminho desenvolvimental, que irá moldar seu desenvolvimento posterior, caso nenhuma grande mudança venha a ocorrer no ambiente.

Os hábitos das práticas de criação não apenas refletem valores culturais, mas também demonstram adaptações às pressões ambientais experienciadas pelas gerações

anteriores (LeVinne, 1977). Estas soluções adaptativas aos perigos que podem colocar em risco a sobrevivência da criança eliminam a necessidade de os pais lidar mental e diretamente com estes perigos (LeVinne, 1977). Conseqüentemente, os pais não são conscientes do valor adaptativo de suas práticas parentais. Isto leva os críticos deste conceito a argumentarem que as etnoteorias são mero produto dos cientistas sociais e de seus respondentes (Sigel & Kim, 1996).

O crescente campo de pesquisa sobre as etnoteorias parentais está longe de ser uniforme. A diversidade é também evidente na terminologia usada por diferentes pesquisadores (Harkness & Super, 1996). As várias definições podem indicar: se o conceito é compreendido como explícito ou implícito, se enfatiza aspectos cognitivos ou afetivos, e se compreende um sistema consistente de crenças ou um conjunto sem nexo de opiniões. No entanto, o que é comum a todas as conceitualizações é a suposição de que estas crenças ou idéias dirigem o comportamento parental (Sigel & Kim, 1996).

Se as etnoteorias têm efeito sobre o processo de socialização da criança, deve-se considerar que elas serão passadas para a próxima geração durante o processo de socialização. Tem sido observado que crianças de 5 anos de idade já adotam posições similares às dos seus pais em relação à punição física (Holden & Zambarano, 1992). Estes autores denominaram este processo de “parentização” e afirmam que as crianças aprendem sobre criação primordialmente, a partir de suas próprias experiências com seus pais.

Os estudos sobre etnoteorias parentais inclui material sobre metas parentais, medidas das competências infantis em várias idades, visões sobre o comportamento parental ideal, e crenças gerais sobre a natureza das crianças e como elas se desenvolvem (Goodnow, 1988). Há apenas poucos estudos que se referem a mais de um destes aspectos, mas uma análise transcultural revelou que estes aspectos estão interligados. O estudo de Keller et al. (2006) constatou que as metas de socialização foram mediadoras da relação entre os modelos culturais de *self* e as etnoteorias parentais.

Nos estudos multiculturais de Keller (2007) sobre os modelos de criação dos pais é utilizado o método triangular: diferentes metodologias são utilizadas para acessar as diferentes dimensões, principalmente as entrevista e os questionários, as filmagens e as observações. As metodologias de acesso às etnoteorias parentais são fundamentadas no modelo do componente parental cuja análise pode ser realizada em diversos níveis: conteúdo, estilo de discurso e estrutura verbal, com base no pressuposto de que autonomia e relação não estão representadas apenas no conteúdo das etnoteorias, mas também no próprio discurso sobre estas teorias.

Em uma análise linguística do discurso os dados revelaram que as mães de Berlim e Los Angeles usaram um estilo de discurso que poderia ser mais bem caracterizado como focado na própria experiência e nas necessidades, desejos e preferências da crianças. Uma mãe Nso focalizou seu discurso no contexto social, nas suas experiências e nas de outras pessoas, enfatizando a relação hierárquica entre a mãe e a criança (Keller et al., 2004).

O grupo de trabalho de Keller et al. (2006) desenvolveu uma metodologia de entrevista que possibilita analisar o conteúdo das etnoteorias parentais com base em cartões de fotografia representando os modelos parentais. Dados de 4 contextos culturais diferentes revelaram resultados que corroboram o modelo cultural de *self* no qual cada um dos grupos se encaixa, mães Gujarati (vila rural da Índia) tiveram scores mais altos no sistema de cuidado primário, seguidas das mães Nso (vilarejo rural da África Ocidental), ambas representando o modelo dependente; mães berlinenses e euro-americanas – representando o modelo independente - tiveram scores semelhantes, porém próximos ao apresentado pelas Nso. Contudo o que as diferem é o contexto ao qual se referem quando mencionam o cuidado primário, especialmente quando falam da amamentação, tanto as mães Nso quanto as Gujarati enfatizam o quanto amamentar é importante para a saúde do bebê, enquanto as mães alemãs e euro-americanas apresentam múltiplos motivos, especialmente a conexão que estabelecem com o bebê quando amamentam.

O número de menções ao contato corporal não variou muito entre as amostras, contudo o significado deste sistema apresenta variações: uma mãe berlinense da amostra afirma que o bebê precisa de contato corporal, mas também é importante que fique sozinho, e que esta decisão cabe ao bebê. Uma mãe Nso enfatiza o contato corporal como forma de o bebê se sentir aconchegado.

O estímulo corporal é mencionado numa frequência significativamente maior entre as mães Nso e Gujarati, o contrário é aplicado ao sistema de interação face a face. Em relação à estimulação com objetos, as mães Nso mencionaram este sistema frequentemente contrariando as expectativas. Mais uma vez, o contexto no qual mencionam difere daquele relatado pelas mães do modelo cultural independente. Por exemplo, uma mãe Nso vê a estimulação com objetos como um meio de prevenir que a criança chore e de promover sua saúde. Uma mãe de Los Angeles relata o quanto é importante a criança aprender a brincar sozinha, tornando-se independente dos outros para brincar.

Pesquisas têm demonstrado que a classe social e o nível educacional são determinantes potenciais das práticas parentais, independentemente do background cultural (Kağıtçbaşı, 1996; Keller et al., 2005).

Tomando a cultura como dinâmica, é de se esperar que grupos em ambientes que estão num processo de transformação econômica e social apresentem mudanças em suas crenças parentais. Kağıtçabaşı (1996) propõe o modelo autônomo-relacional justamente para explicar estas diferenças. Ela defende que as famílias de classe média de sociedades com uma orientação tradicionalmente relacional seguem o modelo cultural autônomo-relacional, seguindo seu raciocínio, a educação e a independência econômica têm aumentado a autonomia, ao mesmo tempo em que tem sido mantida a orientação relacional tradicional direcionada a grupos sociais, especialmente a família.

Mais recentemente, as etnoteorias têm sido abordadas sob a perspectiva da criança, neste caso, chamadas de “idéias”, não de etnoteorias. O estudo de Lamm (2008) abordou as idéias das crianças sobre o comportamento de cuidado com bebês, utilizando uma adaptação do método das foto-entrevistas aplicado nas mães. A pesquisa comparou as idéias de crianças Nso rural de Camarões com aquelas de crianças de Osnabrück, Alemanha, contextos classificados como relacional e autônomo, respectivamente. Os resultados comprovam que as crianças seguem o modelo de criação de sua comunidade cultural. As crianças Nso deram maior ênfase ao contato corporal e à estimulação corporal, enquanto crianças alemãs enfatizaram a estimulação via objeto, assim como a interação face a face.

Este estudo baseia-se na abordagem transcultural das etnoteorias de Keller, da qual tomamos como foco de trabalho as idéias sobre os modelos de criação, abordado anteriormente, e as metas de socialização das mães, assunto do tópico seguinte.

2.10.3 As metas de socialização

Crianças, cuidadores e ambiente de criação formam um contexto integrado, complexo e de influência mútua, formando contextos únicos de socialização (Keller & Greenfield, 2000). Diferentes contextos conduzem diferentes caminhos de socialização, cujo guia são as etnoteorias parentais que sinalizam o ponto de chegada desenvolvimental a partir das orientações indicadas pelas metas de socialização.

As metas de socialização refletem os ideais que cada grupo cultural compartilha a respeito das prioridades em relação aos pontos de chegada desejados no desenvolvimento da criança.

O entendimento que cada grupo cultural possui sobre as qualidades de um adulto socialmente competente, são delineadas de diferentes maneiras em diferentes ambientes culturais. O desenvolvimento da criança em um contexto sociocultural, cujo principal aspecto distintivo é o cuidado parental, ancora as bases psicológicas para a resolução de questões recorrentes no que se refere à relação entre o *self* e o “outro” (Keller et al., 2005). As metas de socialização fazem parte das etnoterias parentais e variam de acordo com a ênfase dada à autonomia e à relação (Keller, 2007).

No modelo independente as estratégias de socialização focam em estados mentais e qualidades pessoais para maximizar a autoconfiança, o desenvolvimento de habilidades pessoais e o crescimento individual (Kağıtçbaşı, 1996; Keller, 2003), representando uma orientação voltada para a autonomia. As mães de Berlim e Los Angeles do estudo de Kärtner et al. (2007) correspondem a estes ideais de *self*, valorizando metas de socialização autônomas. Por exemplo, mães de Berlim valorizaram a expressão de talentos pessoais e preferências próprias e ser diferente dos outros, muitos mais que a expressão de respeito pelos mais velhos, a habilidade de compartilhar com os outros e de manter a harmonia social (Keller, 2007). Mesmo quando se referem a bebês, o foco no desenvolvimento da independência é predominantes, as mães berlinenses considera que os bebês devem ter suas próprias preferências, emoções e cognições (Keller et al., 2004a).

No modelo autônomo-relacional as estratégias de socialização enfatizam igualmente a integração harmônica no grupo familiar e a autonomia (Keller et al., 2004a). As mães de Delhi e da Nso urbana mostraram uma preferência sutilmente maior pelas metas relacionais, o que é característico das amostras classificadas neste modelo (Kärtner et al., 2007).

As estratégias de socialização do modelo de interdependência se concentram na aceitação de normas e hierarquias para contribuir com o funcionamento harmônico da unidade social, especialmente a família (Greenfield, Keller, Fuligni & Maynard, 2003). As metas de socialização indicativas de um modelo relacional são consideradas as mais importantes pelas mães da Nso rural (Kärtner et al., 2007). Quando questionadas sobre suas metas de socialização para seus filhos, as mães Nso enfatizam a aquisição de habilidades pró-sociais.

Chama a atenção os resultados das mães Nso rurais em comparação com as Nso urbanas, mesmo pertencendo ao mesmo grupo étnico, estas duas amostras divergiram significativamente em relação à importância dada à autonomia. Apesar de compartilharem a mesma língua e a mesma história, elas diferem em sua orientação sociocultural. Estas

diferenças podem ser atribuídas a diferenças no ambiente social e ecológico, o que corrobora um dos pressupostos da concepção teórica que rege este estudo: “diferentes sociedades hospedam diferentes culturas, mesmo que compartilhem a mesma língua e a mesma história” (Kärtner et al., 2007, p. 615).

Neste mesmo estudo de Kärtner et al., (2007), foram realizadas fotos-entrevistas com as mães, cujos resultados revelam que os elementos discursivos indicativos de cada orientação sociocultural são correspondentes às metas de socialização de cada grupo de mães. Nesta mesma linha metodológica. A pesquisa de Keller et al. (2006) com amostras representativas de 9 grupos culturais diferentes revela uma relação significativa entre as metas de socialização de um grupo e suas etnoteorias parentais.

Em relação ao modelo do componente parental, estudos anteriores relatam a preferência pelo contato face a face e pela brincadeira com objetos para o desenvolvimento da autonomia, enquanto que a preferência pelo contato corporal e a estimulação física estão ligados ao modelo relacional (Keller, Yvosi, & Völker, 2002; Keller et al., 2005; Keller et al., 2004b). Pode-se esperar que os grupos classificados como autônomo-relacional valorizem tanto práticas que estimulem a autonomia (como o contato face a face e a brincadeira com objeto) quanto aquelas que estão ligadas ao modelo relacional (contato corporal e estimulação corporal).

As foto-entrevistas realizadas com mães de classe média, chinesas e americanas relevaram uma diferença significativa na etnoteoria parental: o contato corporal foi o sistema mais enfatizado no cuidado parental das chinesas enquanto que as mães americanas deram maior ênfase à estimulação com objetos. Partindo desta evidência, somada a outros resultados, estes grupos foram descritos como: dirigidos à autonomia e dirigidos à relação, respectivamente (Kärtner et al., 2007). No entanto, apesar de classificados em distintos modelos culturais do *self* (Kärtner et al., 2007), ambos elegem a educação como meta de socialização importante, porém por motivos distintos (Chao, 1995).

Essa aparente divergência entre modelo de *self* e metas de socialização não exclui a validade do estudo, mas indica um caminho importante: o primeiro é o entedimento de que metas de socialização semelhantes podem ser alvos do desenvolvimento em diferentes grupos, mas por motivos divergentes. A explicação para tais e quaisquer resultados sobre etnoteorias deve sempre se basear numa análise mais minuciosa do ambiente cultural onde cada grupo se insere.

As diferenças expressas pelas etnoteorias parentais de mães em diferentes ambientes culturais também aparecem nas idéias das crianças sobre cuidado com bebês, seguindo o padrão do modelo de criação do contexto onde vivem. Questionadas sobre as principais metas educacionais, as crianças Nso achavam importante que os bebês aprendessem a brincar e realizar tarefas domésticas. O valor de aprender a brincar foi relacionado à necessidade de manter o bebê quieto para não interromper a mãe enquanto está cozinhando ou envolvida em alguma atividade de subsistência. Crianças alemãs também enfatizaram a importância do bebê aprender a brincar, mas com o objetivo de aprender a manipular objetos ou adquirir algumas habilidades como andar de bicicleta.

Na presente introdução foram consideradas, sob perspectiva evolucionista, as complexas questões de desenvolvimento associadas aos cuidados parentais e aloparentais humanos, inseridos nos diferentes contextos sociais e afetivos de criação. A própria presença destes tipos de cuidados nos primatas em geral foi examinada por ser indicativa da ancestralidade destes traços e das peculiaridades em função das variáveis ecossociais e por ser heurística para a investigação dos fatores relevantes. Cada um destes padrões de cuidado, o alo cuidado e o cuidado parental, pode ser entendido ao mesmo tempo como produto e como instrumento do desenvolvimento e ainda como resultante de uma integração sistêmica que envolve predisposições naturais para a ontogênese nos diferentes contextos sócio-afetivos. Foram também examinadas as contribuições dos estudos interculturais de Heidi Keller para o entendimento dos sistemas parentais universais de criação e das peculiaridades na composição destes sistemas nos diversos ambientes sociais contemporâneos, com implicações para o desenvolvimento psicológico. O exame das relações entre os sistemas parentais efetivos de criação e o sistema de crenças sobre metas de socialização também indica relações bidirecionais de influência e também se revela elemento importante para a compreensão do desenvolvimento.

Dentro deste contexto teórico, a proposta da presente pesquisa é de estudar o comportamento de cuidado entre crianças de um povoado rural localizado no agreste do estado de Sergipe, região nordeste do Brasil. Será focalizado o comportamento de alo cuidado entre crianças, a análise das idéias de cuidado parental destas crianças, e as metas de socialização de suas mães. Serão realizadas análises comparativas com dados de pesquisas transculturais, desenvolvidas por Keller e pesquisadores, sobre as ideias das crianças acerca de cuidado parental e sobre as metas de socializações.

3. OBJETIVOS

3.1 Geral

Investigar o comportamento de cuidado entre as crianças do povoado, estabelecendo possíveis relações com o modelo cultural de criação, expresso nas ideias das crianças sobre cuidado e nas metas de socialização das mães.

Comparar transculturalmente o modelo cultural de criação do povoado, através das ideias sobre cuidado das crianças e das metas de socialização das mães.

3.2 Específicos

- Conhecer os tipos de cuidado mais comuns entre crianças, na creche do povoado em questão, em situação de interação livre no período de recreação;
- Investigar possíveis especificidades dos padrões de cuidado em função do sexo, idade e relação de parentesco das crianças;
- Relacionar a composição familiar, em termos de número de irmãos, e o cuidado entre crianças;
- Conhecer as ideias das crianças sobre cuidado infantil;
- Relacionar as ideias das crianças sobre cuidado com a configuração do comportamento de cuidado entre elas;
- Comparar as ideias das crianças do povoado com os dados de crianças da Nso rural, Camarões, e crianças de Osnabrück, Alemanha, investigadas por Lamm (2008);
- Investigar as metas de socialização das mães do povoado;
- Relacionar as metas de socialização das mães às ideias das crianças e às configurações do cuidado entre elas;
- Comparar as metas de socialização das mães às de mães de Gujarati e Nova Delhi, Índia, de Kumbo, Camarões, e de Berlin, Alemanha, investigadas pelo grupo de pesquisadores associado à Heidi Keller.

4. HIPÓTESES

4.1 Hipóteses sobre o comportamento de cuidado entre crianças

4.1.1 Categoria de cuidado mais frequente

Este estudo toma como pressuposto a possível relação entre os modelos culturais de criação e o desenvolvimento infantil. O comportamento de cuidado entre crianças está ligado a instâncias que influenciam potencialmente sua ocorrência, entre elas, a própria experiência de cuidado vivida e os modelos aos quais está exposta, como os pais e membros da família estendida. Em função do contexto rural do povoado, cujas características correspondem às aquelas relacionadas ao modelo de interdependência, hipotetizamos que a categoria de cuidado mais frequente será o contato afetivo, por estar relacionado ao contato corporal, prática de cuidado mais comum em comunidades rurais. Isto significa que tomaremos as características do modelo de sociedade agrária como referência, mas com cautela, já que nosso contexto de trabalho, apesar de rural, não corresponde completamente a todos os elementos que definem uma comunidade agrária.

4.1.2 Possíveis efeitos de idade

Em diversos ambientes culturais, entre os cinco e sete anos de idade as crianças passam a assumir outros papéis e responsabilidades, como a entrada na escola ou o envolvimento em tarefas domésticas. Teorias do desenvolvimento infantil apontam mudanças no campo cognitivo, social e emocional nesta fase, a partir das quais as crianças adquirem e aperfeiçoam habilidades importantes para o comportamento de cuidado. Por isso, hipotetizamos que o comportamento de cuidado será mais frequente entre as crianças mais velhas, e direcionado às mais novas.

4.1.3 Questões de gênero

Diferenças de gênero resultantes de pressões seletivas, somadas às pressões sociais alimentam a noção da figura feminina como ideal para o cuidado com crianças.

Diante destes indicadores, esperamos que as meninas apresentem mais comportamentos de cuidado que os meninos. Hipotetizamos ainda que os resultados indicarão diferenças de gênero também no tipo de cuidado mais frequente: as meninas cuidarão mais através do contato afetivo, dado que em sociedades tradicionais o contato corporal é naturalmente mais aceito se parte do sexo feminino. Para os meninos, acreditamos que a categoria de cuidado mais frequente será a proteção, um tipo de cuidado que corresponde ao ideal de protetor da figura masculina.

4.1.4 O cuidado e a relação entre as crianças

O comportamento de cuidado entre crianças pode ser classificado como um comportamento altruísta. Considerando o altruísmo uma prática mais provável entre consanguíneos, hipotetizamos que o cuidado será mais frequente entre as crianças aparentadas, irmãos e primos, do que entre aquelas que apenas se conhecem entre si, sem nenhum laço familiar.

4.1.5 O cuidado e a composição familiar da criança

Acreditamos que crianças que têm irmãos em casa estão mais expostas a modelos de cuidado, além da maior possibilidade de viverem a experiência de cuidar dos irmãos e/ou serem cuidadas. Partindo destes pressupostos levantamos a hipótese de que ter irmãos está relacionado a uma maior frequência de comportamento de cuidado.

4.2 Hipótese acerca das ideias das crianças sobre cuidado

Com base no que foi anteriormente discutido, os modos de criação são atividades culturais, cujo objetivo é socializar as crianças para que adquiram as habilidades necessárias no respectivo ambiente cultural. Conseqüentemente, consideramos que as ideias das crianças sobre cuidado são influenciadas pelo respectivo modelo cultural de criação. Apesar de não dispormos de dados que confirmem o modelo cultural de *self* da comunidade onde realizamos este trabalho, as estruturas gerais do ambiente físico e socioeconômico, somados aos parâmetros populacionais são mais compatíveis com aqueles indicados pelo modelo de *self* interdependente.

4.2.1 Em relação ao modelo cultural de criação

4.2.1.1 Como os bebês deveriam ser cuidados?

Partindo da ideia de que a comunidade onde este estudo foi realizado apresenta características compatíveis com aquelas consideradas típicas de um ambiente que representa o modelo de *self* interdependente, partimos do pressuposto de que as crianças enfatizarão o cuidado primário e o contato corporal. Esperamos que a argumentação das crianças do povoado seja mais orientada para o grupo e que a sobrevivência e o bem-estar emocional e físico do bebê sejam os principais objetivos do cuidado, com referência a questões como: a saciedade, a alegria do bebê e demonstrações de carinho como, beijos e abraços.

4.2.1.2 Qual a melhor pessoa para cuidar de um bebê?

A responsabilidade pelo cuidado com um bebê é geralmente atribuída aos pais, mesmo quando há o cuidado por parte de outros membros da família. No entanto, a pressão social para o cuidar recai sobre a figura feminina, neste caso, a mãe. Apesar de considerarmos a possibilidade de que o cuidado entre crianças no Bom Jardim seja usual, não acreditamos que suas mães atribuam a elas a responsabilidade de cuidar de um bebê. Levando estas questões em consideração, esperamos que as crianças do povoado refiram-se às mães como melhores cuidadores para um bebê.

4.2.1.3 Como o cuidado e outras atividades devem ser organizadas?

As famílias do povoado, em sua grande maioria, são lavradores que vivem da agricultura das próprias terras, vendendo os produtos na feira do município próximo. As mães geralmente trabalham em tempo integral, mas dispõem da creche do povoado para deixar seus filhos enquanto trabalham. Quando sozinhas com seus filhos, as mães podem realizar as atividades domésticas enquanto cuidam dos seus bebês ou dar atenção exclusiva às crianças. Partindo desta descrição, acreditamos que as ideias das crianças seguirão este padrão, ora o cuidado ocorrendo junto com outras atividades, ora exclusivo.

4.2.2 Hipóteses sobre as diferenças culturais: comparação entre as crianças do povoado Bom Jardim, as crianças de Camarões e as crianças da Alemanha

As análises comparativas serão realizadas em torno da escolha feita pelas crianças sobre a melhor forma para cuidar de um bebê, dentre os 5 sistemas de cuidado formulados por Keller (2007). Os dados deste estudo serão comparados àqueles coletados por Lamm (2008) com crianças alemãs e camaronesas. Valendo-se da classificação do ambiente cultural do povoado abordado neste estudo como representante de um modelo interdependente, acreditamos que os sistemas de cuidado mais escolhidos estarão mais próximos daqueles apresentados pelas crianças camaronesas de Nso, dando preferência aos sistemas que representam o cuidado primário, o contato corporal e o estímulo corporal.

Tomando o pressuposto de que as justificativas dadas pelas crianças sobre a escolha de cada sistema seguirão o modelo de criação dos respectivos ambientes, nossa hipótese é a de que as crianças do Bom Jardim apresentarão ideias voltadas para o grupo e para o país, próximo dos resultados da amostra de crianças Nso e, conseqüentemente, apresentando resultados mais distantes daqueles das crianças alemãs, cuja ênfase baseia-se na aquisição de habilidades cognitivas e voltadas para desejos mais pessoais.

Sobre a escolha da melhor pessoa para cuidar de um bebê, consideramos que as crianças apresentarão respostas mais próximas das crianças alemãs, ou seja, a mãe será apontada como a melhor pessoa, mesmo a responsabilidade pelo cuidado das crianças do Bom Jardim sendo partilhado entre a família e a creche, a responsabilidade maior ainda recai sobre a mãe, ao contrário da comunidade Nso, cujas crianças são consideradas um bem comum ao grupo e o cuidado partilhado pelos membros da comunidade é uma prática cotidiana.

Em relação às idéias sobre as habilidades que os bebês devem aprender a dominar, acreditamos que as respostas das crianças apresentarão conteúdos típicos do modelo de dependência, com foco nas relações interpessoais e obediência aos pais, assemelhando-se ao padrão de respostas das crianças Nso, assim como a organização das atividades, na qual o cuidado ocorre paralelamente às atividades domésticas e de subsistência. Entre as famílias do Bom Jardim, é costume que as crianças fiquem na creche enquanto os pais trabalham na lavoura, porém, quando as mães estão em casa às voltas com as tarefas domésticas, estas costumam concorrer com o cuidado.

4.3 Hipóteses sobre as metas de socialização das mães

Com base no pressuposto modelo cultural de *self* da comunidade do povoado, esperamos que as mães apresentem scores mais altos em itens relacionados à interdependência e scores mais baixos naqueles relacionados à autonomia.

Pelo pressuposto inicial, consideramos que nas análises comparativas com diversos ambientes culturais, as mães do Bom Jardim terão pontuações semelhantes às mães de outras comunidade rurais, como a Nso rural de Camarões e Kumbo, da Índia. Dessa forma, as análises comparativas permitirão reavaliar o modelo cultural de *self* em questão.

4.4 Hipóteses sobre a integração dos dados

Neste estudos usamos uma abordagem multidimensional, considerando não apenas os comportamentos de cuidado entre crianças, mas também sua ideias sobre cuidado infantil e as metas de socialização das mães. Tomamos ainda como base os dados sociodemográficos. Escolhendo estas variáveis, postulamos que há relação entre: o comportamento de cuidado entre crianças e suas ideias sobre cuidado - o tipo de cuidado escolhido primeiro como ideal corresponderá à categoria de cuidado mais frequente entre as criança -, neste caso, o contato corporal, cuja categoria correspondente ao cuidado entre as crianças é o contato afetoso; as metas de socialização das mães também corresponderão ao tipo de cuidado mais frequente e ao sistema de cuidado mais escolhido pelas crianças. Caso o modelo cultural de *self* do povoado Bom Jardim realmente possa ser classificado como interdependente acreditamos que as crianças enfatizarão os sistemas de cuidado correspondentes, como cuidado primário e o contato corporal.

5. MÉTODO

5.1 Participantes

5.1.1 As crianças

Participaram desta pesquisa 17 crianças, de ambos os sexos, entre 4 e 6 anos de idade que frequentavam a creche do povoado Bom Jardim, localizado no agreste de Sergipe. O critério de seleção das crianças foi a idade e a frequência regular à creche. Procurou-se ter um número aproximadamente igual de meninas e meninos, levando em consideração um equilíbrio na quantidade de crianças por faixas etária, resultando em 8 meninas e 9 meninos, como pode ser visto na Tabela 2.

Tabela 2 - Número de crianças por sexo e idade.

Idade	Sexo	
	M	F
4 anos	1	3
5 anos	5	3
6 anos	3	2
Total	9	8

A escolha da idade foi também adaptada à faixa etária das turmas da creche: uma turma era composta por crianças que tinham entre dois e aproximadamente quatro anos de idade, a outra turma era formada por crianças que tinham entre quatro anos e seis anos. Com base em aspectos desenvolvimentais e culturais, o intervalo entre 4 e 6 anos de idade foi escolhido por cobrir as transições dos 5-7 anos (Rogoff, 1996; Weisner, 1996), uma fase onde muitas culturas mudam os papéis sociais das crianças, e novas habilidades sócio-cognitivas e sócio-emocionais se desenvolvem.

Como pode ser visualizado na Figura 5, a maioria das crianças (47,1%) tinha 3 ou mais irmãos, 29,4% tinham 1 ou 2 irmãos e 23,5% eram filho único.

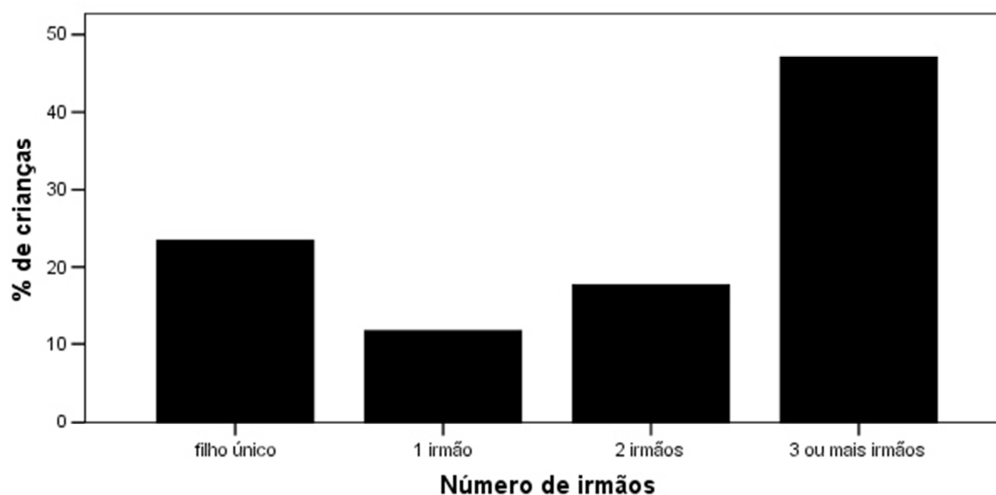


Figura 5. Distribuição (%) das crianças da amostra em função do número de irmãos na família.

Como pode ser visto na Figura 6, havia relação de parentesco entre 62,5% das crianças que frequentavam a creche, em sua maioria irmãos (80%). Em relação às crianças-foco, 6 eram irmãos e 2 eram primos. Segundo a professora, a população do povoado era uma “grande família”, mesmo aqueles que não eram parentes, tinham uma relação próxima.

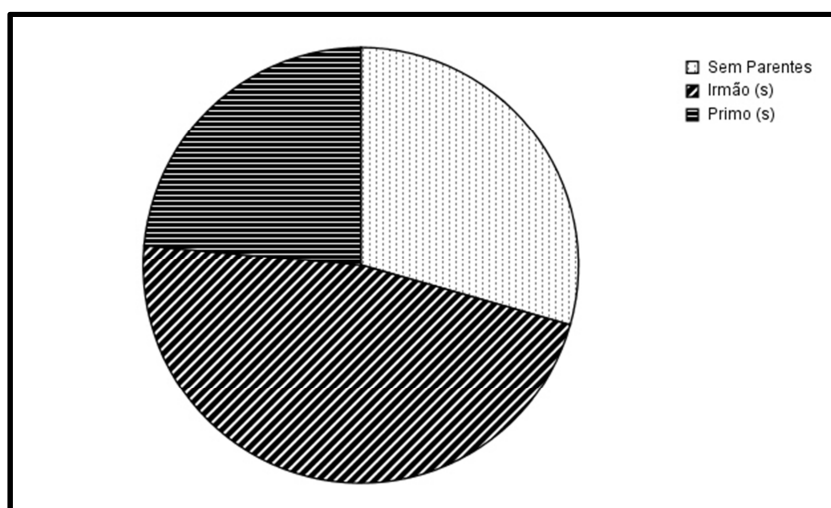


Figura 6. Distribuição das crianças que frequentavam a creche em função da relação de parentesco.

Como pode ser visto na Tabela 3, a distribuição em função do sexo do(s) irmão(s) foi homogênea.

Tabela 3 - Número de crianças em função do sexo do(s) irmão(s).

Sexo do irmão	N. de crianças
Apenas Irmão (s)	5
Apenas Irmã(s)	4
Possui irmão(s) e irmã(s)	4
Total	13

As informações sobre as idades das crianças foram obtidas através do cadastro de matrícula da creche, os dados de parentesco entre as crianças participantes do estudo e as da turma do pré-escolar foram obtidas em conversas com as professoras e a diretora. Os dados mais específicos como sexo e número de irmãos foram obtidos em entrevistas com as mães das crianças

5.1.2 As mães

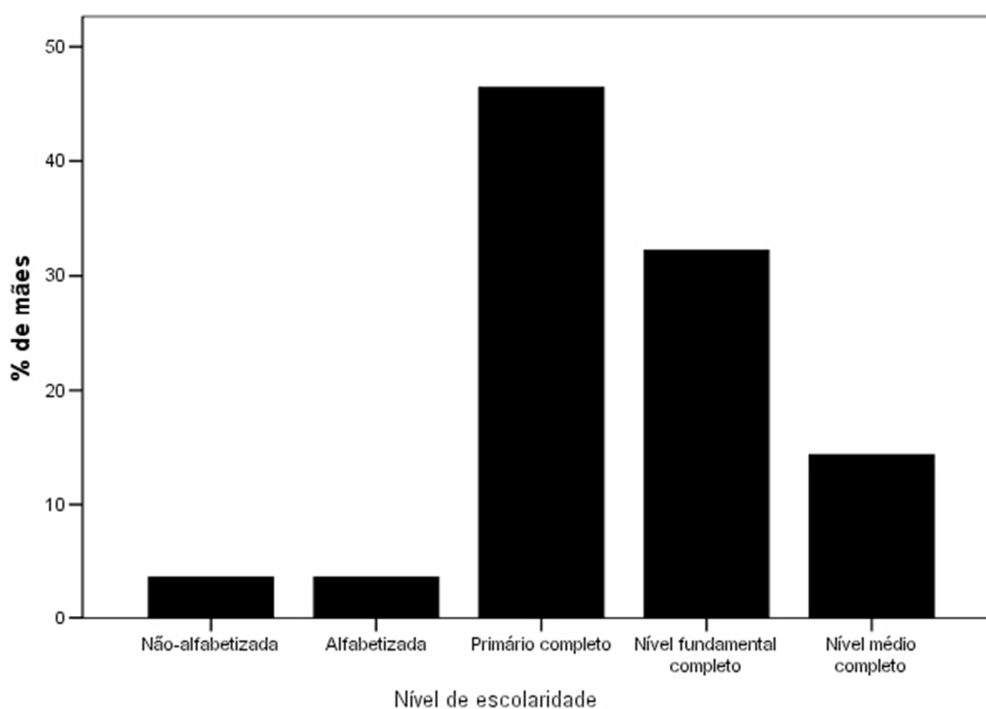
As mães de todas as crianças que frequentavam as duas turmas da creche participaram pesquisa, incluindo as mães das crianças-foco e as mães das crianças que compunham a turma do pré-escolar, totalizando 27 mães

O contato com as mães foi estabelecido através da diretora da creche. Todas elas concordaram em participar da pesquisa. Os principais dados descritivos da amostra de mães podem ser vistos na Tabela 4.

Tabela 4 - Dados sociodemográficos das mães.

Variáveis sociodemográficas	Média	DP	%
Idade	29,5	6,25	–
Número de filhos	2,19	1,41	–
Anos de escolaridade	6,00	3,00	–
Número de pessoas na casa	4,07	1,51	–
Porcentagem de filhas mulheres	–	–	50,8
Porcentagem de mães casadas	–	–	74,1

A maioria das mães tinha o nível primário completo (46,4%) seguidas daquelas com nível fundamental completo (32,1%) sendo que muitas estavam cursando o ensino médio e relatavam a intenção de entrar numa universidade. A Figura 7 mostra o percentual de mães por nível de escolaridade.

**Figura 7.** Distribuição da amostra de mães por nível de escolaridade.

Como pode ser visto na Tabela 5 a profissão predominante entre as mães era a de lavradora, seja trabalhando na própria terra ou na de terceiros. Com exceção das donas de casa, as mães exerciam jornada dupla de trabalho, saíam durante o dia para trabalhar e à noite cuidavam dos filhos e da casa.

Todas as mães recebiam benefícios de programas do governo federal, como Bolsa Família e Bolsa Escola.

Tabela 5 - Número de mães por profissão.

Profissão	Frequência
Lavradora	14
Professora/Cuidadora	3
Costureira	3
Empregada doméstica	3
Dona de casa	3
Lavadeira	1
Total	27

Foi explicado individualmente a cada mãe os objetivos do estudo e como seria realizada a pesquisa. Questões relacionadas ao sigilo da identidade e ao cuidado ético com os dados foram minuciosamente detalhadas e esclarecidos. Os termos de consentimento foram lidos e eventuais dúvidas das mães foram esclarecidas. Os termos eram separados para mãe e filhos, e ainda por conjuntos de procedimentos de coleta de dados (Anexo B).

5.2 Local

Os dados foram coletados na creche “Laura Maria de Souza” no povoado rural “Bom Jardim”, localizado na cidade de Itabaiana, no agreste de Sergipe (Figura 8). A população do município sede do povoado, Itabaiana, é de 86.981 (IBGE, 2010). O clima caracteriza-

se por um período de quatro a cinco meses de seca, sendo um clima semiárido, com temperaturas entre 35°C e 20°C. O povoado localizava-se no pé da “serra” de Itabaiana, que, segundo o site da prefeitura da cidade (www.itabaiana.se.gov.br), embora chamada de serra, não pode ser classificada como tal, pois não tem altitude suficiente. Havia cerca de 250 domicílios no povoado, cercado por uma grande área verde onde moradores cultivavam diversas plantações para venda na feira da cidade. Além da creche, havia uma pequena escola com duas salas, destinadas ao ensino primário, e ainda um posto de saúde, uma igreja e alguns pequenos estabelecimentos comerciais como bares e ‘bodegas’ onde eram vendidas uma variedade de produtos como alimentos e produtos de higiene. O calçamento das ruas era precário, restringindo-se apenas à praça da igreja. Além dos programas Bolsa Família e Bolsa Escola, o povoado contava com um espaço destinado às instalações do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), oferecido governo federal, onde eram atendidas crianças do povoado que não frequentam a creche ou a escola.



Figura 8. Mapa de Sergipe com destaque para a cidade de Itabaiana.

A creche era composta por um berçário para as crianças de 0 a 2 anos, que ocupava a maior sala da creche, com capacidade para uma média de 10 bebês, mobiliada com berços e um guarda-roupa, uma área coberta por um tapete onde as crianças brincavam e uma pequena sala anexa, onde as cuidadoras davam banho nos bebês, trocavam fraldas etc. Toda a sala era enfeitada com motivos infantis, havia ainda duas janelas grandes através

das quais era possível observar os bebês pelo lado de fora. Duas salas eram destinadas às duas turmas da creche: uma de pré-escolares, com crianças de 2 a 4 anos, e a outra com crianças da turma de alfabetização, com idade entre 4 e 6 anos. As salas eram vizinhas e tinham basicamente o mesmo tamanho. Havia mesinhas e cadeiras próprias para crianças, um quadro-negro, um ventilador de teto e um armário. Cada turma tinha entre 10 e 15 crianças, com duas professoras em cada sala, havendo troca de pessoal por turno. Uma sala menor, localizada na entrada da creche era destinada à diretoria; havia ainda um refeitório e três banheiros, sendo dois deles reservados para uso das crianças. As crianças começavam a chegar às 7:00 da manhã e permaneciam até as 17 horas, horários que se adaptavam à rotina dos pais que trabalhavam fora.



Figura 9. Visão geral do povoado Bom Jardim. Foto: Ana Karina Santos.

5.3 Procedimentos de coleta de dados

Os dados foram coletados durante nove meses, nos períodos de fevereiro a abril e junho a setembro, durante visitas diárias ao povoado. O primeiro contato foi estabelecido com a diretora da creche para explicar os objetivos do estudo, como os dados seriam coletados, bem como as questões relacionadas à ética na condução da pesquisa.

No primeiro mês foram iniciadas as idas à creche para que a pesquisadora se familiarizasse com o ambiente, conhecesse as professoras, as funcionárias e as crianças. Foi um período importante para que as crianças se acostumassem à presença da pesquisadora na creche.

A rotina iniciava-se às 7 da manhã, quando a pesquisadora pegava a perua que transportava os professores do povoado Bom Jardim e de outros povoados próximos. A

viagem da cidade de Itabaiana até o povoado durava entre 30 e 40 minutos. Às 8 da manhã a pesquisadora chegava à creche, e costumava tomar café da manhã com as funcionárias ou ficar no berçário brincando com os bebês até as crianças iniciarem as atividades de aula. As atividades costumavam se estender até as 10:30 da manhã; a partir deste horário as crianças da turma do pré-escolar se dirigiam para a sala das crianças maiores e as duas turmas brincavam juntas por cerca de meia hora até o horário do banho.

O almoço das crianças era servido por volta das 11:30 da manhã na cozinha da creche. Todos, a pesquisadora, professoras e as outras funcionárias almoçavam com elas. Após o almoço as crianças dormiam até as 14 horas, faziam alguma atividade, lanchavam e se preparavam para esperar as mães irem buscá-las entre as 17h e 17:30m. Por causa do tempo mais curto de atividades e brincadeira, a coleta de dados era realizada no horário da manhã e algumas vezes à tarde para ter contato com as mães.

As crianças viam a pesquisadora como alguém que trabalhava na creche e chamavam-na de “tia”. Após um tempo elas estavam bastante familiarizadas com sua presença e já não mais perguntavam estava fazendo ali, nem paravam suas atividades e brincadeiras intimidadas com presença da pesquisadora.

A coleta de dados foi realizada em três etapas: filmagem, entrevista com as crianças e entrevista com as mães. A seguir, cada fase da coleta será apresentada detalhadamente.

5.3.1 Filmagem

As crianças foram observadas durante as atividades lúdicas livres junto à turma do pré-escolar. O tempo que dispunham para brincar livremente era de meia hora no período da manhã. À tarde também tinham maior tempo para recreação, mas não havia interação com as crianças menores. Tomamos como pressuposto que um maior número de crianças, incluindo as mais novas e aparentadas – irmãos ou primos – aumentaria a possibilidade de ocorrência de comportamentos de cuidado entre elas.

As observações foram realizadas nas salinhas onde as crianças tinham suas atividades de aula e recreação, já que a creche não possuía um espaço próprio para as crianças brincarem (Figura 10).

Foi adotado o método focal de amostragem, os registros de observação de cada criança-foco foram realizados através de filmagem em vídeoteipe de 5 minutos. Foram realizadas 10 sessões de filmagens para cada criança, em dias diferentes, distribuídos ao longo dos meses da coleta. As sessões ocorreram em geral sem interrupções, com exceção

dos momentos em que a criança saía da sala ou a professora intervinha em situações de perigo, choro ou brigas. Nestes casos, o tempo inicial de filmagem era mantido e iniciava-se outra sessão contando apenas o tempo que faltava para completar os 5 minutos da sessão. Ao final do período de observações, havia um total de 850 minutos de filmagem.

A escolha das crianças para a realização das sessões diárias de filmagens baseava-se primeiramente em dois critérios: a criança não devia estar doente, nem de “castigo” (geralmente colocava-se a criança sentada num canto da sala sozinha, por um tempo limitado ou durante toda a recreação). Todas as crianças que não estivessem nesta situação poderiam participar das filmagens daquele dia e eram então escolhidas aleatoriamente. Cada criança era filmada apenas uma vez por dia e a sequência era baseada na alternância de sexo e idade para garantir a diversidade dos registros. As crianças eram filmadas independentemente do que estivessem fazendo, desde que estivessem em atividade livre, sem intervenção ou supervisão de adultos e dentro da sala. O critério para começar as sessões era o início do momento de recreação quando a turma do pré-escolar entrava na sala das crianças-foco.

As filmagens foram realizadas com uma câmera fotográfica digital Sony de alta resolução, de um tamanho pequeno para evitar chamar a atenção das crianças. O tempo era cronometrado com um relógio. Numa folha de papel eram anotadas a data e a hora das filmagens, os nome das crianças e a sequência de sessões de cada dia.



Figura 10. Salas onde eram realizadas as observações. Foto: Ana Karina Santos.

5.3.2 Foto-entrevistas

As crianças foram entrevistadas individualmente após o término da fase de coleta em vídeo. A entrevista era dividida em duas partes. Na primeira, cinco cartões com fotos que mostravam uma menina interagindo com um bebê foram mostradas para as crianças. As fotos utilizadas nas entrevistas podem ser visualizadas na Figura 11. O uso de fotos ou outros materiais tem sido recomendado para entrevistas com crianças na idade dos participantes desta pesquisa – 4 a 6 anos – no intuito de ilustrar o tópico de interesse e estimular a narração (Krüger & Grunet, 2001).

As fotos dos cartões representavam cinco dos sistemas parentais - cuidado primário, contato corporal, estimulação corporal, estimulação com objeto e interação face a face – os quais estão especificados no modelo dos componentes parentais (ver capítulo 1). Pelo fato de não ser possível ilustrar o “envelope narrativo” adequadamente em uma imagem, este sexto sistema parental foi deixado de fora. O sexo do bebê e das crianças que aparecem nas fotos não tiveram nenhum critério de escolha, a busca era por crianças da região cujos pais autorizassem as fotos e o uso das imagens para fins da pesquisa.

A partir das cinco fotos, pediu-se a cada criança que escolhesse aquela que representava a melhor forma de cuidar de um bebê. Após a escolha, era então perguntado porque ela achava que aquela era a melhor forma de cuidar. O cartão escolhido era retirado, e em seguida era perguntado novamente qual daqueles cartões mostrava a melhor forma de cuidar de um bebê e porquê. Todos os cartões foram sucessivamente discutidos dentro deste protocolo. As escolhas das crianças eram anotadas quanto à ordem dos cartões. Este método das foto-entrevistas tem sido usado com sucesso na avaliação das etnoteorias de adultos, como mães e avós Nso, alemãs (Lamm, Keller, Yvosi & Chaudhary, 2008) e indianas (Abels, 2006), e das ideias de crianças alemãs e Nso sobre cuidado (Lamm, 2008).

Como proposto por Goodnow (1988) o termo “idéias” será usado neste trabalho por representar esta variedade e evitar a conotação de convicção.

Os resultados foram analisados comparativamente com o dados de Lamm (2008) retirados das foto-entrevistas realizadas com criança Nso e crianças alemãs. Os jogos de fotos utilizados por Lamm podem ser vistos no Anexo C

A segunda parte da entrevista seguiu um manual semi-estruturado (Anexo D) utilizado na pesquisa de Lamm (2008). Foram investigados aspectos gerais sobre o cuidado com bebês (por exemplo: o que uma criança deve aprender antes de cuidar de um bebê),

assim como sobre comportamentos em situações específicas de cuidado (por exemplo: quando uma criança que está cuidando de um bebê gostaria de brincar com seus amigos, ao invés de cuidar do bebê). As perguntas foram sempre introduzidas de forma a facilitar a referência às próprias experiências da criança. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para a realização da análise.



Figura 11. Conjunto de fotos usado nas entrevistas.

5.3.3 As metas de socialização

As metas de socialização foram avaliadas com uma lista de 28 pares de frases em relação a qualidades que uma criança deveria aprender ou desenvolver durante os três primeiros anos de vida (Anexo E). As mães deveriam escolher com qual das frases concordavam mais ou se as duas eram igualmente importantes. A escala foi aplicada individualmente e os horários e o local para sua aplicação foram marcados previamente. 24 mães preferiram ir à creche, 3 não tinham horários disponíveis e entrevista foi realizada no local de trabalho.

Os itens da escala representavam duas dimensões: autonomia e interdependência. As metas de socialização autônomas incluíam itens como “desenvolve a autoconfiança” ou “desenvolver a competitividade”, enquanto as metas de socialização relacionais incluíam itens como “obedecer aos mais velhos” ou “aprender a manter a harmonia social”.

Esta escala foi traduzida e adaptada para o português a propósito do subprojeto “Sistemas parentais de crenças e práticas de criação de filhos”, coordenado pela Profa. Dra. Maria Lúcia Seidl de Moura, dentro do Projeto do Instituto do Milênio-CNPq, 2006-2009. Foram mantidas as mesmas dimensões da escala original.

Para fins comparativos com amostras transculturais, buscou-se aplicar a escala no maior número de mães possíveis; assim, as 14 mães das criança-foco desta pesquisa responderam à escala, além das 13 mães das crianças da turma do pré-escolar da creche. Foi seguida a metodologia de aplicação da escala utilizada por Keller (2007).

A escala foi apresentada às mães e lida durante a aplicação, caso alguma palavra gerasse dúvida o significado era explicado com base no contexto da frase.

5.4 Procedimentos de análise de dados

5.4.1 Vídeos

Para a realização das análises foi utilizado o Interact software (Mangold International Inc.) e os vídeos foram digitalizados; este software torna possível fazer a codificação online através de atalhos. Cada vídeo foi dividido em intervalos de 10 segundos, durante os quais foram registradas as ocorrências dos comportamentos de cuidado, assim, mais de um tipo de comportamento de cuidado diferente poderia ser

registrado dentro de um mesmo intervalo. Além da ocorrência dos comportamentos em si, foram registrados o direcionamento do comportamento, se a criança-foco iniciava o cuidado ou recebia, e quem era a outra criança envolvida, mesmo que não fosse alguma das crianças participantes do estudo.

Para a análise dos vídeos foi elaborado um manual de codificação dos comportamentos de cuidado, inspirado nos trabalhos de Carvalho (2000) e Lordelo (1986), com categorias comportamentais e categorias técnicas. As categorias elaboradas foram:

- Cuidado físico – engloba ações não-verbais relacionadas ao bem estar corporal primário. Envolve comportamentos como vestir, alimentar, limpar, levar a criança ao banheiro, pentear.
- Contato afetivo – está relacionado a comportamentos não-verbais de contato físico que demonstram emoções positivas, mas apenas quando a criança que está sendo cuidada não se encontra num estado de humor negativo, expresso por raiva, tristeza ou comportamentos agressivos. Este critério foi adotado a fim de diferenciar o contato afetivo da categoria consolar. Exemplos: beijar, abraçar, afagar, acariciar.
- Ajudar – é o comportamento de fazer algo para a criança, incluindo oferecer-se para fazer no lugar do outro ou pedir a outra pessoa para fazê-lo. A ajuda pode ser espontânea ou a pedido da criança que precisa ser ajudada. Envolve comportamentos não-verbais relacionados a ações instrumentais e/ou comportamentos verbais dirigidos a um adulto ou outra criança com o objetivo de chamar atenção para a necessidade de ajuda. Por exemplo: uma criança está tentando alcançar um brinquedo que está sobre a mesa, uma outra criança pega o brinquedo e o entrega àquela que não estava conseguindo alcançá-lo, ou chama um adulto ou outra criança que seja hábil para executar a ação.
- Proteger – manter a criança longe de situações que envolvam algum perigo. Pode ser um comportamento não-verbal, por exemplo, impedir de perigos – segurando ou restringindo a criança – ou uma ação verbal como

advertir a criança de algum risco, impedindo-a que sofra algum tipo de dano.

- Consolar – envolve comportamentos expressos apenas em situações em que a criança que é alvo de cuidado está num estado de humor negativo, como expressando tristeza, pesar, choro, raiva, agressão etc. Engloba ações direcionadas diretamente à criança com o intuito de reduzir seu estado emocional negativo, mesmo que este objetivo não seja atingido. Pode ser verbal ou não-verbal. Por exemplo: oferecer um brinquedo ou dizer algo para acalmar a criança.
- Supervisionar – controlar o comportamento da criança de forma verbal ou não-verbal, por exemplo, observando ou chamando a criança para sentar ao seu lado. Pode incluir contato corporal, como apenas ficar junto da criança ou puxá-la pela mão.

As categorias técnicas foram elaboradas para tornar o processo de codificação dos vídeos mais fiel e a análise dos resultados mais precisa. Nos casos em que a gravação de vídeo não permitia a identificação da categoria, pela falta de visibilidade, o período que não pôde ser categorizado foi excluído do total de minutos. Prejuízos parciais da gravação não impeditivos da categorização foram desconsiderados. Por exemplo: se uma criança está cuidando fisicamente da outra, mas não podemos ouvi-la, o comportamento é levado em consideração para análise, pois é possível identificar a categoria, sem o áudio. Contudo, há casos em que a falta de visibilidade impossibilita a classificação do comportamento, pois apenas a fala não permite afirmar que o cuidado esteja ocorrendo naquele momento. Neste caso, o tempo total em que não há visibilidade, é subtraído do total de minutos analisados. As categorias técnicas elaboradas foram:

- Não-audível – Quando não é possível ouvir a voz da criança focal, assim como as vozes das crianças que estão interagindo com ela. As razões podem ser as mais diversas: o barulho da sala, o som da televisão, a distância entre o observador e a criança etc. Pode durar por apenas alguns

segundos ou se estender por todo o tempo de filmagem. Esta categoria implica que o comportamento não-verbal não está sendo levado em consideração para codificação.

- Não-visível – a criança focal e aquela com quem ela está interagindo não estão visíveis por um momento, seja porque a criança saiu do espaço onde a filmagem está sendo feita ou pela movimentação de pessoas no local.

O índice de concordância para todas as categorias foi de 80%. Divergências foram discutidas em conjunto, não houve nenhum caso que não pudesse ser resolvido imediatamente.

O índice de confiabilidade foi calculado com base numa sequência de 15 vídeos, escolhidos aleatoriamente e codificados por duas pessoas diferentes. Para obter um coeficiente de concordância, o Cohen's Kappa foi calculado e resultou em $K = 8,3$. O teste de confiabilidade foi realizado no período do doutorado sanduíche, na Alemanha. Os comportamentos foram codificados sem levar em consideração as falas da criança por dificuldades de compreensão da língua. Por causa desta limitação, inicialmente foram codificados 5 vídeos e discutidas as divergências, mesmo nesta etapa o índice Kappa foi superior a 8,0.

As análises quantitativas foram baseadas no sistema de codificação que foram computados de acordo com os objetivos de pesquisa.

Para responder aos objetivos foram realizados cálculos de médias e análises estatísticas através do programa Statistical Package for Social Sciences – SPSS, versão 13 for Windows, utilizando testes paramétricos e não-paramétricos especificados a seguir:

- Foram aplicados o teste T para amostras independentes e o teste Mann-Whitney U para verificar a relação entre a média de ocorrência de cada categoria de cuidado emitido em função do sexo da criança que é alvo do cuidado.
- Foi realizada uma análise de variância (ANOVA) para avaliar a relação entre a média de ocorrência de cada categoria de cuidado e a idade das crianças.

- Foram realizadas correlações de Pearson entre as seguintes variáveis: as médias de ocorrências de cada categoria de cuidado, os dados sociodemográficos da criança e as médias de ocorrência total de cuidado iniciados e recebidos.

5.4.2 As foto entrevistas

As entrevistas foram transcritas para em seguida serem codificadas usando o Software Package Atlas.ti. Durante as entrevistas foi anotada qual foto era escolhida primeiro, qual era a segunda e assim por diante. A ordem de escolha forneceu informações sobre a importância dada pela criança ao respectivo sistema parental. As respostas sobre o porquê da escolha de cada sistema parental também foram codificadas. A Figura 12 mostra o *screen shot* da planilha de codificação do Atlas.

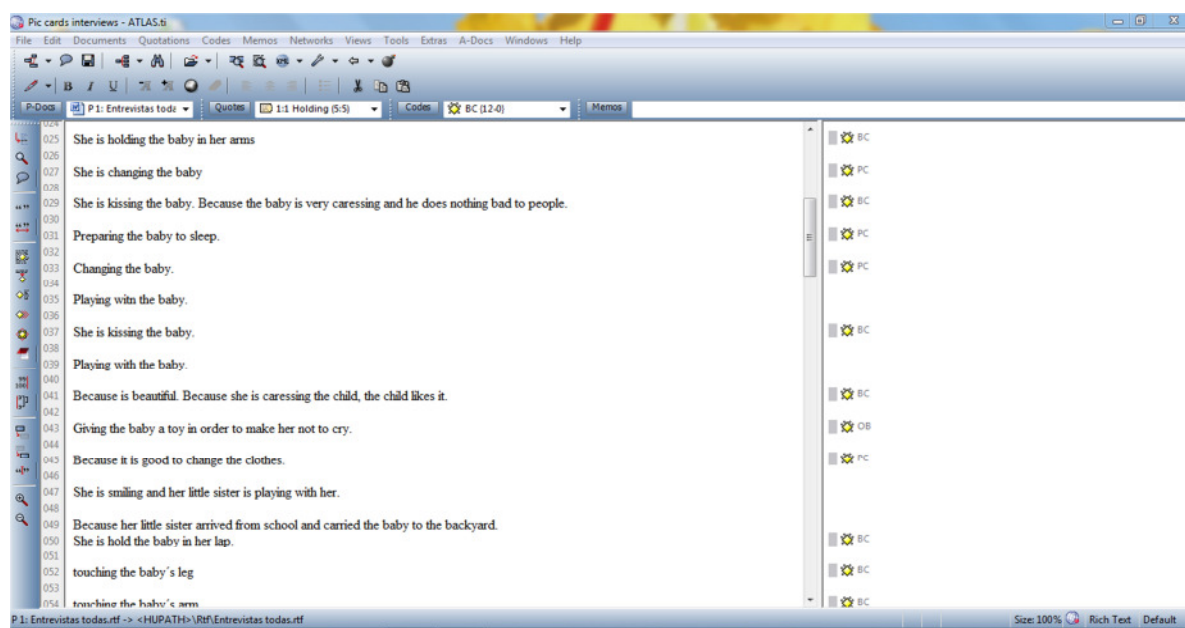


Figura 12. *Screen shot* da Planilha de codificação dos dados do Software Atlas.ti

O manual de codificação utilizado foi desenvolvido em estudos transculturais sobre as etnoteorias parentais das mães (Keller, 2007). As categorias estão apresentadas na Tabela 6. Dado que o tamanho das entrevistas variou muito entre as crianças e o número absoluto de categorias mencionadas também variou, escores percentuais foram usados para

análises estatísticas adicionais. A frequência de cada categoria foi dividida pelo total do número de codificações a fim de calcular estes escores.

Tabela 6 - Codificação das foto-entrevista.

Categoria	Definição: comentário referentes à...	Exemplo
Cuidado primário	limpar, dar banho, alimentar ou assegurar a saúde da criança.	esta é legal porque ela está trocando a fralda do bebê.
Contato corporal	carregar o bebê no colo e expressão de caloridade corporal.	ela está com o bebê no colo.
Estimulação corporal	brincadeira e atividades motoras.	ela está sacudindo o bebê.
Estimulação via objeto	exploração de brinquedos e/ou objetos	ela está mostrando ao bebê.
Interação face a face	trocas faciais interativas	a menina ri para o bebê.

Uma análise de conteúdo quantitativa foi conduzida na segunda parte da entrevista, seguindo o modelo metodológico utilizado por Lamm (2008). As categorias de codificação foram desenvolvidas a partir do próprio material. As categorias foram gradualmente extraídas da entrevista original. Primeiramente, cada resposta de cada pergunta foi descrita por uma palavra-chave. Depois, as palavras-chave que estavam relacionadas por um aspecto similar foram combinadas, formando uma categoria.

O exemplo descrito na Tabela 7 mostra com mais detalhes o processo de categorização das respostas. Na primeira coluna da tabela, as respostas das crianças são registradas. Na segunda coluna, as palavras-chave criadas a partir da resposta são apresentadas, e na coluna seguinte, as categorias que resultaram da abstração e agregação.

Tabela 7 - Exemplo de codificação da pergunta “por que os bebês choram?”

Respostas das crianças	palavras-chave	agregação
Porque quando ele está com fome, ele chora.	fome	Faminto
Ele quer mamadeira.	mamadeira	
Está na hora da comida dele.	comida	

Para a análise de dados foi calculada a frequência de escolha de cada cartão numa sequência que vai do mais escolhido como primeira opção, como segunda opção e assim por diante.

Uma análise multivariada (MANOVA) foi realizada para comparações interculturais da codificação das falas das crianças da primeira parte da entrevista com os dados coletados por Lamm (2008) com crianças Nso (N= 40) e alemãs (N= 37), entre 4 e 6 anos de idade - mesma faixa etária das crianças do Bom Jardim .

As respostas da segunda parte da entrevista foram analisadas a partir do cálculo de frequência.

5.4.3 Metas de socialização

A escala de comparação de metas de socialização apresentou um índice de confiabilidade Cronbach's $\alpha = .67$ para as metas de socialização autônomas e Cronbach's $\alpha = .68$ para as metas de socialização relacionais.

Os dados foram analisados a partir do modelo utilizado pelo grupo de pesquisa de Keller na análise da escala. O resultado final foi calculado a partir da diferença entre a pontuação total nos itens referentes à autonomia e a pontuação total nos itens referentes à interdependência. Assim, um resultado negativo indica que a pontuação relativa à interdependência foi mais alta. Por exemplo, uma das mães do Bom Jardim teve uma

pontuação total de 3,67 para autonomia e 5,00 para interdependência, resultando em -1,33, o que indica uma predominância das metas relacionais. As metas de socialização das mães foram classificadas como de orientação autônoma, em pontuações mais altas, ou relacional, em pontuações mais baixas. Os três itens de maior pontuação da escala foram destacados para análises estatísticas integrando dados sobre comportamento de cuidado e ideias de cuidado das crianças.

Foi realizada uma análise unitivariada (ANOVA) comparando as médias da amostra das mães do Bom Jardim com os dados de 82 mães alemãs, 50 mães de Kumbo e 45 mães de Nova Delhi, Índia, e 81 mães da Nso rural, Camarões. Os dados foram coletados pelo grupo de pesquisa do Departamento de Cultura e Desenvolvimento – “Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung” (NIFBE) - da Universidade de Osnabrück.

Através da análise univariada (ANOVA) os itens de maior pontuação das mães do Bom Jardim foram comparados com as relativas pontuações de cada amostra, a fim de verificar diferenças e semelhanças mais específicas para cada uma destas metas de socialização.

6. Resultados e Discussão

6.1 O comportamento de cuidado entre crianças

6.1.1 Cuidados iniciados e cuidados recebidos

Como pode ser visualizado na Tabela 8, a média da ocorrência de cuidado iniciado foi muito mais alta que a de cuidado recebido, ou seja, as crianças-foco cuidaram mais ($M= 48.41$; $DP= 55.082$) e foram menos cuidadas ($M= 9.88$; $DP= 8.521$). Este resultado já era esperado, sendo as crianças-foco mais velhas que as crianças da outra turma, com as quais elas interagem, seria mais provável que as mais velhas cuidassem das mais novas que, por sua vez, também apresentaram comportamentos de cuidado, porém com uma média bem mais baixa (ver Tabela 8).

Tabela 8 - Médias e desvio padrão de cuidados emitidos e recebidos.

	Média	(DP)
Cuidados emitidos	48.41	55.082
Cuidados recebidos	9.88	8.521

Não houve diferença significativa nas médias de cuidado emitido e recebido para meninos e meninas. Independentemente do sexo, ambos cuidaram e foram alvo de cuidados na mesma proporção. A hipótese de que as meninas são mais propensas a cuidar do que os meninos não foi confirmada, e é este o motivo que torna o resultado interessante: os meninos do Bom Jardim também cuidam. Levando em consideração as diferenças de gênero evolutivamente selecionadas, meninos e meninas têm tendências comportamentais e motivações diferentes, assim, o cuidado provavelmente se configura de forma distinta em função do sexo crianças.

No contexto do povoado, na faixa etária dos 4 aos 6 anos, as crianças de ambos os sexos cuidam na mesma proporção, talvez, numa idade mais avançada a tendência da menina para cuidar se reflita num maior engajamento em atividades de cuidado, especialmente ligadas à maternagem; entre os meninos, isto provavelmente se reflita numa diminuição da motivação para o cuidado. Estudos transculturais apontam a influência destes dois fatores, indicando que o comportamento de cuidado está relacionado ao processo de desenvolvimento do indivíduo (ontogênese) e à história da espécie (Zahn-Waxler & Yarrow, 1990).

Os dados da literatura apontam diferenças e similaridades entre meninos e meninas para o cuidado. Na pesquisa de Lordelo (1986), com crianças entre 5 e 6 anos, o sexo e a idade da criança alvo de cuidados foi um fator importante quando a criança mais velha era uma menina, entre as mais novas o sexo da criança não teve este efeito. As diferenças encontradas na pesquisa de Melson & Fogel (1987) sobre o comportamento de meninos e meninas, entre 2 e 6 anos, em relação a um bebê, estavam relacionadas apenas ao sexo do bebê. Segundo os autores, para as meninas, o fato de o bebê ser “como eu sou”, ou seja, do sexo feminino, parece ter sido fator de interesse para as meninas de todas as idades, já os meninos entre 4 e 6 anos mostraram maior interesse quando lhes era informado que o bebê era uma menina. A pesquisa de Zahn-Waxler & Yarrow (1990) mostrou uma diferença sexual significativa no comportamento de cuidado e ajuda dos 7 aos 11 anos de idade, mas não entre as crianças de 3 a 6 anos.

As crianças de ambos os sexos passam por um período de identificação de papéis sexuais por volta dos 4 ou 5 anos, no qual as questões culturais parecem começar a exercer maior influência direta nas questões de gênero. Esta diferença pode ser influenciada por fatores contextuais, como o tipo de ambiente em que a criança vive, o estímulo para a atividade de cuidar e a estereotipia de gênero. No caso do Bom Jardim, parece que o cuidado por parte das crianças é visto de forma natural e até estimulado pelas mães para que as crianças cuidem dos irmãos. O fator aprendizagem social também pode influenciar o cuidado das crianças, a exposição a modelos de cuidado, como irmãos, primos e amigos facilita a aquisição das habilidades necessárias para cuidar, além de tornar o próprio comportamento de cuidar de outra criança um aspecto comum naquele ambiente. O ambiente da creche deve ser ainda um elemento que estimula o cuidado, devido à convivência de crianças de diferentes faixas etárias num mesmo espaço.

6.1.2 Os tipos de cuidado

Em relação ao tipo de cuidado iniciado mais frequente, o contato afetuoso foi o que teve maior média de ocorrência entre as crianças (M= 17.00; DP= 22.817), seguido de supervisionar (M= 14.47; DP= 25.392) e ajudar (M= 12.82; DP= 11.738), ao passo que proteger (M= 2.82; DP= 5.548) e consolar (M= 1.65; DP= 2.290) tiveram as menores médias. Já no tipo de cuidado recebido pelas crianças-foco, a média do comportamento ajudar foi muito mais alta que as dos outros tipos de cuidado (Tabela 9).

Em relação ao tipo de cuidado recebido, a categoria em que a média de ocorrência mais alta foi “ajudar” (M= 8.18; DP= 7.659), sendo os meninos o alvo principal, ajudados por outros meninos da mesma idade.

Os resultados estão de acordo com a hipótese de que a categoria de cuidado emitido mais comum entre as crianças seria o contato afetuoso. Esse tipo de cuidado envolve o contato corporal entre as pessoas, aspecto que é mais aceito em algumas culturas do que em outras. As pesquisas de Keller (2007) realizadas em diversas culturas sobre cuidado parental apontam que em ambientes com características rurais o contato afetuoso é muito mais comum e valorizado do que ambientes urbanos. O Bom Jardim, sendo um povoado com características rurais, no qual os moradores se consideram “uma grande família” é propício para a manifestação de afeto entre as pessoas, sejam crianças ou adultos.

Tabela 9 - Média e desvio padrão das categorias de cuidado por direção do comportamento.

Categorias	Direção do comportamento			
	<u>Emitido</u>		<u>Recebido</u>	
	Média	(DP)	Média	(DP)
Contato afetuoso	17.00	22.817	.24	.562
Supervisionar	14.47	25.392	.29	1.213
Ajudar	12.82	11.738	8.18	7.659
Proteger	2.82	5.548	.18	.393
Consolar	1.65	2.290	.94	1.919

Presume-se que o cuidado entre crianças é influenciado por arranjos ambientais (Carvalho, 2000; Farver & Branstetter, 1994) e pela aprendizagem social (Eisenberg e Mussen, 1989; Zahn-Waxler & Yarrow, 1990), dentro de um parâmetro de predisposições naturais específicas para meninos e meninas. Seguindo-se estes pressupostos podemos considerar a creche do Bom Jardim um ambiente muito propício ao contato afetivo, por causa da convivência intensa e longa entre a criança, aliada à constante manifestação de afeto das professoras. Além de ser culturalmente estimulado, o afeto entre as pessoas é reforçado pelas professoras que, provavelmente, funcionam como um modelo de aprendizagem para as crianças, e vivenciadas em casa e no povoado em geral. Resultado semelhante também foi encontrado no estudo de Carvalho (2000) no qual a alta frequência do contato afetivo entre crianças de uma pré-escola foi atribuída à orientação da própria escola, na qual os comportamentos afetivos entre as crianças eram muito enfatizados e reforçados em casa pelo apoio emocional da família.

O cuidado do tipo “supervisionar” teve a segunda média de ocorrência mais alta. A supervisão em geral se caracteriza em acompanhar com os olhos os comportamentos do outro de forma atenta; é um comportamento espontâneo de cuidado que parece atender à predisposição natural da criança de cuidar de outro: Gosso (2005) relata que entre os Parakanãs – grupo caçador-coletor - as crianças andavam em bando e cuidavam espontaneamente umas das outras. É provável que este cuidado seja muito próximo do que descrevemos nesta pesquisa de “supervisionar”.

O comportamento de ajudar era muito estimulado entre as crianças, as professoras pediam que elas ajudassem umas às outras com frequência, tanto na situação de brincadeira, quanto nas tarefas escolares. Os dados de Carvalho (2000) também apontam para a influência ambiental no comportamento de ajuda, como a solicitação das professoras para o cuidado das crianças mais novas pelas mais velhas. Além de ser mais provável de acontecer em lugares pequenos, o fato de as crianças terem uma relação próxima entre elas mesmo fora da creche parece reforçar este comportamento.



Figura 13. Exemplos de dois tipos de cuidado comum entre as crianças na creche.
Foto: Ana Karina Santos.

A baixa ocorrência do cuidado do tipo proteger e consolar pode estar relacionado à dependência de certas condições, como a criança estar em alguma situação que requer proteção ou estar demonstrando desconforto emocional, situações que são cuidadosamente evitadas pelas professoras da creche. Ao sinal de qualquer conflito ou choro, a intervenção das professoras era imediata.

Os resultados mostram que a creche proporciona inúmeras oportunidades para as crianças observarem professores e colegas reagindo (respondendo) às suas próprias de necessidade, assim como, às dos seus colegas, o que estimula os comportamento de cuidado entre as crianças naquele ambiente, que se manifesta nos tipos de cuidados espontaneamente exibidos por elas. Além disso, é preciso levar em consideração que os fatores ambientais que influenciam o cuidado, são diversos e complexos, incluindo a cultura do contexto onde a criança vive e os hábitos familiares, tudo isso modulado pelas diferenças sexuais evolutivamente selecionadas, que devem sempre ser consideradas para uma análise mais completa do comportamento. A sensibilidade das crianças aos modelos sociais de cuidado é, em si, um indicador destas predisposições naturais a cuidar uns dos outros.

6.1.3 Questões de gênero e idade

Dentre as categorias de cuidado mais frequentes – contato afetuoso, supervisão e ajuda – o sexo e a diferença de idade em relação à criança que recebe o cuidado exerceram uma diferença significativa nas categorias ajudar e contato afetuoso. Para a categoria supervisão não houve diferença significativa em relação a estes dois aspectos (sexo e diferença de idade), o mesmo foi constatado nas categorias proteger e consolar.

Para o comportamento de ajuda houve diferença significativa no grupo das meninas em função do sexo da criança que recebe o cuidado ($T= 2,791$; $DF= 15$; $p<0.05$). Como pode ser visualizado na Figura 14, as meninas direcionaram o comportamento de ajuda com mais frequência para meninas que para meninos.

As situações que envolviam ajudar geralmente ocorriam no brinquedo, quando uma criança montava uma peça – principalmente carros, e quando algum deles não conseguia abrir a porta da sala para ir ao banheiro, ou seja, situações que envolviam força e/ou brincadeiras tipicamente masculina. Entre as meninas era também comum a ajuda na situação de brinquedo, como procurar uma boneca para a outra ou achar uma panelinha que faltava para a brincadeira – fica claro que não havia muito espaço para meninos nestas situações de brincadeiras femininas. O comportamento de ajudar entre as crianças do Bom Jardim parece estar ligado também às características relacionadas do sexo masculino: os meninos por serem mais fortes e exercerem o papel de protetor são os mais adequados para ajudar uma outra criança, seja menino ou menina. Já as meninas, com menor força física e no papel de protegidas pelos meninos, ajudam prioritariamente outras meninas.

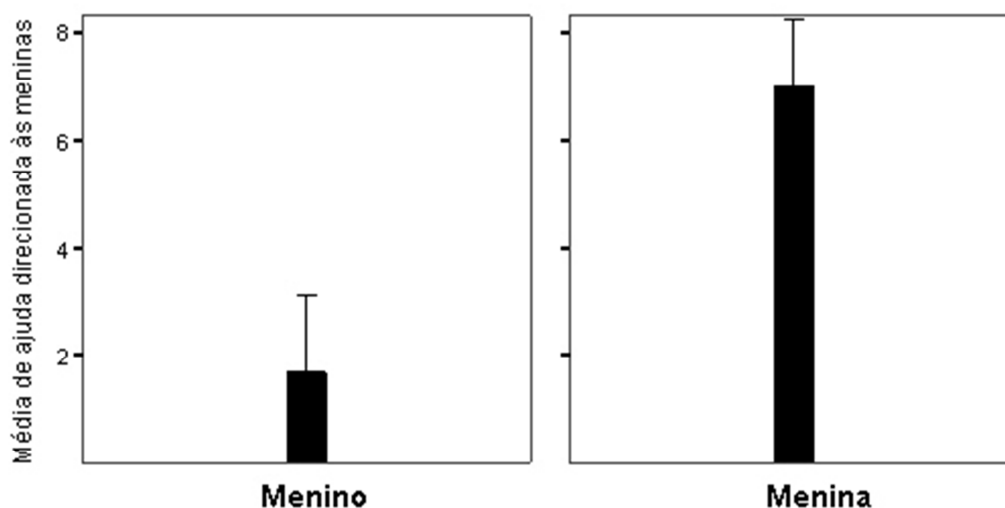


Figura 14. Médias de comportamento de ajuda direcionado às meninas por sexo.

Na categoria contato afetuoso, houve uma diferença significativa nas médias apenas em função do sexo da criança alvo do cuidado, não havendo, portanto, diferença significativa nas médias de ocorrência do contato afetuoso para as crianças que exercem o cuidado.

Como pode ser visualizado na Figura 15, os meninos estabeleceram significativamente mais contato afetuoso direcionado para outros meninos do que para as meninas ($U=9.5$, $p<0.01$). A Figura 16 mostra que, seguindo esta mesma tendência, as meninas tiveram significativamente mais contato afetuoso direcionado a outras meninas do que a meninos ($U=13.5$, $p<0.01$). Provavelmente, estes resultados refletem o fato de que meninas e meninos formem grupos segregados por sexo, seja para brincar ou apenas para ficar junto, o que aumenta a probabilidade de que ocorra mais cuidado entre elas.

O contato afetuoso observado entre as crianças do Bom Jardim era espontâneo, natural, e não demandava nenhuma ocasião especial para que ocorresse, apenas a existência do afeto entre elas. Contudo, este tipo de cuidado envolve o contato corporal, bastante comum em ambientes como o povoado Bom Jardim, mas regulado com algumas ressalvas pelas professoras e funcionárias da creche. Apesar de frequentemente visto entre professoras e crianças, às vezes quando o contato afetuoso envolvia meninos havia a repreensão por parte de algum adulto fazendo com que as crianças se separassem imediatamente.

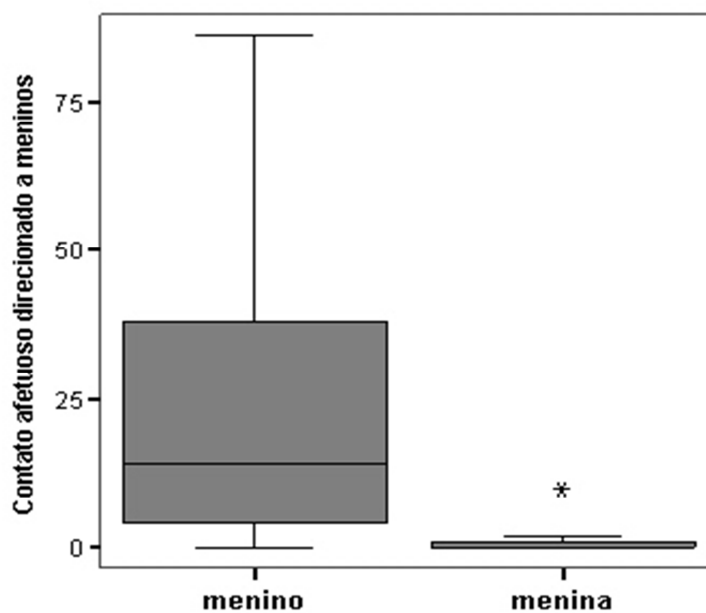


Figura 15. Médias de contato afetivo direcionado aos meninos por sexo do cuidador.

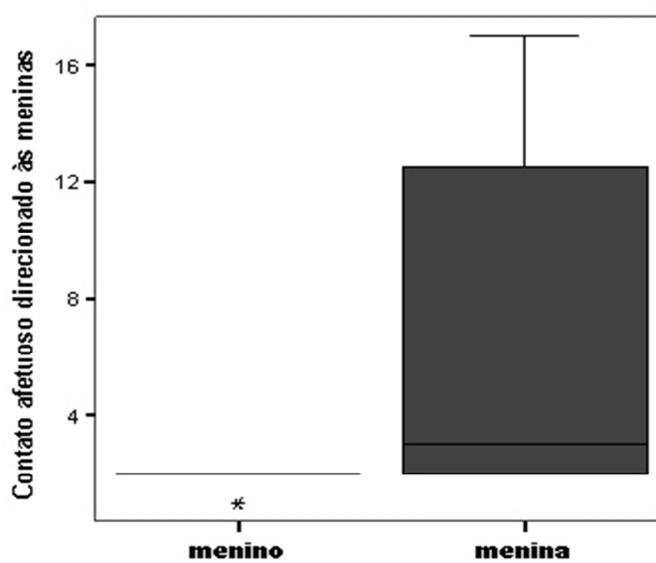


Figura 16. Médias de contato afetivo direcionado às meninas por sexo do cuidador.

Conforme apresentado nos gráficos acima, a média de contato afetivo dos meninos direcionado a outros meninos é mais baixa que a do contato afetivo das meninas

direcionado a outras meninas. Ou seja, o contato corporal é mais comum e aceito entre as crianças do mesmo sexo, principalmente no grupo de meninas.

Apesar do resultado indicando uma frequência alta do contato afetivo entre meninos, em algumas ocasiões a intervenção dos adultos, professoras ou funcionárias, sugeria um certo desconforto diante da proximidade corporal entre os meninos, a exceção era quando as crianças tinham algum parentesco, irmãos ou primos. Este tipo de intervenção e sua influência no comportamento das crianças merece ser mais bem investigada.

Mesmo com estas ressalvas, o contato afetivo e mesmo a proximidade física entre os meninos, e entre todas as crianças em geral, era frequente e espontânea (Figura 17).



Figura 17. Contato afetivo entre as crianças. Foto: Ana Karina Santos.

Para a categoria Supervisorar não houve diferença significativa entre os sexos. A supervisão não requer necessariamente o contato físico nem uma ocasião específica para que ocorra, sendo mais comum quando envolve crianças com maior diferença de idade.

6.1.4 O cuidado e a estrutura familiar da criança

A supervisão parece não depender de contingências ambientais, mas de características familiares e da permissão dada para o cuidado entre as crianças. Para testar essa hipótese, foi realizada uma correlação entre o número de irmãos das crianças-foco com todas as categorias de cuidado, apenas a categoria supervisionar correlacionou-se positivamente com o número de irmãos da criança. A Tabela 10 mostra a correlação entre as duas variáveis.

Tabela 10 - Correlação entre o número de irmãos das crianças-foco e o cuidado emitido na categoria supervisionar.

	N. de irmãos	Supervisionar
N. de irmãos	1	.541(*)
Supervisionar	.541(*)	1

* $p < 0.05$ (2-tailed).

Pesquisas têm mostrado que a relação entre irmãos é um importante contexto para a socialização de habilidades interpessoais (Zukow, 1989), especialmente a responsividade emocional e pró-social (Dunn & Munn, 1986; Howe, 1991). A experiência da criança na família, como ter irmãos, e o entendimento social estão intimamente ligados. Dentro do contexto dos relacionamentos sociais, crianças pequenas podem ter extensas oportunidades de demonstrar seu nível de entendimento em situações ou comportamentos altamente afetivos. A interação entre irmãos tem sido enfatizada como crítica neste processo, por causa dos fortes aspectos emocionais associados com as trocas diárias, a exemplo de brigas, disputas, brincadeiras, etc (Harris, 1994). É possível também que a convivência numa família estendida, mesmo com primos ou demais crianças também tenha este papel.

Os resultados indicaram que o contato afetivo é influenciado pelo sexo da criança, enquanto a ajuda está ligada à estereotipia de gênero, na qual os meninos levam vantagem pela força física e pelo papel de protetor. Estes resultados de um modo geral indicam uma

interação complexa entre gênero da criança e tipo de cuidado emitido e recebido, e entre as supostas predisposições naturais e os efeitos da experiência. Os efeitos do sexo se manifestam nas categorias “contato afetivo” e “ajudar” em que o cuidado se concentra para crianças do mesmo sexo: com meninas ajudando e tendo mais contato afetivo com outras meninas e meninos direcionando o contato afetivo especialmente para outros meninos. A diferença sexual também se apresenta em comportamentos mais específicos, como na categoria ‘ajudar’ em que nos meninos parecem mais ligados a ações de perfil masculino, envolvendo força, e nas meninas a ajuda se apresenta em atividades de brincadeiras tipicamente femininas, como o faz-de-conta com casinha e boneca.

O fato de aspectos altruístas da ajuda e da demonstração de afeto dependerem de características familiares parece indicar que estejam enraizados no modo de vida do povoado, não é preciso pedir ou ensinar as crianças a fazê-lo, já são elementos naturalmente incorporados pelas crianças, independente das.

A supervisão parece envolver também um caráter de aprendizagem: ficar de olho na criança requer que o cuidador entenda como deve ser o comportamento adequado de um bebê ou de uma criança pequena para que não se machuque e não se envolva em situações de perigo, o que ocorre primordialmente através da experiência em casa com outras crianças. O efeito da presença de irmão, sobre a categoria supervisionar, mostra uma nítida interferência das oportunidades de socialização, via exposição, sensibilização, incentivo e/ou experiência.

6.1.5 O cuidado e a rede social e familiar da criança

A fim de verificar a relação entre rede de apoio social, familiar e o cuidado foi realizada uma correlação entre estas variáveis – número de irmãos em casa, número de pessoas na casa e número de pessoas que cuidam da criança – e o cuidado direcionado às crianças mais novas. Os resultados apresentados na Tabela 11 mostram que houve uma correlação significativa entre o cuidado direcionado às crianças mais novas e todas as variáveis indicativas de características familiares da criança-foco.

O cuidado da criança-foco com crianças mais novas está correlacionado positivamente com o número de irmãos, o número de pessoas na casa e o número de pessoas que cuidam da criança. Este resultado indica a influência de aspectos familiares no comportamento de cuidado entre crianças.

Ter irmãos, conviver com outras pessoas em casa e ter mais pessoas responsáveis por seu cuidado parecem ser aspectos importantes na motivação da criança para cuidar. Como já foi dito anteriormente, ter irmãos pode aumentar a probabilidade de a criança ser cuidada e cuidar, tanto pela tendência natural ao alocuidado de aparentados, quanto pela demanda da mãe. Um maior número de pessoas na casa talvez envolva um maior número de demonstrações de afeto com a criança e outros tipos de cuidado; essa experiência pode incitar o cuidado na criança em outros ambientes além do próprio lar. Por último, o número de pessoas que cuida da criança aumenta a experiência de ser cuidado por outras pessoas, não apenas a mãe. Este cuidado partilhado vivido pela crianças pode se refletir fora do ambiente familiar, no seu comportamento de cuidar do outro. Dado que a diferença de idade entre as crianças aumenta a probabilidade de o cuidado entre elas ocorrer, a creche é um ambiente muito propício para isso, mas o ambiente não basta, é preciso experienciar o cuidar, ser cuidada e ter uma rede familiar e social extensa e de proximidade entre as pessoas.

Tabela 11 - Correlação entre o cuidado direcionado à criança mais nova e variáveis sociodemográficas.

	N. de irmãos	N. de pessoas na casa	N. de pessoas que cuidam da criança
Total de cuidados iniciados	.441	.478	.511

p < 0.05 (1-tailed).

6.1.6 A correlação entre os diferentes tipos de cuidado

Foi realizada uma correlação entre as categorias de cuidado. O resultados apresentados na Tabela 12 mostram que a categoria de cuidado “contato afetuoso” apresentou uma correlação positiva com as categorias ajudar e supervisionar. A ocorrência de outros tipos de cuidado muitas vezes pode constituir uma oportunidade para a demonstração de afeto, além do fato de que o contato afetuoso implica uma proximidade

entre as crianças que aumenta a probabilidade de ocorrência de comportamentos de ajuda e/ou supervisão.

Tabela 12 - Correlação entre as ocorrências das categorias de cuidado.

	1	2	3
1. Ajuda	–	.615(**)	.296
2. Contato afetuoso	.615(**)	–	.544(*)
3. Supervisão	.296	.544(*)	–

** p< 0.01 (2-tailed); * p< 0.05 (2-tailed).

A ajuda e a supervisão não se correlacionaram, apenas o afeto teve uma correlação significativa com os outros dois tipos de cuidado mais frequentes. O contato afetuoso permeia o cuidado entre crianças no Bom Jardim, sendo uma característica comum entre as pessoas do povoado, independente da familiaridade. As crianças desde cedo aprendem o valor da demonstração de afeto para a convivência naquele ambiente e para a manutenção do vínculo com a família e toda a rede social envolvida na vida das pessoas. Parafraseando a fala de uma das professoras da creche: “o Bom Jardim é uma grande família”, caracterizada pelo afeto e pelo apoio mútuo entre as pessoas, que parece se expressar no cuidado espontâneo entre as suas crianças.



Figura 18. Contato físico e afetuoso entre meninos. Foto: Ana Karina Santos.

6.1.7 O que o cuidado entre as crianças do Bom Jardim evidencia

Os resultados apontam para a interação entre os seguintes fatores:

1. Os aspectos evolutivos envolvidos na motivação para o cuidado e nas diferenças de gênero – base inicial do comportamento de cuidado;
2. Questões socioculturais, relacionadas ao lugar do alocuidado numa determinada cultura e à valorização da autonomia e da interdependência nas etnoteorias parentais e nas metas de socialização;
3. A constituição familiar e a rede de apoio social - famílias estendidas e uma rede de apoio social caracterizada pela proximidade entre elas;
4. Questões ambientais ligadas à interação entre as crianças, ao estímulo ao cuidado e à constituição socioafetiva do ambiente.

6.2 As foto-entrevistas

6.2.1 As estratégias de Cuidado

Na primeira parte da entrevista, foi solicitado às crianças que escolhessem entre os cinco cartões de fotos, aquele que representava a melhor forma de um cuidar de um bebê. Conforme pode ser visto na Figura 19, os resultados mostraram que a foto escolhida com maior frequência como primeira opção foi a que exibia o contato corporal, seguida da foto que exibia o cuidado primário, e da foto que mostrava a interação face a face. A Figura 20 mostra as respectivas fotos mais escolhidas.

Não houve diferença significativa de gênero e idade na frequência da primeira escolha dos cartões.

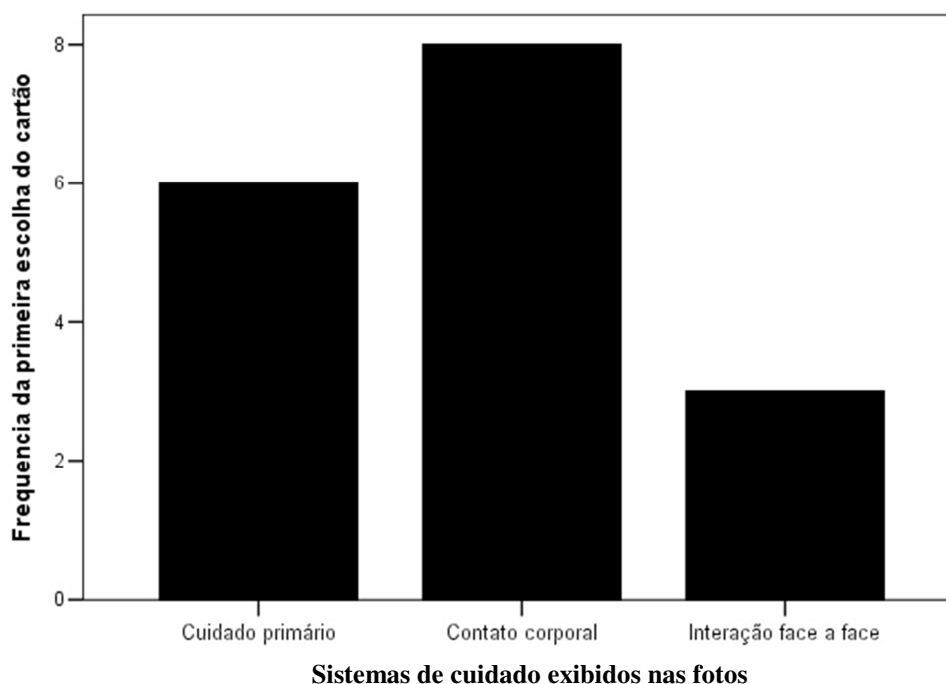


Figura 19. Frequência da primeira escolha dos cartões em função do tipo de cuidado.



Figura 20. Três fotos escolhidas com maior frequência como primeira opção de cuidado, em ordem decrescente, da esquerda para a direita.

A hipótese de que a primeira escolha seria mais frequentemente relacionada ao contato corporal foi confirmada, e está de acordo com o modelo de cuidado exibido entre as crianças, o contato afetivo. Isto se explica por consideramos que há uma correspondência entre o sistema de cuidado “contato corporal”, elaborado por Keller (2007) e a categoria de cuidado “contato afetivo” elaborada para fins deste trabalho.

A foto que mostra o cuidado primário teve a segunda maior frequência como primeira escolha, correspondendo à idéia de que em ambientes com características típicas do modelo de *self* de orientação interdependente, o cuidado físico da criança é muito valorizado. A escolha da interação face a face como o terceiro sistema de cuidado mais frequente como primeira opção foi um resultado que surpreendeu por este sistema de cuidado ser mais enfatizado em ambientes com uma orientação de *self* voltada para a autonomia (Keller, 2007).

É provável que o fator de maior influência para que as crianças escolhessem estes três cartões foram a calorosidade emocional e o contato físico exibido nas fotos. No contato corporal, a foto exibe uma criança beijando o bebê, uma demonstração de afeto comum entre mães e filhos no Bom Jardim. A partir das justificativas das crianças para a escolha da foto, apresentadas na Tabela 13, pode-se observar que este contato corporal afetivo foi muito apreciado pelas crianças. A foto do cuidado primário exibe uma criança trocando a fralda de um bebê, segurando sua perna, em cima de uma cama e com algodão, loção de limpeza, fralda, talco e perfume a sua volta. Este cartão foi o que teve a maior diversidade de justificativas para sua escolha, em muitas delas as crianças se referiram ao contato corporal da criança com o bebê, que na foto limita-se a segurar a sua perna. No cartão da interação face a face a menina e o bebê sorriem um para o outro, o que pode estar relacionado à frequência não esperada de primeira escolha deste sistema cuidado. Nas

justificativas dadas pelas crianças, estas se referiram basicamente ao sorriso e ao estado emocional do bebê.

Tabela 13 - Exemplos de justificativas de escolha dos cartões que exibiam os 3 sistemas de cuidado mais frequentes como primeira opção.

Sistema de cuidado	Justificativa da escolha
Contato Corporal	Porque ela é carinhosa com o bebê, e o bebê gosta. Porque ela está dando beijo no bebê.
Cuidado primário	Porque tem a mãe, a bolsa, o perfume e o creme. Porque ela está pegando na perna do bebê.
Interação face a face	Porque ela está fazendo o bebê rir. Porque ela está olhando para o bebê.

A frequência da escolha do contato corporal como melhor estratégia de cuidado corresponde ao tipo cuidado mais observado entre as crianças: o contato afetivo. Ambos os resultados deixam claro que a expressão de afeto é um elemento muito valorizado nas relações sociais do Bom Jardim.

Os sistemas de cuidado “estimulação corporal” e “estimulação por objeto” não foram escolhidos por nenhuma das crianças como primeira opção de cuidado. As respectivas fotos podem ser visualizadas na Figura 21.

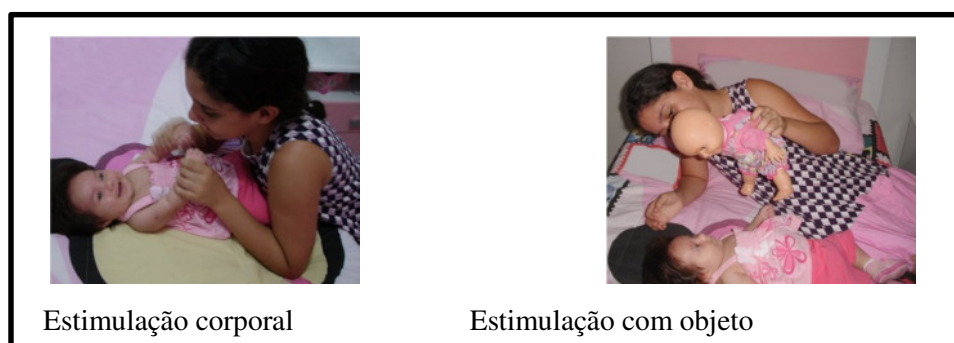


Figura 21. Fotos que não foram escolhidas como primeira opção de cuidado.

Já era esperado que a estimulação por objeto não tivesse uma frequência alta como primeira escolha por ser uma prática de cuidado mais valorizada em ambientes urbanos e centrados no desenvolvimento da autonomia. Em relação à estimulação corporal, esperava-se que este sistema estivesse entre os três mais escolhidos, por ser um tipo de cuidado considerado importante em ambientes não-urbanos, especialmente pela estimulação do desenvolvimento motor em consequência da ênfase neste sistema, possibilitando à criança a precocidade em habilidades motoras como caminhar, o que torna possível para a criança ajudar os pais no trabalho doméstico, no cuidado dos irmãos e nas práticas de subsistência.

Comparando os dados em relação à primeira escolha das fotos com os do estudo de Lamm (2008), o resultado das crianças do Bom Jardim foi semelhante ao das crianças Nso e diferente do resultado das crianças alemãs, que preferiram a estimulação com objeto.

Como esperado, as crianças Nso e do Bom Jardim, ambas de ambiente rural, mostraram uma tendência relacional expressa na escolha da melhor estratégia de cuidado, já entre as crianças alemãs a escolha do sistema de cuidado expressa uma orientação autônoma, em conformidade com o modelo prototípico de independência do ambiente onde vivem.

No geral, estes resultados mostram que as crianças seguem o respectivo modelo de criação de sua comunidade cultural. As diferenças e similaridades entre as crianças Nso, alemãs e do Bom Jardim já eram esperadas com base nas semelhanças ambientais características do modo de vida rural e urbano. No caso das Nso, pode-se deduzir que há um alto nível de concordância entre o modelo adulto Nso de criação e as ideias das crianças. Observações da rotina diária de bebês Nso de 3 meses de idade revelaram que eles experienciavam altas taxas de contato e estimulação corporal (Keller et al, 2005). Esta estratégia parental proximal tem sido descrita como prototípica de comunidade rurais e está associada com o desenvolvimento do *self* interdependente (Keller, 2007).

Também há um paralelo considerável entre as ideias das crianças e o modelo adulto de criação alemão, caracterizado pela estratégia parental distal. As crianças alemãs experienciam altas taxas de interação face a face, brincadeira com objetos e reações verbais a seus sinais, estimulando o desenvolvimento de um *self* independente (Keller, 2007).

As ideias das crianças do Bom Jardim também refletem o modelo adulto de criação da sua comunidade, que é voltado para a interdependência e para outros aspectos próprios deste modelo de orientação de *self*. As metas de socialização das mães do Bom Jardim, investigadas neste trabalho e discutidas adiante, confirmam esta ênfase relacional.

6.2.2 Comparações inter-culturais: Nso rural, Camarões; Osnabrück, Alemanha; e Bom Jardim, Brasil.

Uma MANOVA comparando as médias de codificação de palavras relacionadas aos cinco componentes parentais mencionados pelas crianças durante as foto-entrevistas revelou um efeito significativo para comunidade cultural: Lambda de Wilkis= 0.247, F (5, 84)= 51,156, p= 0,000. As médias de codificação de cuidado primário, contato corporal e estimulação por objeto das crianças do Bom Jardim não apresentaram diferenças significativas em relação às médias das crianças Nso e alemãs. Já em relação à estimulação corporal e à interação face a face, as crianças do Bom Jardim tiveram médias significativamente menores que as crianças Nso (p= 0.009 e p= 0.006, respectivamente), porém semelhantes às médias das crianças alemãs.

Tabela. 14 – Média e desvio padrão da codificação dos sistemas parentais a partir das falas das crianças durante as entrevistas.

	Nso, Camarões. (N= 40)		Osnabrück, Alemanha. (N= 34)		Bom Jardim, Brasil. (N= 17)	
	M	(DP)	M	(DP)	M	(DP)
Sistemas parentais						
Cuidado primário	1.18	(1.78)	1.18	(0.75)	1.47	(1.62)
Contato corporal	2.5	(1.82)	1.06	(1.07)	1.76	(1.09)
Estimulação corporal	1.08	(1.27)	0.56	(0.61)	0.24	(0.56)
Estimulação com objeto	0.98	(0.77)	1.00	(1.92)	0.35	(0.60)
Interação face a face	0.00	(0.00)	0.12	(0.32)	0.29	(0.59)

Os resultados em relação à codificação de cada sistema de cuidado serão apresentados e discutido com mais detalhes a seguir.

6.2.2.1 Cuidado Primário

Não houve diferença significativa entre as médias de codificação do cuidado primário para as crianças do Bom Jardim, de Osnabrück e Nso rural. Esperava-se que as crianças Nso e do Bom Jardim fossem mais atentas do que as crianças alemãs ao cuidado primário. Apesar de as fotos do cuidado primário terem sido as mais escolhida entre as crianças Nso e do Bom Jardim, estas não se referiram com maior frequência a aspectos do cuidado primário nas entrevistas. Em contrapartida, as crianças alemãs conversaram mais sobre a satisfação de necessidades psicológicas do bebê.

Em relação à foto-entrevista, pode-se afirmar que as fotos representado o cuidado primário apresentadas às crianças das três comunidades culturais diferiram na representação deste sistema. Enquanto as fotos do cuidado primário usadas nas entrevistas das crianças alemãs e do Bom Jardim mostravam uma menina trocando fraldas, a foto Nso mostrava uma criança limpando o nariz de um bebê, como pode ser visto na Figura 22. Segundo Lamm (2008), limpar o nariz não foi reconhecido de forma tão óbvia quanto a situação de troca de fraldas, que foi interpretada como cuidado por todas as crianças alemãs. Os Nso não usam fraldas e, conseqüentemente, uma foto representando este comportamento não seria válida para seu ambiente cultural. Entre as crianças do Bom Jardim a foto que exibia o cuidado primário foi compreendida corretamente como uma situação de cuidado, apesar de algumas justificativas para a escolha da foto não referirem a nenhum aspecto deste sistema.

A semelhança entre as médias de codificação do cuidado primário das crianças Nso e do Bom Jardim com as das crianças alemãs pode ser explicada seguindo o argumento de Lamm (2008), baseado em LeVine (1977), de que as metas parentais não são apenas organizadas hierarquicamente, mas também adquiridas de acordo com uma sequência desenvolvimental, começando com o mais obviamente observável seguindo para os valores culturais mais abstratos. Conseqüentemente, as crianças inferem a partir de suas próprias experiências e aprendem primeiro que a saúde física e a sobrevivência do bebê têm que ser preservadas antes de terem consciência de que o cuidado com crianças pequenas também

inclui o enriquecimento de certas capacidades comportamentais para o funcionamento adequado no seu ambiente ecocultural.

Contudo, esta argumentação não explica as diferenças entre as crianças alemãs, Nso e do Bom Jardim. A análise das entrevistas feita por Lamm (2008) deixa aparente que as crianças alemãs e Nso diferem entre si no modo como elas se referem ao cuidado primário. Enquanto as crianças alemãs mencionaram as atividades deste sistema como inerentemente importantes, as crianças Nso se referem a aspectos da saúde ou da segurança do bebê para explicar a relevância do comportamento relacionando-o ao bem-estar da criança, ao contato corporal ou à estimulação corporal. Elas possuem um repertório padrão de cuidado que adquirem através da observação de modelos mais experientes e também através de instruções diretas dadas pela mãe. Por sua vez, as crianças alemãs não têm muita experiência prática no cuidado com bebês, e nunca são individualmente responsáveis por um bebê na ausência da mãe, como acontece com as crianças Nso (Lamm, 2008).

No caso das crianças do Bom Jardim, é provável que a experiência com o cuidado de bebês esteja num meio termo do vivido entre as Nso e as alemãs. Como constatado nas filmagens dos comportamentos das crianças, o cuidado entre elas ocorre de forma corriqueira e espontânea, e em sua maioria dirigido às crianças mais novas, talvez isso seja também reflexo do modelo de cuidado que observam em casa e da permissão por parte dos adultos para cuidar de bebês, mesmo que de maneira mais limitada que aquela experienciada pelas crianças Nso.

É provável que quando as metas de socialização mais óbvias e observáveis são aprendidas primeiro, o foco no cuidado primário deveria diminuir com o aumento da idade ou da experiência de cuidado. Este efeito de idade não foi encontrado neste estudo, talvez pelo fato de o intervalo de idade estudado ter sido muito pequeno.

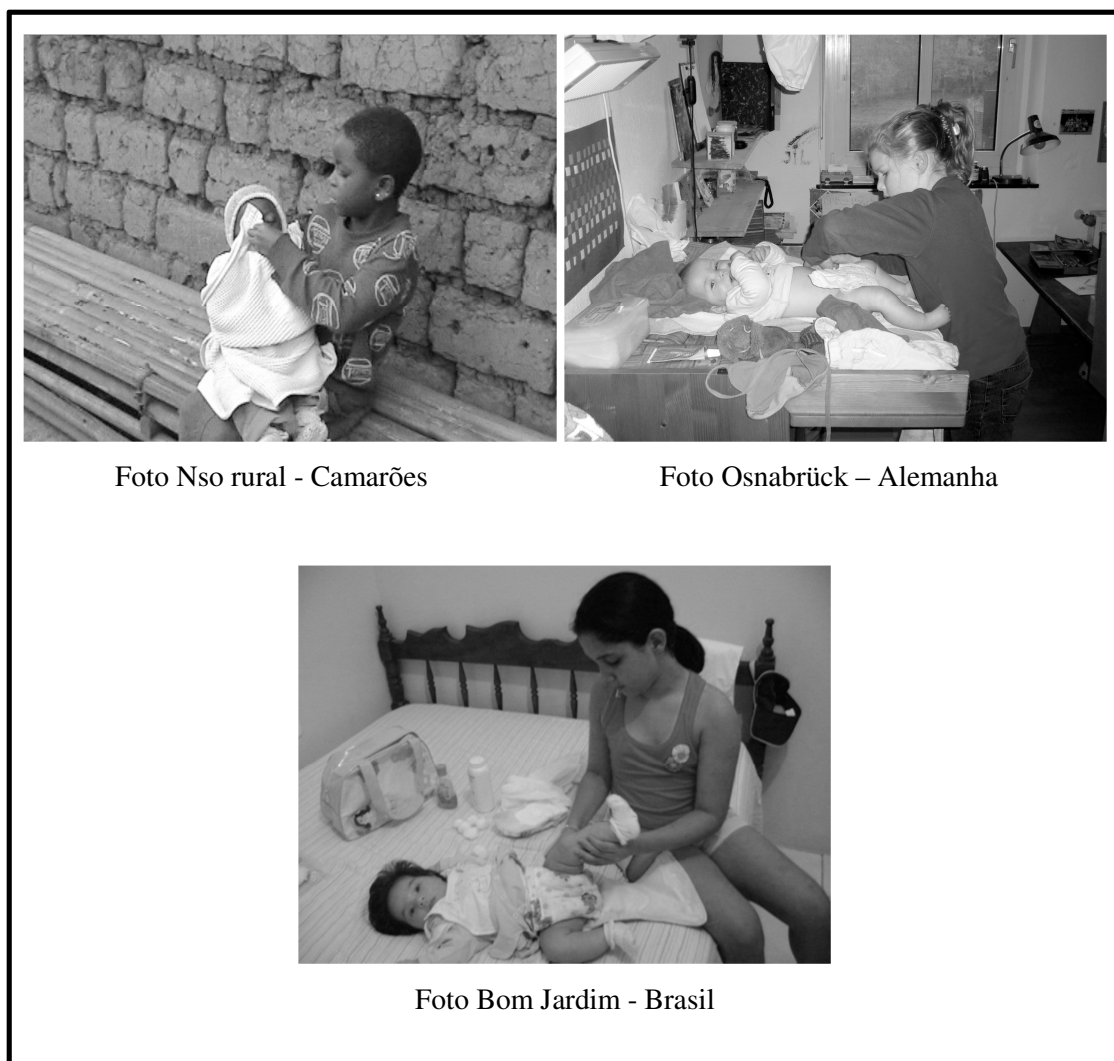


Figura 22. Fotos utilizadas nas entrevistas representando o cuidado primário.

6.2.2.2 Contato corporal

Apesar de a foto que mostra o contato corporal ter sido escolhida pela maioria das crianças Nso e do Bom jardim como representando a melhor forma de cuidar de um bebê, nas foto-entrevistas as crianças alemãs falaram sobre contato corporal tão frequentemente quanto as outras. Ou seja, não houve diferença significativa entre as médias dos três grupos na codificação do contato corporal.

No entanto, a forma de se referir ao contato corporal foi diferente para as três amostras. Enquanto as crianças alemãs frequentemente descreviam as posições corporais da criança e do bebê na foto, as Nso expressavam concepções claras sobre o modo preferido de carregar a criança através do contato corporal (Lamm, 2008); as crianças do Bom Jardim se referiam ao contato corporal enfatizando a expressão de afeto.

Segundo Lamm (2008) as crianças Nso enfatizaram a importância do contato corporal no contexto do choro da criança, elas partiam do pressuposto de que os bebês choram porque querem contato corporal. Entre as crianças alemãs essa estratégia foi raramente mencionada. As crianças do Bom Jardim também relacionaram o contato corporal ao choro, e ao bem estar do bebê, como pode ser visto a seguir nos trechos extraídos da entrevista, no que se refere à justificativa das crianças para a escolha da foto.

Beijando o bebê pra ele não chorar. (menino, 5 anos)

Porque é bonito. Porque ela tá fazendo carinho no bebê e ele gosta. (menino, 6 anos)

Porque o bebê é Luan. Porque é bom. (menino, 5 anos)

As fotos que mostram este sistema de cuidado apresentavam diferenças entre si. O contato corporal Nso estava expresso no carregar o bebê, no cartão do Bom Jardim o contato corporal inclui uma expressão de afeto, expressa por um beijo no rosto do bebê, já entre as crianças alemãs o contato corporal era representado na foto por uma criança com um bebê no colo, sem contato facial. As respectivas fotos podem ser vistas na Figura 23.

O quadro geral corrobora a expectativa de que o contato corporal tem um papel importante na concepção Nso e do Bom Jardim de cuidado ideal, mas não para as crianças alemãs. Este resultado está de acordo com as etnoteorias maternas, descritas por Keller, Völker e Yvosi (2005), na quais relatam que as respondentes Nso se referiam ao contato corporal com mais frequência que as respondentes alemãs. Para as crianças do Bom Jardim a preferência pelo contato corporal corresponde ao tipo de cuidado mais observado entre as crianças, chamado de contato afetuoso.



Figura 23. Fotos exibidas nos cartões das foto-entrevistas das crianças Nso, alemãs e do Bom Jardim, representando o sistema de cuidado “contato corporal”.

6.2.2.3 Estimulação corporal

De acordo com a etnoteoria parental dos Nso (Keller, Yvosi & Völker, 2002) esperava-se que as crianças Nso enfatizassem mais a estimulação corporal que as crianças do Bom Jardim e as alemãs. Esta expectativa foi confirmada parcialmente pelos resultados: houve uma diferença significativa entre as médias das crianças Nso e do Bom Jardim ($p=0.009$), porém as crianças alemãs escolheram a foto que representava a estimulação corporal com mais frequência que as crianças Nso e do Bom Jardim.

Segundo Lamm (2008) este achado sugere mais uma vez que as crianças Nso focam em comportamentos que caracterizam suas experiências diárias. A prática típica Nso de estimulação corporal (levantar e baixar o bebê na posição vertical) requer força muscular e, conseqüentemente, não é muito praticada pelas crianças. Além disso, é necessário conhecimento específico sobre a intensidade apropriada de acordo com a idade e o estado do bebê (Keller, 2007).

O estímulo corporal entre as crianças do Bom Jardim foi pouco enfatizado, as crianças não voltaram muita atenção a este aspecto do cuidado; apenas uma criança explicou a escolha da foto com referência ao estímulo corporal: “*porque a menina tá colocando o bebê em pé para ele aprender a andar*”. A interpretação geralmente voltava-se para o caráter lúdico do estímulo corporal apresentado na foto, talvez influenciada pela expressão de sorriso do bebê.

Contrariando as expectativas, as crianças alemãs deram mais prioridade à foto que representa a estimulação corporal, do que as crianças Nso (Lamm, 2008). Como pode ser visto na Figura 24, a foto mostra um tipo de estimulação muito mais leve que a exibida para as crianças Nso e semelhante à foto das crianças do Bom Jardim. Conseqüentemente, as crianças alemãs têm permissão e são capazes de exibir este tipo de cuidado sozinhas. O estímulo corporal foi associado a diferentes propósitos, sempre em concordância com o modelo pedagógico (LeVinne et al, 1994) de cuidado, prototípico das comunidades ocidentais, que foca em eliciar excitação e maximizar o afeto positivo. Esta característica pode ser constatada na fala das crianças do Bom Jardim, na qual a expressão de afeto positivo e a excitação estimulada pelos diversos sistemas de cuidado era muito valorizada.

Abaixo, alguns exemplos das falas das crianças justificando a escolha pela foto que exibia a estimulação corporal.

Pegando na menina. (menino, 4 anos)

Ela tá pegando na mão da menina. (menina, 5 anos)

Ela tá rindo e sua irmazinha tá brincando com ela. (menino, 6 anos)



Figura 24. Fotos exibidas nos cartões das foto-entrevistas das crianças Nso, alemãs e do Bom Jardim, representando o sistema de cuidado “estimulação corporal”.

6.2.2.4 Estimulação por objeto

Em relação à brincadeira com objetos ou brinquedos as diferenças culturais não foram confirmadas ($p > 0.05$). As crianças alemãs enfatizaram a estimulação por objeto nas entrevistas, tanto quanto as crianças do Bom Jardim e Nso, mas deram significados diferentes para este tipo de cuidado. As fotos mostrando o respectivo sistema de cuidado podem ser visualizada na Figura 25

As crianças Nso se mostraram conscientes do valor dos brinquedos para evitar que os bebês chorem e para causar sentimentos positivos; as crianças alemãs associaram a brincadeira com objeto ao desenvolvimento cognitivo (Lamm, 2008). Este foco na aprendizagem com a ajuda de brinquedos é conhecido pelas mães ocidentais, que ressaltam

a natureza estimuladora destes objetos e consideram a estimulação dos sentidos e do sistema cognitivo crucial para um desenvolvimento saudável (Keller, 2007). As crianças do Bom Jardim associaram a foto que exibia a estimulação via objeto com o brincar e, semelhante às crianças Nso, com a evitação do choro, a exemplo de um menino de seis anos que justificou a escolha da foto com a seguinte frase: “*porque ela tá dando um brinquedo ao bebê pra ele não chorar*”. O uso de objeto entre as crianças do Bom Jardim é visto como uma distração ou uma brincadeira, mas não como um elemento essencial no cuidado, serve especialmente para evitar que o bebê chore e para deixá-lo ‘feliz’.



Figura 25. Fotos exibidas nos cartões das foto-entrevistas das crianças Nso, alemãs e do Bom Jardim, representando o sistema de cuidado “estimulação com objeto”.

6.2.2.5 Interação face a face

As crianças do Bom Jardim tiveram uma média de codificação da interação face a face significativamente diferente da média das crianças Nso ($p= 0.006$) e semelhante à média das crianças alemãs.

Com base no foco da comunicação face a face exibida pelas mães alemãs (Keller, Völker & Yvosi, 2005), esperava-se que as crianças alemãs também enfatizassem a interação face a face mais do que as crianças Nso e do Bom Jardim. Esta expectativa foi confirmada, apesar de não ter havido diferença entre as crianças das três comunidades culturais na preferência pela foto que representava este sistema. Cerca de 20% das crianças de cada uma das três amostras escolheram a foto da interação face a face em primeiro lugar, este resultado provavelmente se deve ao fato de que as fotos diferiam em relação à apresentação deste sistema parental, como pode ser visualizado na Figura 26. A foto alemã apresentava uma situação face a face entre uma menina e um bebê sem contato corporal; na foto Nso havia um bebê e uma menina mais velha olhando um para o outro, na qual ficava claro que havia uma comunicação entre ambos, além disso a menina ainda estava com um bebê em seu colo, segurando sua mão e sorrindo. A foto das crianças do Bom Jardim mostra uma menina com um bebê no colo, ambos sorrindo um para o outro.

Este aspecto comum, do sorriso e do contato corporal na foto das crianças Nso e do Bom Jardim, pode ter influenciado as médias de codificação deste sistema de cuidado. Isto parece provável, dado que, segundo Lamm (2008), as crianças Nso nunca mencionaram explicitamente o sistema face a face. As crianças do Bom Jardim se referiram especialmente aos sorrisos das crianças na foto. Ao contrário das crianças Nso, as alemãs enfatizaram a importância do contato face a face. Como descrito em relatos sobre etnoteorias maternas (Keller, Völker & Yvosi, 2005), as crianças alemãs associaram a interação face a face com “fazer a criança sorrir” e enfatizaram os mecanismos interacionais relacionados ao contexto face a face com mais frequência que as crianças Nso, e ainda focalizaram mais no afeto compartilhado entre a criança e o bebê (Lamm, 2008). Segundo Keller, Völker e Yvosi (2005), este foco na calorosidade afetiva expressa na face e a atenção exclusiva é típico das mães alemãs, e comprova ainda mais a estratégia distal do cuidado parental que permeia as idéias das crianças alemãs sobre cuidado.

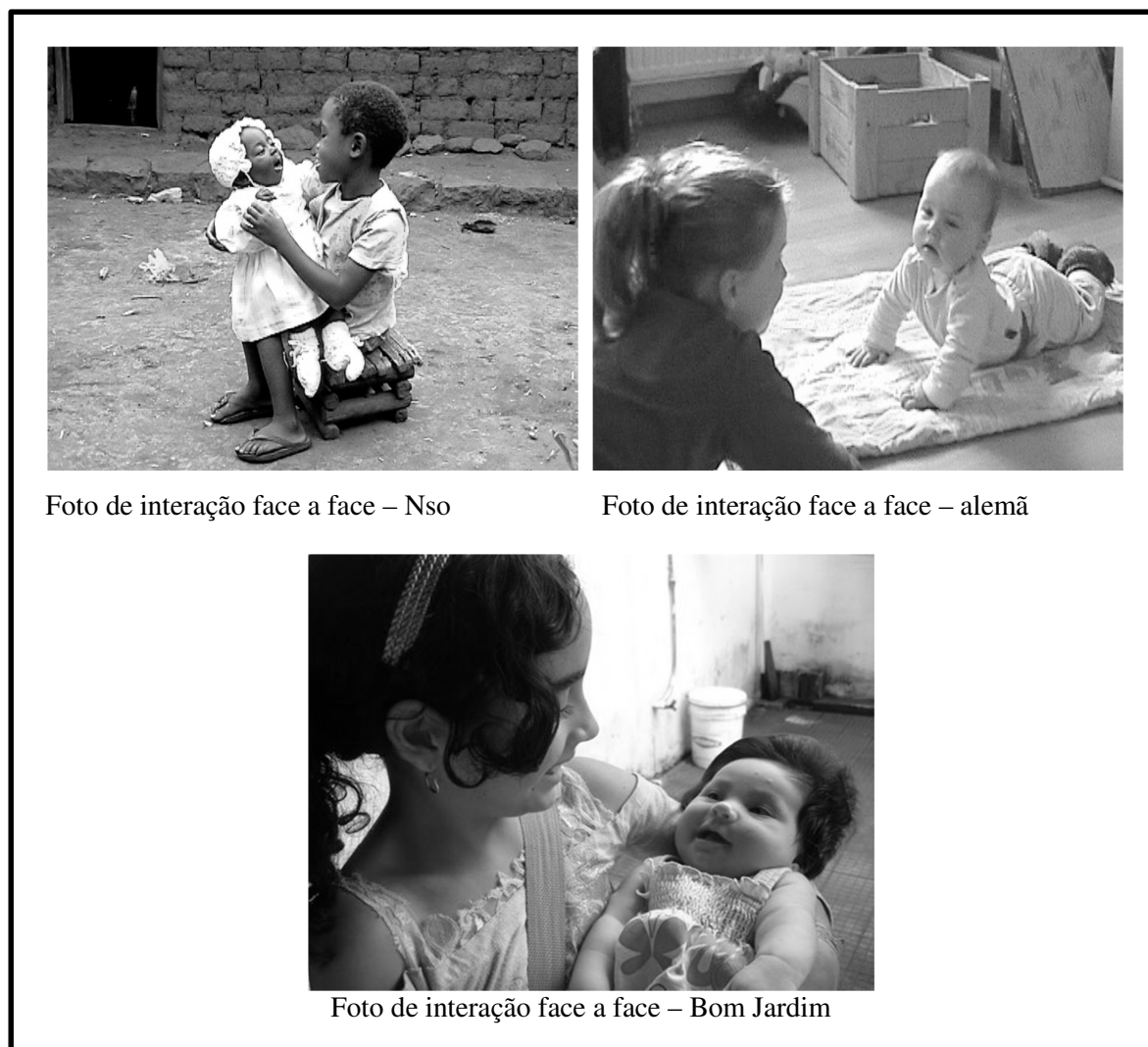


Figura 26. Fotos exibidas nos cartões das foto-entrevistas das crianças Nso, alemãs e do Bom Jardim, representando o sistema de cuidado “interação face a face”.

6.2.3 Ideias sobre cuidado

As ideias sobre cuidado obtidas através das entrevistas com as crianças, confirmaram alguns resultados obtidos nas foto-entrevistas, apresentando-se dentro do padrão de cuidado até então observado nas crianças do Bom Jardim.

Respondendo à pergunta “o que é mais importante quando está cuidando de um bebê”, a maioria da crianças mencionou as necessidades físicas, dentre estas, alimentar foi a mais citada (35%), seguida de atividades de higiene como, trocar fraldas, dar banho e vestir (29%). A Figura 27 mostra o percentual de crianças por atividades mencionadas nas entrevistas.

Já era esperado que as crianças mencionassem práticas do cuidado físico, dado o caráter mais óbvio e visível dos cuidados primários dispensados aos bebês. A brincadeira foi a terceira atividade mais citada (23%), seguida de “pegar no colo” (12%). Brincar é uma atividade que permeia a vida das crianças do Bom Jardim com muita intensidade, o que se reflete na importância dada a este aspecto, possivelmente pelo prazer gerado pela atividade lúdica. Pegar o bebê no colo está relacionado ao contato corporal e é mencionado nas falas das crianças como um cuidado importante para o bem-estar do bebê e para evitar que ele chore. Este resultado está dentro do esperado também por ter sido constatado como a prática de cuidado mais presente na vida das crianças do Bom Jardim, conforme o tipo de cuidado mais observado entre elas, o maior número de codificação e a foto mais escolhida nas foto-entrevistas.

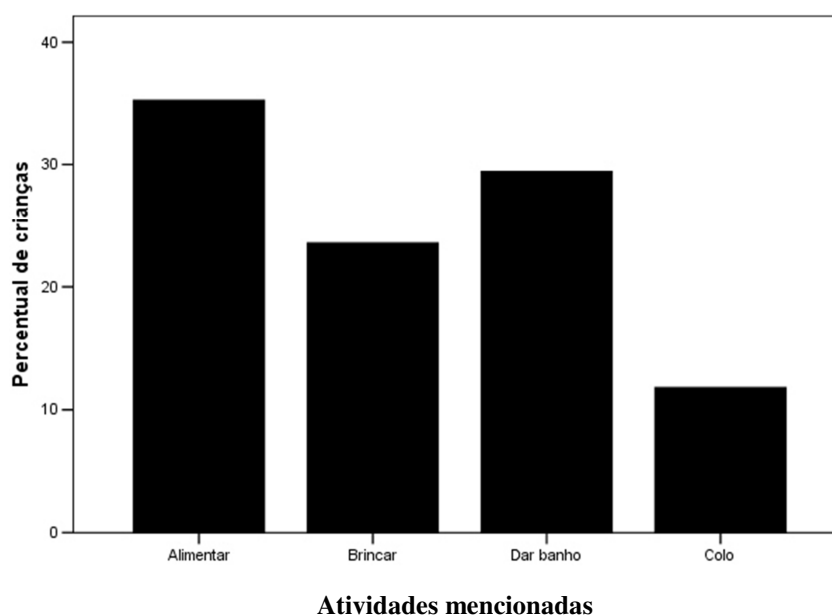


Figura 27. Percentual de crianças que mencionaram as respectivas atividades como mais importante no cuidado com um bebê.

A seguir, alguns trechos das entrevistas referentes às atividades importantes no cuidado mostram algumas respostas típicas das crianças:

Exemplo 1

E= ***, o que você acha mais importante fazer quando você está cuidando de um bebezinho?

C= Botar a fralda no neném que o neném tá cagado e mijado. (menina, 5 anos)

Exemplo 2

E= ***, o que você acha mais importante fazer quando você está cuidando de um bebezinho?

C=Fazer comida, gogó.

E= Por que você acha que é importante fazer comida para o bebezinho?

C= Porque ele gosta de tomar o gogó todinho. (menina, 4 anos)

Exemplo 3

E= ***, o que você acha mais importante fazer quando você está cuidando de um bebezinho?

C= Agradar ele, brincando com ele. (menino, 6 anos)

As respostas das crianças do Bom Jardim apresentaram semelhanças em relação às das crianças alemães e Nso. O cuidado primário foi mencionado pela maioria das crianças alemãs, enquanto entre as Nso brincar foi considerado mais importante (Lamm, 2008). Segundo a autora, para as crianças Nso brincar e fazer o beber rir foram utilizados como sinônimos, e ambos eram vistos como uma forma de prevenir que o bebê chorasse - principal meta do cuidado. As crianças do Bom Jardim também se referiram à prevenção do choro do bebê no geral, não apenas em relação ao brincar.

Na entrevista, foi perguntado às crianças porque os bebês choram e quais estratégias elas sugeriam contra o choro do bebê. Na Figura 28 pode ser visualizado que mais da metade das crianças (53%) apontou “fome” como o motivo do choro, seguida pelo motivo “despedida”, codificado como qualquer situação em que o bebê chore pela saída de alguém próximo, como a mãe (23%). 12% das crianças não responderam à pergunta; o sono e a repreensão por parte de um adulto foram citados pela minoria (6% cada).

Já era esperado que as crianças apontassem as necessidades físicas como motivo do choro, ao contrário da explicação referente às situações de despedida. Este último resultado

reflete a importância do elemento relacional entre as crianças do Bom Jardim, mas por ser um aspecto mais sutil não se esperava que as crianças se referissem a situações de separação com grande frequência.

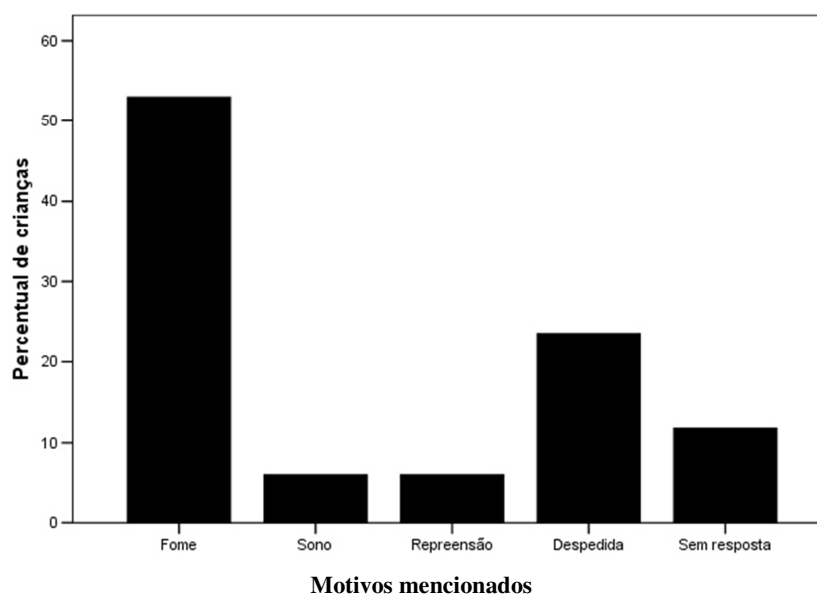


Figura 28. Percentual de crianças que mencionaram as respectivas explicações para o choro de um bebê.

Como pode ser visto na Figura 29, as estratégias citadas para fazer com que o bebê pare de chorar foram: dar comida (41%) e pegar no colo (35%); colocar para dormir e dar remédio foram apontados por 12% e 6% das crianças, respectivamente. 6% não souberam responder à pergunta. Estes resultados estão de acordo com o padrão de cuidado constatado entre as crianças do Bom Jardim, no qual o cuidado primário e o contato corporal são muito valorizados pelas crianças e, provavelmente, também pela comunidade.

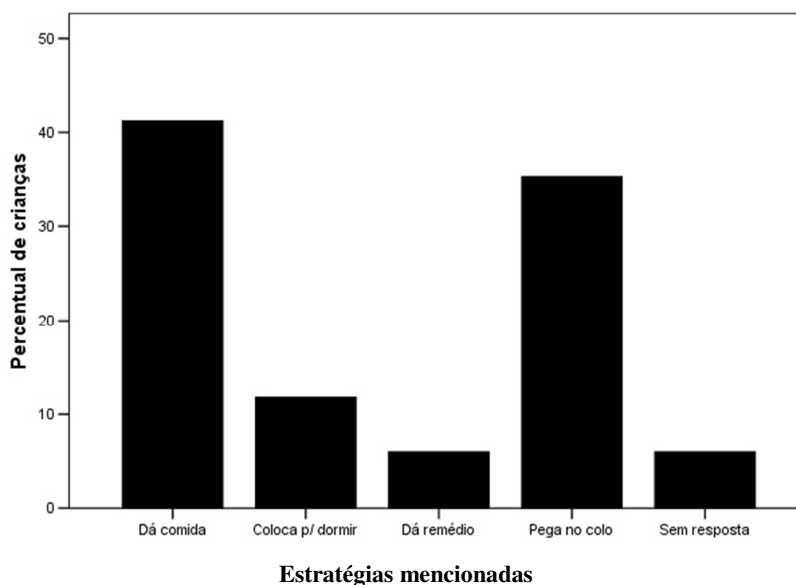


Figura 29. Percentual de crianças que mencionaram as respectivas estratégias.

Algumas falas das crianças apresentadas a seguir, são exemplos de respostas a ambas as perguntas.

Exemplo 1

E= Porque você acha que um bebezinho chora?

C= Porque quer chupar peito.

E= E o que você faz quando um bebezinho começa a chorar?

C= Eu dou peito a ele. (menina, 4 anos)

Exemplo 2

E= Por que você acha que um bebezinho chora?

C= Porque a mamãe vai pra rua.

E= E o que você faz quando um bebezinho começa a chorar?

C= Pega ela no braço. (menina, 5 anos)

Exemplo 3

E= Por que você acha que um bebezinho chora?

C= Porque ele apanha. Porque não pode pegar em faca nem em gilete.

E= E o que você faz quando um bebezinho começa a chorar?

C= Eu peço ele e boto o dedinho dele na boca. Boto ele no colo e se deito mais ele.
(menino, 5 anos)

Os resultados do estudo de Lamm (2008) mostram que a maioria das crianças alemãs do seu estudo apontou as necessidades físicas como motivo do choro, e atender a estas necessidades foram as principais estratégias citadas. As crianças Nso, em sua maioria, apontaram a necessidade de contato corporal e a solidão como motivo do choro do bebê, cuja intervenção mais citada foi pegá-lo no colo.

As respostas das crianças Nso e alemãs se assemelham às respostas das crianças do Bom Jardim, assim como ocorreu na escolha das fotos e na quantidade de palavras codificadas, elas se situam num meio termo entre os dois grupos culturais.

6.2.3.1 Quem é a melhor pessoa para cuidar de um bebezinho?

Esta pergunta foi feita às crianças buscando possíveis dados que reflitam algum tipo de alocação nas respostas das crianças. 58% das crianças apontaram outras pessoas, enquanto 42% apontaram a mãe como melhor pessoa para cuidar de um bebê. Este resultado pode ser reflexo do alocação que acontece na comunidade do Bom Jardim. Dentre as pessoas apontadas na categoria “outros” as crianças citaram: “*meu pai*”; “*a mulher*”; “*a professora*”; “*uma moça grande*”; “*uma pessoa grande*”; “*Mateus*” (irmão da criança); “*Edson*” (amigo); “*Kelly*” (prima).

É provável que as crianças vejam o alocação como algo natural e talvez o próprio cuidado que recebem na creche influencie nesta percepção, já que as professoras além de exercerem o papel de cuidadoras, também apresentam frequentes demonstrações de afeto com as crianças. Sendo a demonstração de afeto um aspecto muito valorizado pelas crianças do Bom Jardim, uma pessoa que cuide sem afeto, não pode ser um bom cuidador. Além do ambiente da creche, o ambiente familiar e da comunidade também deve ser um exemplo de alocação observado pelas crianças.

Segundo Lamm (2008), a maioria das crianças Nso se nomeou melhores cuidadores para um bebê, enquanto a maioria das crianças alemãs apontou a mãe como melhores cuidadoras. Assim como constatado anteriormente, as crianças do Bom Jardim parecem se situar no meio-termo entre as crianças Nso e as crianças alemãs. Assim como as primeiras, a maioria das crianças do Bom Jardim apontou outra pessoa, que não a mãe, como melhores cuidadores, porém estas outras pessoas seriam elas mesmas, aspecto não mencionado pelas crianças do Bom Jardim. A semelhança com as respostas das crianças alemãs está no fato de ambos citarem a mãe como melhor cuidadora.

6.2.3.2 Organização do cuidado e outras atividades

Foi perguntado às crianças o que elas fariam caso tivessem que cuidar de um bebê e seus amigos a chamassem para brincar, no intuito de verificar como elas organizam o cuidado com outras atividades. O percentual de crianças que respondeu que deixaria o bebê e iria brincar foi o mesmo de crianças que respondeu que levaria o bebê para brincar com elas: 41% em cada categoria; 18% falaram que deixariam de brincar para ficar cuidando do bebê.

Talvez este resultado reflita o fato de que não seja muito comum entre as crianças do Bom Jardim dispensar cuidados a um bebê como atividade exclusiva, especialmente sem nenhum adulto por perto. Foi comum as crianças responderem que deixariam o bebê com a mãe ou com outra pessoa para irem brincar. No entanto, brincar enquanto cuida de um bebê ou de uma criança mais nova pode ser especialmente comum. A seguir são apresentadas algumas falas das crianças.

Levo ele no colo, porque mainha manda. (menina, 5 anos)

Eu peço a meu irmão pra cuidar dele. (menino, 6 anos)

Eu vou brincar e deixo ele em casa. (menina, 6 anos)

Eu não vou, senão carregam ele. (menino, 5 anos)

Eu chamo ele pra ele vim brincar, porque senão ele chora. (menino, 6 anos)

Enquanto a maioria das crianças Nso decidiu cuidar do bebê e brincar ao mesmo tempo, as crianças alemãs em sua maioria escolheram exclusivamente brincar ou exclusivamente cuidar. Mais uma vez as crianças do Bom Jardim apresentam semelhanças com os resultados das crianças Nso e alemãs do estudo de Lamm (2008), sem se situar em nenhum dos extremos, mas constituindo um meio-termo entre os dois modelos.

6.3 As metas de socialização das mães do Bom Jardim

A média da pontuação das mães na escala de comparação de metas de socialização foi baixa e negativa ($M = -1,0093$; $DP = 1,19591$), indicando que as mães do Bom Jardim valorizam mais as metas de socialização relacionais. Este resultado está de acordo com a hipótese levantada de que as mães do Bom Jardim teriam uma orientação predominantemente voltada à interdependência, especialmente por viverem num ambiente de características rurais.

A análise dos resultados na escala é feita tomando como referência a pontuação total em relação à autonomia (escores de autonomia menos escores de socialização), isso implica que resultados mais baixos ou negativos indicam menor valorização das metas de orientação autônoma em função de uma maior valorização das metas relacionais. A Tabela 15 mostra a pontuação média das mães do Bom Jardim.

Tabela 15 - Média e desvio padrão da pontuação total das metas de socialização .

	N	Média	DP
Pontuação das metas de socialização	27	-1.0093	1.19591

A Tabela 16 mostra a pontuação das mães por itens individuais. O item que teve a pontuação mais alta foi: “aprender a respeitar os mais velhos” ($M = 2,19$; $DP = 1,962$), seguido de “aprender a fazer o que os pais dizem” ($M = 0,7$; $DP = 2,053$) e de “aprender a manter a harmonia social” ($M = 0,67$; $DP = 1,819$). Estes resultados refletem características de comunidades com um modelo de *self* interdependente, no qual predomina a valorização da hierarquia, das relações familiares e do bem-estar social em detrimento de aspectos voltados para o desenvolvimento individual da criança, não no sentido de uma anulação da autonomia, pelo contrário, o crescimento individual se dá pela manutenção de relações significativas dentro de uma rede social onde a criança se desenvolve.

As pontuações mais baixas foram obtidas nas sentenças de autonomia: “aprender que é diferente dos outros em muitos aspectos” ($M = -2,37$; $DP = 2,789$), “aprender a

expressar claramente suas preferências (M= -1,37; DP= 2.789) e “aprender a ser assertivo” (M= -0,87; DP= 2.783). “Ser diferente dos outros” não foi considerada uma meta importante pelas mães do Bom Jardim talvez por insinuar uma separação entre a criança e a comunidade; destacar-se dos outros não é uma preocupação destas mães, cujas pontuações mostram uma importância maior dada à integração da criança com o ambiente social. A baixa pontuação nas metas “aprender a expressar claramente suas preferências” e “aprender a ser assertivo” reforça esta ideia. A expressão individual e a assertividade não foram consideradas muito importantes talvez por reforçar aspectos voltados para uma esfera de interesses individuais. No entanto, a pontuação alta na meta “desenvolver talentos e interesses pessoais”, de orientação independente, mostra uma preocupação das mães no desenvolvimento das capacidades das crianças, antes mesmo de “aprender a compartilhar as coisas com os outros”.

Os resultados mostram que as mães do Bom Jardim dão importância ao desenvolvimento das habilidades e interesses das suas crianças, dentro de um contexto social harmônico, cercado pelo respeito aos mais velhos e voltado à obediência aos pais.

Tabela 16 - Média e desvio padrão das metas de socialização.

Metas de socialização	M	DP
Aprender a respeitar os mais velhos	2.19	1.962
Aprender a fazer o que os pais dizem	0.7	2.053
Aprender a manter a harmonia social	0.67	1.819
Desenvolver talentos e interesses pessoais	0.56	2.207
Aprender a compartilhar as coisas com os outros	0.48	2.578
Aprender a ser assertivo	-0.85	2.783
Aprender a expressar suas preferências	-1.37	2.789
Aprender que é diferente dos outros em muitos aspectos	-2.37	2.789

Obs: metas relacionais em negrito.

Na Tabela 17 são apresentados os resultados referentes à correlação entre as pontuações em seis metas de socialização. Como pode ser observado, todas as metas de orientação interdependente correlacionaram-se positivamente entre si, o mesmo é observado entre as metas de autonomia. As metas de orientações opostas tiveram correlação negativa, a exemplo de “aprender a fazer o que os pais dizem” e “aprender que é diferente dos outros em muitos aspectos” ($r = -.600$, $p < 0,01$), e “aprender a respeitar os mais velhos” e “aprender a expressar suas preferências muito claramente” ($r = -.513$, $p < 0,01$).

Tabela 17. Correlação entre pontuações nas metas de socialização.

Parâmetros	1	2	3	4	5	6
Aprender a respeitar os mais velhos	–	.227*	.570*	.503*	-.501*	-.513*
Aprender a manter a harmonia social	.227*	–	.218*	-.385*	-.343*	-.292*
Aprender a fazer o que os pais dizem	.570*	.218*	–	-.600*	-.463*	-.502*
Aprender que é diferente dos outros em muitos aspectos	-.503*	-.385*	-.600*	–	.224*	.225*
Desenvolver talentos e interesses pessoais	-.501*	-.343*	-.463*	.224*	–	.276*
Aprender a expressar suas preferências muito claramente	-.513*	-.292*	-.502*	.225*	.276*	–

* $p < 0,01$

O estudo de Vieira et al. (2010) sobre crenças e práticas parentais de mães residentes nas capitais e no interior de seis estados brasileiros – 3 localizados na região sudeste, 1 no sul, 1 no nordeste e 1 na região norte - constatou que em cidades do interior dos estados, as metas voltadas à interdependência foram mais predominantes do que aquelas com ênfase na autonomia. A mesma tendência foi observada em relação às crenças sobre práticas parentais de cuidado. Entre as mães da capital, não houve diferença na

valorização da autonomia e da interdependência. Um dado que chama atenção é que o nível de escolaridade, ao contrário do contexto, não foi aspecto de influência significativa nas práticas parentais e metas de socialização das mães (Vieira et al., 2010).

Numa outra pesquisa realizada no Brasil, Seidl-de-Moura et al. (2008) constataram que diferentes graus de urbanização – baseado no tamanho da população e no nível de escolarização - influenciam na ênfase dada às dimensões de autonomia e interdependência. No entanto, os resultados apontam um sistema de crenças voltado tanto para a autonomia quanto para a interdependência.

Apesar de os estudos sobre as metas de socialização com mães brasileiras abrangerem diferentes contextos, não se pode afirmar que correspondam à representação das etnoteorias parentais do país, especialmente pela grande diversidade de povos e culturas e pelo caráter não-estático das etnoteorias parentais. Dessa forma, deve-se considerar que qualquer que seja o alcance do estudo, trata-se de uma verificação das etnoteorias da amostra num determinado ponto do tempo. Isto é especialmente importante quando consideramos as transformações econômicas e sociais às quais o país está sujeito.

Um outro aspecto que chama atenção nestes estudos é o lugar dado à valorização da autonomia. Mesmo variando o grau em que aparece nas diversas amostras, o que se observa é o equilíbrio em relação à dimensão de interdependência, levando pesquisadores a considerar a existência de uma tendência autônomo-relacional nas metas de socialização destas mães.

Kağitçabaşı (1996, 2005) tem considerado a existência de um modelo de *self* autônomo-relacional, que talvez se aplique ao Brasil. No caso das mães do Bom Jardim, houve uma predominância das metas relacionais, com as 3 pontuações mais altas entre os itens da escala. No entanto, a pontuação do item seguinte é a da meta “desenvolver talentos e interesses pessoais”, antes da meta relacional “aprender a compartilhar as coisas com os outros”. Além disso, ao contrário do constatado com todas as outras metas de orientação autônoma, “desenvolver talentos e interesses pessoais” teve uma pontuação positiva. Este dado indica uma sutil presença da dimensão de autonomia nas metas de socialização destas mães, ao mesmo tempo em que valorizam a proximidade com as crianças, a adequação dos filhos às normas sociais da comunidade, focando-se na obediência, no respeito à autoridade e na conformidade às regras, além da preocupação com a harmonia social do seu ambiente.

Esses resultados estão de acordo com a idéia de Keller (2007) de que a dimensão de interdependência é formada tanto pela proximidade interpessoal quanto pela

hierarquização social, que se reflete numa maior ênfase na obediência e na adequação às normas sociais e a na valorização do contexto social.

O modelo cultural de interdependência concebido por Kağıtçabaşı (1996) é o que mais se aproxima do ambiente do povoado Bom Jardim. Talvez estes aspectos díspares estejam relacionados ao fato de que, apesar de as metas de socialização relacionais terem tido as mais altas pontuações, uma meta de orientação autônoma enfocando o desenvolvimento de habilidades e interesses das crianças teve a quarta pontuação mais alta, seguida das metas relacionais restantes.

Talvez transformações recentes no modo de vida rural influenciem na pontuação das mães do Bom Jardim na meta de autonomia mencionada. A implantação recente de uma universidade pública no município sede do povoado pode motivar e facilitar o acesso à educação superior para as pessoas da região, elevando o nível de escolaridade da população, que talvez venha a se refletir no valor atribuído à autonomia com o passar dos anos. Além disso, mudanças sutis de longo prazo podem contribuir para mudanças no modo de vida rural, como a influência da urbanização, que traz consigo aspectos como o consumo, a televisão, maior mobilidade etc. Adiciona-se a isto o acesso à educação que mesmo tendo um avanço ainda pequeno parece já apresentar alguns efeitos, por exemplo: entre as mães do Bom Jardim, houve uma correlação negativa entre os anos de estudo e o número de filhos ($r = .381$; $p = 0.032$).

A sociedade brasileira como um todo tem sofrido transformações neste mesmo sentido, uma delas é o aumento da escolarização (Biasoli-Alves, 2002). Confirmando esta tendência, os dados do IBGE (2007) mostram que a situação da educação no Brasil vem apresentando melhorias significativas: entre os anos de 1992 e 2006, houve um aumento de 30,19% da população com mais de 8 anos estudo. Além disso, no período entre 1992 e 2010 houve uma queda de aproximadamente 54% no número de pessoas não-alfabetizadas (IBGE, 2010).

Seguindo essas transformações no âmbito da educação formal, pode-se considerar que a ênfase dada à autonomia pelas mães do povoados, mesmo que sutil, tenha relação com a preparação dos filhos para a entrada no mercado de trabalho, que inclui a educação formal. Mesmo assim, as mães do Bom Jardim apresentam uma tendência relacional nas suas metas de socialização, o que corresponde à hipótese deste estudo e, de certa forma, está de acordo com a tendência encontrada nas mães brasileiras, tidas como de orientação autônomo-relacional, mas com uma variação na valorização das metas relacionais a depender do contexto, mantendo-se na interdependência um aspecto característico das

metas de socialização das mães brasileiras de áreas não-urbanas (Vieira et al., 2010; Seidl-de-Moura et al., 2008).

6.3.1 As metas de socialização de mães em outras culturas: comparações inter-culturais

Foi realizada uma análise comparativa intercultural entre as metas de socialização das mães do Bom Jardim com as de mães de outros contextos culturais: mães da vila rural Nso, localizada em Kumbo, estado do nordeste de Camarões; mães de Berlim, capital da Alemanha; mães de Delhi e Gujarati, capital e estado da Índia, respectivamente. A amostra Nso e de Gujarati representam o modelo interdependente, as mães de Berlim se enquadram no modelo independente e as mães de Delhi representam o modelo autônomo-relacional (Keller et al., 2006).

A análise estatística ANOVA mostrou que as diferenças entre os grupos com relação às médias na dimensão de autonomia, mensuradas pela escala de comparação de metas de socialização, foram significativas: $f(4, 280) = 106,205$; $p < 0,05$ (Tabela 18).

Tabela 18 - Médias e desvio padrão da pontuação em autonomia de cada amostra.

Amostra	País	Contexto	N	M	DP
Kumbo	Camarões	Rural	80	-2.77	1.104
Gujarati	India	Rural	45	-2.33	1.194
Nova Delhi	India	Urbano	47	-.680	1.497
Berlim	Alemanha	Urbano	82	.832	1.169
Bom Jardim	Brasil	Urbano	27	-1.02	1.123

O teste post-hoc Bonferroni mostrou que a posição do Bom Jardim para a interdependência apresentou diferença significativa em relação a Berlim, Gujarati, Kumbo ($p = .000$), não apresentando uma diferença significativa em relação aos resultados das mães de Nova Delhi ($p = .001$). A posição do Brasil em relação à média da pontuação obtida na medida de autonomia pode ser visualizado na Figura 30.

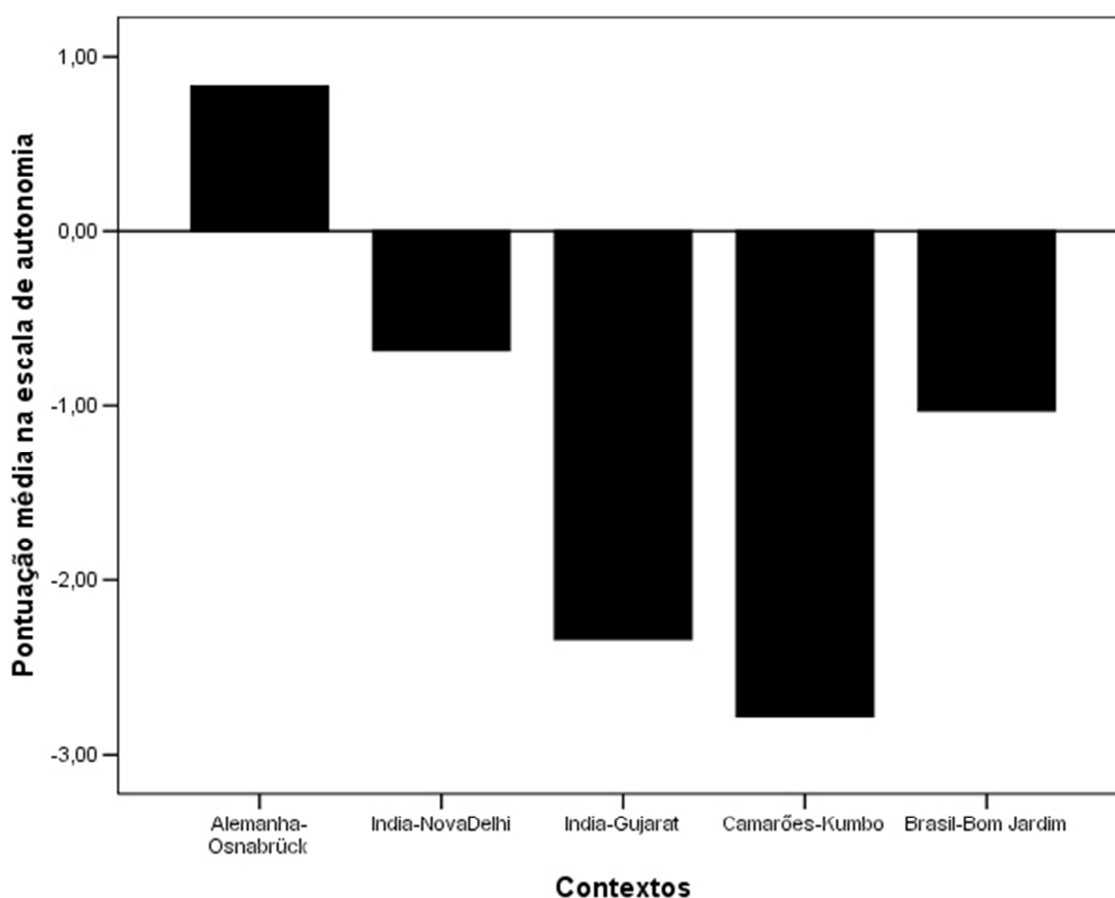


Figura 30. Pontuação média das mães na dimensão de autonomia por contexto cultural.

Estes resultados contrariam a hipótese de que as metas de socialização das mães do Bom Jardim teriam uma pontuação mais semelhante às das mães Nso por causa das características ambientais semelhantes que compõe o modelo prototípico de *self* interdependente (Keller, 2007). Um outro aspecto que chama atenção é a proximidade das mães do Bom Jardim com as de Nova Delhi, contrariando a idéia de semelhança de metas de socialização em função das características ambientais semelhantes, quanto ao contexto rural *versus* contexto urbano.

Estes dados apontam para uma tendência inter-relacional na amostra de mães brasileiras; no entanto, a hipótese de que suas pontuações apresentariam semelhanças com a amostra Nso rural e Gujarati não foi confirmada. A semelhança com Delhi surpreende por se tratar de um centro urbano, sugestiva de que o ambiente do povoado, não seja tão rural. Além disso, aponta que talvez o povoado esteja num momento de mudanças que se reflete nas metas de socialização das mães para seus filhos. É provável que estas mudanças sejam introduzidas pelas políticas públicas, que têm alterado as perspectivas das mães em relação

à criação de seus filhos. A construção recente de uma universidade pública no município sede do povoado pode ser um fator que impulsiona uma transformação das metas das mães, porém, sem descartar o elemento relacional.

As metas de socialização das mães do Bom Jardim refletem características próprias da cultura brasileira; segundo Torres & Dessen (2008), os brasileiros caracterizam-se pelo foco no coletivo, aceitam a hierarquia social e enfatizam a conformidade e a adaptação às regras sociais. Reforçando esta idéia, Rabinovich (2003) afirma que a sociedade brasileira é uma sociedade do tipo relacional e interdependente. Seguindo esta mesma tendência, Dessen & Braz (2000) consideram que a família brasileira pode ser descrita como protetora, assistencial e responsável pela manutenção de laços afetivos. Especialmente no caso de famílias de nível econômico mais baixo, é comum a influência dos membros da família além do seu núcleo (pais e filhos), como a avó, nas práticas educacionais. Como consequência, a independência da criança não é uma característica prioritária encorajada pela cultura, já que no modelo familiar de total interdependência, a criação dos filhos é orientada para a obediência, pois uma criança obediente é provavelmente mais disposta a ser fiel à família (Kağitçbaşı, 2002).

Embora comumente considerado que uma orientação familiar de interdependência não seja compatível com o desenvolvimento econômico, esta idéia vem sendo modificada atualmente pelas evidências de grandes avanços econômicos em algumas sociedades coletivistas não-ocidentais como, Japão, Taiwan, Cingapura, Coréias e Hong Kong (Kağitçbaşı, 2002).

Kağitçbaşı (2002) enfatiza que as mudanças nos padrões de família, especialmente no chamado “mundo não-ocidental”, não são bem conhecidas. A autora usa o termo “maioria do mundo” para se referir à parte oriental do planeta que compõe a maior parte da população mundial. Assim, Kağitçbaşı (2002) afirma que o padrão familiar humano não é tipicamente individualista, e sim, muito mais interconectado do que na classe média ocidental.

Focalizando nos itens da escala as médias da pontuação de cada amostra apresentaram diferença significativa entre si $F(4, 280) = 61,650, p < 0,001$.

A Tabela 19 mostra que a média das mães do Bom Jardim ($M = 1.96$; $DP = 2.066$) na meta “aprender a respeitar os mais velhos” foi bastante diferente daquela apresentada pela amostra alemã, que teve a menor pontuação ($M = -1.78$; $DP = 2.846$), e mais próxima à de Delhi ($M = 1.38$; $DP = 2.346$). As mães de Kumbo obtiveram maior pontuação ($M = 3.15$; $DP = 1.213$), seguidas das mães de Gujarati ($M = 2.73$; $DP = 1.88$).

Tabela 19 - Média e desvio padrão da pontuação no item “aprender a respeitar os mais velhos” de cada amostra.

Amostra	País	Contexto	N	M	DP
Kumbo	Camarões	Rural	80	3.15	1.213
Gujarati	Índia	Rural	45	2.73	1.888
Bom Jardim	Brasil	Urbano	27	1.96	2.066
Nova Delhi	Índia	Urbano	47	1.38	2.346
Berlim	Alemanha	Urbano	82	-1.78	2.846

O teste post-hoc Bonferroni mostrou que a média do povoado neste item apresentou diferença significativa apenas em relação a Berlim ($P = .000$), já Delhi, Kumbo ($P = .100$), e Gujarati ($p = .140$), não apresentaram diferença significativa em relação aos resultados das mães do Bom Jardim (Figura 31).

Como já esperado, as amostras com uma tendência a valorizar a interdependência tiveram médias que não apresentaram diferenças significativas, contrastando com Berlim que teve o resultado oposto.

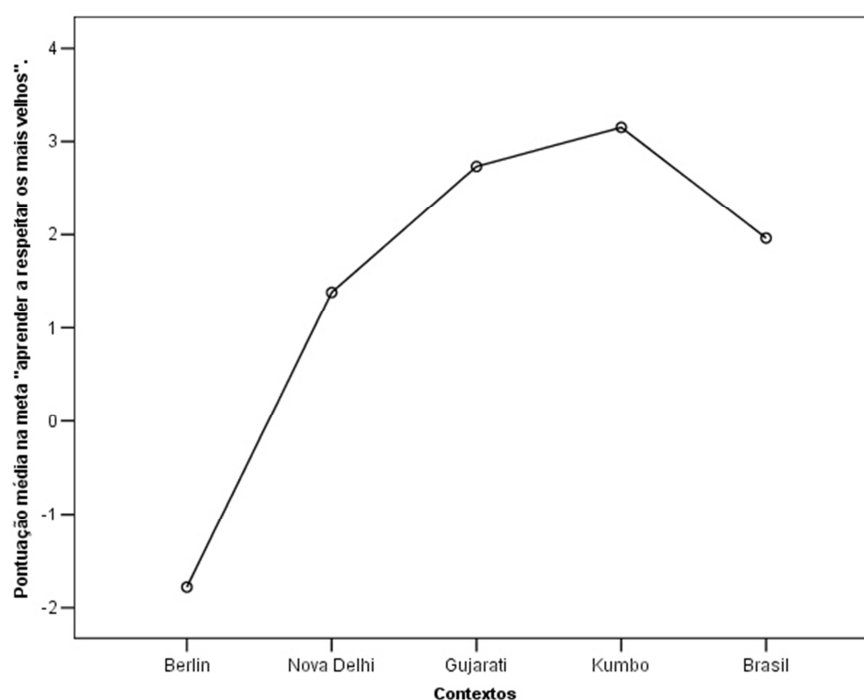


Figura 31. Média da pontuação na meta “aprender a respeitar os mais velhos” por contexto.

As mães que pertencem a uma modelo que valoriza a autonomia geralmente apresentam pontuações mais baixas referentes às metas de socialização relacionais, a exemplo de “aprender a obedecer aos mais velhos” (Keller et al., 2006). Assim como Delhi, Berlim é um grande centro urbano; no entanto, as diferenças nas metas de socialização se definem mais pela cultura específica de cada país, e menos pelo contexto.

No item “aprender a fazer o que os pais dizem” as médias da pontuação de cada amostra também apresentaram diferença significativa entre si: $F(4, 280) = 76,216$; $p < 0,001$. Como pode ser visto na Tabela 20, a média das mães do Bom Jardim ($M = .56$; $DP = 1.928$) foi mais próxima à de Delhi ($M = .06$; $DP = 3.293$), mas bastante diferente da média apresentado pela amostra alemã ($M = -3.17$; $DP = 2.766$), que novamente teve a média mais baixa. As mães de Kumbo obtiveram maior pontuação ($M = 2.91$; $DP = 1.766$), seguidas das mães de Gujarati ($M = 2.82$; $DP = 2.059$).

Como esperado, as mães do povoado tiveram resultado oposto ao de Berlim, que representa o modelo de interdependência. Apesar de também valorizarem a conexão social dos seus filhos, a média do povoado novamente se aproximou da média das mães de Delhi que, de acordo com o estudo de Kärtner et al. (2004), estão numa posição intermediária entre as mães de Berlim e as mães Nso rural.

A semelhança dos resultados do povoado com os de Delhi aponta uma tendência autônomo-relacional, também constatada nas mães brasileiras pesquisadas por Seidl de Moura et al. (2008) e Vieira et al. (2010). Obediência, aceitação de normas e valores, e respeito aos mais velhos são prioridades culturais, enraizadas na religião Hindu, o que explicaria o ingrediente relacional de Delhi, apesar do contexto urbano. Keller (2007) acredita que talvez a única avenida através da qual a importância da família tem sido de certa forma reduzida é o reconhecimento da escola como uma instituição social poderosa. Apesar de o acesso à escola para as crianças na Índia ainda deixar a desejar, pessoas de todos os estratos da sociedade, mesmo muito pobres, acreditam fielmente na educação e no seu efeito positivo sobre os indivíduos. A mesma tendência pode ser reconhecida nas metas de socialização das mães do Bom Jardim que, apesar de valorizarem a inter-conexão social, mantém a perspectiva de autonomia para seus filhos, talvez pela influência da estrutura escolar presente no povoado, da educação formal, da proximidade com centros urbanos e do crescimento cada vez maior da região.

Tabela 20 - Média e desvio padrão da pontuação no item “aprender a fazer o que os pais dizem” de cada amostra.

Amostra	País	Contexto	N	M	DP
Kumbo	Camarões	Rural	80	2.91	1.766
Gujarati	India	Rural	45	2.82	2.059
Bom Jardim	Brasil	Urbano	27	.56	1.928
Nova Delhi	India	Urbano	47	.06	3.293
Berlim	Alemanha	Urbano	82	-3.17	2.766

O teste post-hoc Bonferroni mostrou que a média do Bom Jardim neste item apresentou diferença significativa em relação a Berlim, Kumbo ($P = .000$) e Gujarati ($p = .002$), não apresentando uma diferença significativa em relação aos resultados das mães de Nova Delhi ($p = .100$). Estes resultados podem ser visualizados na Figura 32.

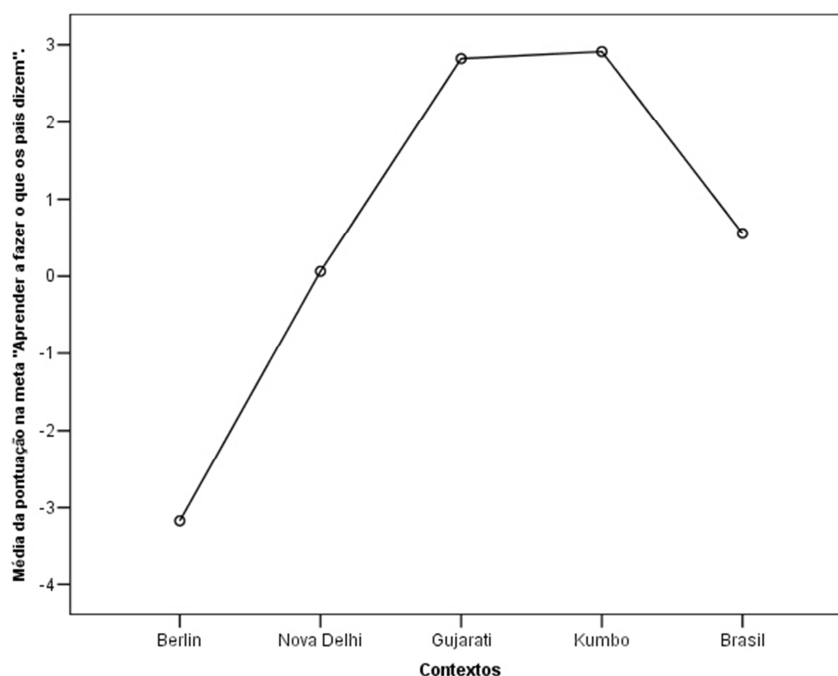


Figura 32. Média da pontuação na meta “aprender a fazer o que os pais dizem” por contexto.

O terceiro item de maior média de pontuação na amostra do Bom Jardim foi “aprender a manter a harmonia social”, que também teve uma diferença significativa entre as amostras $F(4, 280) = 20.410$, $p < 0,001$. Na Tabela 21 pode-se visualizar que a média das mães do Bom Jardim ($M = .70$; $DP = 1.938$) foi bastante diferente da média apresentada pela amostra de Nova Delhi ($M = -.21$; $DP = 2.686$), e mais próxima à de Berlim ($M = .57$; $DP = 2.676$). As mães de Kumbo obtiveram maior pontuação ($M = 2.78$; $DP = 1.136$), seguidas das mães de Gujarati ($M = 2.29$; $DP = 1.938$).

Tabela 21 - Médias e desvio padrão da pontuação no item “aprender a manter a harmonia social” de cada amostra.

Amostra	País	Contexto	N	M	DP
Kumbo	Camarões	Rural	80	2.78	1.136
Guajarat	Índia	Rural	45	2.29	1.938
Bom Jardim	Brasil	Urbano	27	.70	1.938
Berlim	Alemanha	Urbano	82	.57	2.676
Nova Delhi	Índia	Urbano	47	-.21	2.686

O teste post-hoc Bonferroni mostrou que a média do Bom Jardim neste item apresentou diferença significativa em relação a Kumbo ($P = .000$) e Gujarati ($p = .027$). Não apresentando uma diferença significativa em relação aos resultados das mães de Nova Delhi ($p = .087$) e Berlim ($p = .100$). Estes resultados podem ser visualizados na Figura 33.

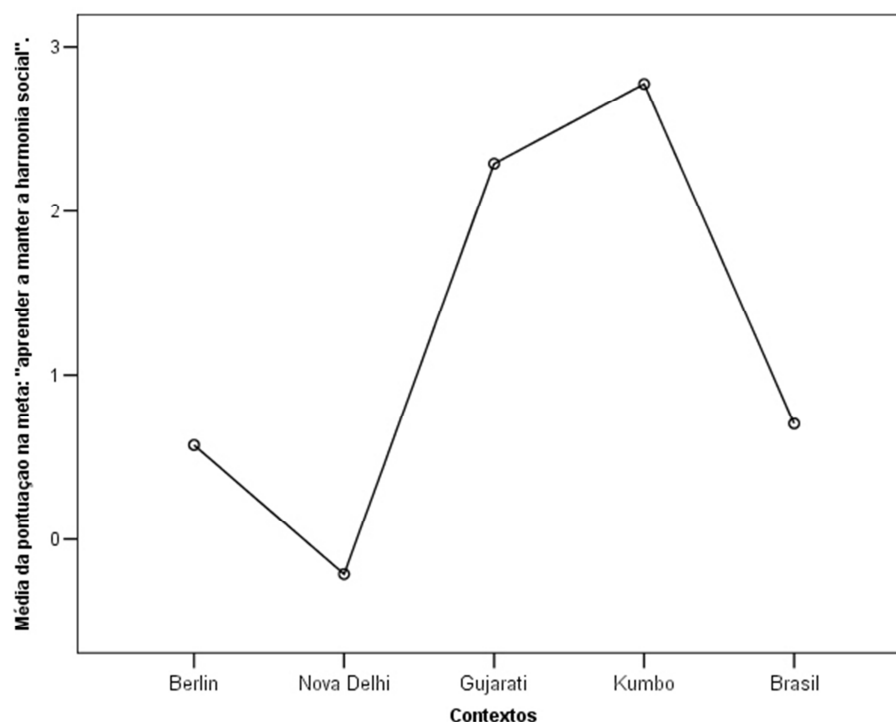


Figura 33. Média da pontuação na meta “aprender a manter a harmonia social” por contexto.

O que chama atenção neste resultado é a semelhança na pontuação com Berlim, especialmente por se tratar de uma meta relacional. Contudo, a meta “aprender a manter a harmonia social” não tem a conotação de obediência e respeito à hierarquia, duas características típicas do modelo interdependente. As duas dimensões que compõem os modelos culturais de *self*, autonomia e interdependência, não são excludentes, mas complementares e integrantes das necessidades básicas humanas. Um contexto que se enquadra num modelo de independência, como é o caso de Berlim, não significa que não dê importância à conexão social dos filhos e à harmonia social do ambiente em que vivem. A coexistência das duas dimensões de *self*, implica a valorização de metas autônomas e relacionais de forma equacionada, ou a sobreposição de uma em relação à outra conforme constatado nas pesquisas interculturais de Kärtner et al. (2004) e de Keller (2007).

O item na dimensão de autonomia de maior média de pontuação no Bom Jardim - “desenvolver talentos e interesses pessoais” - também apresentou uma diferença significativa entre as amostras: $F(4, 280) = 15.466$ $p < 0,001$ (Tabela 22). O teste Post Hoc-Bonferroni mostrou que a diferença significativa foi, mais uma vez, apenas em relação à média das mães de Berlim ($p = .008$). Estes resultados podem ser visualizados na Figura 34.

Tabela 22 - Média e desvio padrão da pontuação no item “desenvolver talentos e interesses pessoais” de cada amostra.

Amostra	País	Contexto	N	M	DP
Berlim	Alemanha	Urbano	82	2.35	2.157
Nova Delhi	Índia	Urbano	47	1.40	2.383
Bom Jardim	Brasil	Urbano	27	.63	2.169
Guajarat	Índia	Rural	45	.07	2.199
Kumbo	Camarões	Rural	80	-.024	2.420

Alguns ambientes culturais estão mais plenamente afinados com um modelo que outros, como se pode ver, por exemplo, pelas médias muito mais altas nas metas de socialização relacionadas à interdependência como “aprender a respeitar os mais velhos” e “aprender a fazer o que os pais dizem” - no caso de Gujarati e Nso – ou médias bem elevadas nas metas de socialização relacionadas à autonomia, como “ser diferentes dos outros” e “desenvolver a auto-confiança”, caso das mães de Berlim.

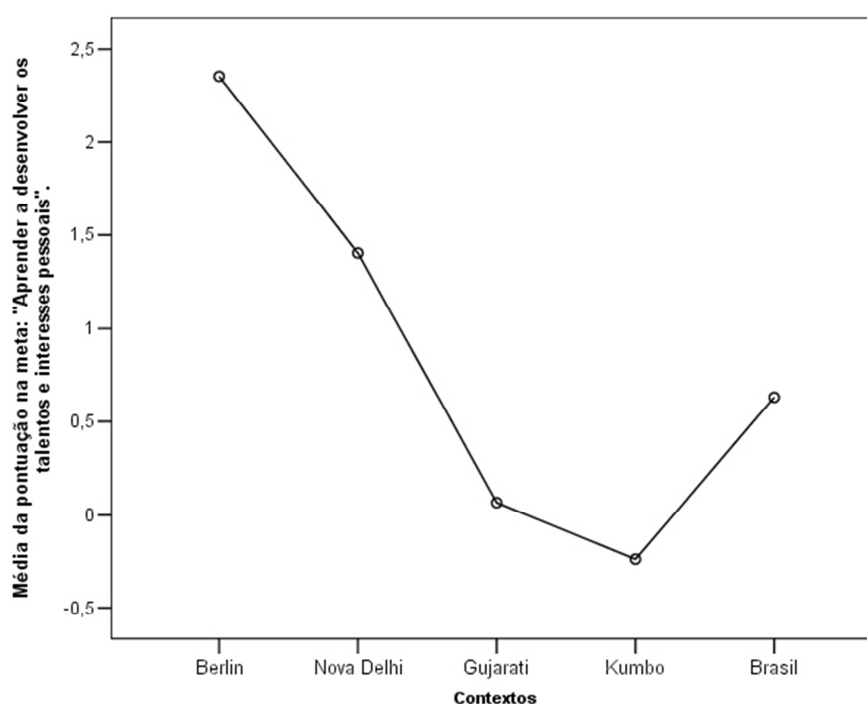


Figura 34. Média da pontuação na meta “aprender a desenvolver os talentos e interesses pessoais” por contexto.

Na pesquisa de Keller et al. (2006) os participantes com um modelo cultural autônomo-relacional - Beijing e Taiwan, São José, Delhi e Cidade do México - tiveram pontuações para a autonomia dentro do esperado: quase tão altos quanto os participantes do modelo independente - Atenas, Los Angeles e Berlim. Este resultado reflete que o modelo relacional nas famílias urbanas educadas está também mudando como uma adaptação aos diferentes estilos de vida, de modo semelhante ao que vem ocorrendo no Brasil. A questão teórica é se o modelo autônomo-relacional é um modelo qualitativamente distinto, como Kagitçibasi defende (1996, 2005), ou se representa um estágio de transição entre a interdependência e a independência, como afirma Greenfield (1999). Keller et al. (2006) considera que a compreensão do modelo autônomo-relacional requer mais estudos e maior refinamento teórico.

Na comparação de mães brasileiras de contextos urbanos e rurais (Vieira et al., 2010) os resultados indicam que apesar de as mães de ambos os contextos valorizarem a autonomia, em contextos não-urbanos a dimensão relacional é mais importante; mães em contextos urbanos valorizam igualmente ambas as dimensões nas metas de socializações para seus filhos. O contexto foi um fator relevante na modulação das crenças parentais, mas o nível educacional não foi um fator significativo.

Diferentes concepções de *self* podem ser consideradas como adaptações a diferentes demandas do contexto, especialmente a competitividade ou a cooperação como orientações sociais primárias. A aprendizagem do infantes, precocemente definida pela cultura é parte de uma transmissão intergeracional de normas e valores, baseadas em predisposições biológicas (Keller, 2002). Isto nos leva a considerar que provavelmente a geração anterior às das mães deste estudo valorizam metas de socialização semelhantes às apresentadas nos resultados.

Os resultados das mães do Bom Jardim, e das mães brasileiras pesquisadas por Vieira et al. (2010), confirmam o conhecido “modelo latino-americano de coesão familiar” (Keller et al., 2006). Adicionalmente, os dados do povoado estão de acordo com o pressuposto de que sociedades que vivem em um contexto rural apresentam um tendência à interdependência (Kagitçibaşı, 1996; 2005), nas metas de socialização e na criação dos filhos (Keller, 2007).

As mulheres Nso e Gujarati foram classificadas no modelo interdependente, enquanto as mães alemãs se enquadraram no modelo independente, a partir da avaliação em escalas de etnoteorias parentais e metas de socialização (Keller et al., 2006). Mães berlinenses tiveram pontuações mais baixas em metas relacionais, em comparação com

mães de Los Angeles e Atenas, também representantes do modelo independente, enquanto mães Nso e Gujarati tiveram as pontuações mais altas da escala, confirmando que os dois ambientes socioculturais prototípicos estão associados a diferentes metas de socialização (Keller et al., 2006).

O estudo de Kärtner et al. (2004) com mães da classe-média de Osnabrück, Alemanha, e mães Nso, Camarões, revelou que as mães alemãs novamente tiveram uma pontuação significativamente mais alta nas metas de autonomia do que nas relacionais, sendo o oposto constatado para as mães Nso. Considerando itens individuais, as mães de Berlin pontuaram significativamente mais alto nas metas “expressar as próprias preferências”, e “ser diferente dos outros”.

As mães Nso se reconhecem como coletivistas com uma forte opinião sobre o que é certo ou errado em relação às metas de criação de uma criança, este consenso é importante porque as crianças são consideradas responsáveis de todos (Keller, 2007). Em um estudo que utilizou entrevistas, mães Nso afirmaram querer que seus filhos aprendam a propagar regras e obrigações, manter a harmonia social, expressar condutas adequadas e aprender através da observação (Keller, Demuth & Yvosi, 2008).

Assim como o Brasil, a Índia é um país em desenvolvimento, onde as famílias são grandes estruturas caracterizadas pela co-residência de muitas gerações. Na vida urbana, muitas novas formas de “junções” têm surgido como unidades estendidas, onde alguns membros vivem com o casal e seus filhos, e junções familiares paralelas, onde unidades nucleares podem morar próximo ou em diferentes andares da mesma casa e cooperar com o cuidado das crianças, dos mais velhos e enfermos, mas mantém diferentes cozinhas e, às vezes, até diferentes contas (Keller, 2007).

Keller et al. (2006) investigaram o grau de autonomia e interdependência nas metas de socialização da amostra de Delhi comparada à de Berlin e Los Angeles, com um modelo independente e à Nso, com um modelo interdependente, os resultados revelaram que as mães de Delhi tiveram pontuação por volta de .90, indicando uma sutil prevalência de metas relacionais. Esta pontuação classifica-se entre as das mães de Berlin e Los Angeles, que tiveram pontuação acima de 1.0, e as das mães Nso rural, que tiveram escores por volta de .40, o que indica uma clara preferência por metas relacionais. Estes resultados confirmam a posição intermediária da amostra de Delhi, representando um modelo autônomo-relacional de *self*.

Os resultados das mães do Bom Jardim confirmaram a hipótese levantada nesta pesquisa, e revelaram uma interessante semelhança com Delhi, o que aproxima as mães do

Bom Jardim da tendência geral das mães brasileiras (Vieira et al., 2010) de valorizarem as metas relacionais, com um nível maior ou menor de autonomia.

O individualismo e a interdependência apenas recentemente foram considerados por estudiosos do desenvolvimento como caminhos diferentes de desenvolvimento (Keller & Greenfield, 2000). Com base em concepções recentes da etologia sobre o desenvolvimento, apoiadas por pesquisas recentes sobre o cérebro em neuropsicologia, as experiências iniciais têm sido reconhecidas como a base de processos desenvolvimentais subsequentes (Keller, 2002). Estas demonstrações têm permitido uma conceitualização de desenvolvimento enraizada em princípios universais, ao mesmo tempo em que apontam caminhos possíveis de desenvolvimento moldados a partir do contexto, ontogeneticamente orientados (Keller, 2002).



Venda de produtos locais em Nso rural, Camarões

Foto: Laboratório de Desenvolvimento e Cultura,
Universidade de Osnabrück, Alemanha.



Rua do povoado Bom Jardim

Foto: Ana Karina Santos

Figura 35. Imagens de Nso Rural e do Povoado Bom Jardim.

6.4 Integração dos dados: o comportamento de cuidado entre as crianças do Bom Jardim, suas ideias sobre cuidado e as metas de socialização das mães.

Foram realizadas correlações entre os dados das três etapas da pesquisa realizada no Bom Jardim, conforme apresentado na Tabela 23.

Os resultados foram mais significativos em três aspectos: o número de pessoas que cuidam da criança, o número de palavras referentes a cuidado codificadas a partir da fala das crianças nas entrevistas e as metas de socialização de suas mães. Estes resultados serão apresentados e discutidos a seguir.

6.4.1 A rede social de cuidado da criança

A rede social de cuidado da criança, mensurada pelo número de pessoas que participam do seu cuidado, além da mãe, teve uma correlação significativa com as seguintes variáveis: a pontuação das mães na dimensão de interdependência das metas de socialização; o comportamento de cuidado entre as crianças; e o número de codificações de categorias de cuidado a partir da fala das crianças nas entrevistas.

Houve uma correlação positiva entre o número de pessoas que cuidam da criança e a pontuação para a dimensão de interdependência das metas de socialização das mães ($r = .555$, $p < 0.05$). Este resultado está de acordo com as características familiares de um ambiente com um modelo de orientação relacional, no qual predomina o alocentrismo familiar e o cuidado da criança compartilhado pelo grupo (Keller, 2007). No Bom Jardim, as relações pessoais são próximas, o que inclui a ligação afetiva e de responsabilidade com as crianças, que vai além do limite da esfera familiar. Isto se reflete na extensão da rede social que envolve o cuidado com a criança, típico de ambientes com características relacionais.

Este resultado deixa evidente que o número de pessoas que estabelecem um contato de cuidado com a criança, fora a mãe, é um fator que evidencia um modelo de self voltado para a interdependência na comunidade. A própria creche exerce o papel de um alo-cuidador. Foi possível observar que o cuidado exercido pelas professoras com as crianças não difere daquele dispensado aos seus próprios filhos que frequentavam a creche, sempre

permeado de muito contato afetivo. Se incluirmos a creche, a rede de social de cuidado da criança se torna ainda mais extensa e significativa.

Vale ressaltar que os resultados envolvendo o número de pessoas na casa e o número de irmãos não foram significativos na análise de integração dos dados das três etapas da pesquisa, tornando ainda mais evidente o fato de que o contato de cuidado com a criança tem mais impacto do que qualquer outra relação estabelecida no seu meio. Isto fica evidente quando comparamos as médias do número de pessoas que cuidam da criança, com a média do número de irmãos e do número de pessoas por casa.

Tabela 23 - Média e desvio padrão das variáveis relacionadas ao número de pessoas que convivem e cuidam da criança.

	Média	DP
N. de pessoas que cuidam da criança.	2.59	1.278
N. de pessoas na casa.	5.00	1.696
N. de irmãos.	2.06	1.600

No Bom Jardim as pessoas se ajudam e estabelecem um vínculo afetivo significativo entre elas que de alguma forma se reflete não apenas nas metas de socialização das mães, mas também no comportamento de cuidado entre as criança.

O número de pessoas que cuidam das crianças correlacionou-se positivamente com o total de comportamentos de cuidado observados entre elas ($r=.488$; $p<0.05$), especificamente na categoria contato afetivo ($r=.444$; $p<0.05$) e supervisionar ($r=.519$; $p<0.05$). Ser cuidada por um maior número de pessoas parece influenciar o comportamento da criança de cuidar dos outros, seja pelos modelos que seus cuidadores representam seja por outros tantos aspectos envolvidos neste comportamento.

Tabela 24 - Correlação entre os dados das três etapas da coleta.

	1	2	3	4	5	6	7	8
N.pes_cd	_	.555*	.121	.444*	.519*	.488*	-.616*	.521*
Metas_s	.555*	_	.230	.174	.235	.248	-.432*	.433*
Ajuda	.121	.230	-	.555*	.198	.575*	.172	.024
Cont_a	.444*	.174	.555*	_	.541*	.895*	.182	.035
Sup.	.519*	.235	.198	.541*	_	.827*	-.217	-.081
Cuid_t	.488*	.248	.575*	.895*	.827*	-	.045	-0.50
N.p_cc	-.616*	-.423*	.172	.182	-.217	.045	-	-.564*
N.p_cp	.521*	.433*	.024	.035	-.081	-0.50	-.564*	-

*p< 0.05 (1-tailed).

O número de pessoas que cuidam da criança também teve uma correlação significativa com a quantidade de palavras codificadas a partir do discurso das crianças sobre cuidado. Todavia, este resultado foi controverso: a correlação com a codificação de palavras referentes ao cuidado primário foi positiva ($r=.521$; $p<0.05$), mas para a codificação relacionada ao contato corporal a correlação foi negativa ($r=-.616$; $p<0.05$), contrariando o padrão encontrado entre as crianças do Bom Jardim. Talvez a explicação mais plausível seja que o contato corporal apesar de significativo para as crianças, tenha uma valorização maior quando ocorre na esfera da relação mãe-filho. Como afirmam Howe & Rinaldi (2004), as mães têm um papel ativo na socialização de seus filhos acerca dos vários aspectos do entendimento emocional. Este fator parece ser o mais significativo

para a compreensão do vínculo estabelecido nas práticas de cuidado com a criança que no caso do Bom Jardim ocorre especialmente na esfera no contato corporal.



Figura 36. Dupla de irmão vendo televisão: da esquerda para a direita, em primeiro plano na primeira foto e no centro, na segunda. Foto: Ana Karina Santos.

6.4.2 As metas de socialização das mães e o discurso das crianças

A pontuação das metas de socialização das mães correlacionou-se significativamente com a codificação das palavras relacionadas aos sistemas de cuidado primário e contato corporal do discurso das crianças. Contudo, para o primeiro sistema a correlação foi positiva ($r=.433$; $p<0.05$), ou seja, quanto maior a pontuação das mães na escala – mais próxima do pólo de autonomia – mais o discurso das crianças é voltado para o cuidado baseado na categoria cuidado primário. Para a categoria contato corporal, a correlação foi negativa, isto significa que quanto mais a pontuação das mães se aproxima do pólo de interdependência, mais as crianças se referem ao contato corporal no seu discurso sobre cuidado.

Tanto o cuidado primário quanto o contato corporal são sistemas de cuidado universais presentes com maior ou menor ênfase em diferentes ambientes culturais; naqueles com uma orientação voltada para a interdependência o segundo tem uma importância maior, como no caso da crianças Nso e dos Gurajati (Keller, 2007). Os resultados indicam que este talvez seja o caso do ambiente cultural do Bom Jardim, que apesar de ter uma ênfase menos acentuada nas metas relacionais que os Nso e os Gurajati,

o contato corporal afetuoso é muito valorizado no povoado, e talvez o aspecto que mais define a orientação relacional quando pensamos nos sistemas cuidados universais. Daí a correlação entre as metas de socialização das mães e o discurso das crianças sobre cuidado: as mães que têm metas de socialização mais voltadas para a interdependência enfatizam ainda mais o contato corporal e a expressão de afeto na relação com os filhos e isto se reflete no modelo de cuidado que suas crianças verbalizam.

A correlação com o discurso voltado para o cuidado primário parece mais bem explicada pela idéia de que este sistema é o mais óbvio quando observado pelas crianças. Além disso, quando o contato corporal não recebe muita ênfase, o cuidado primário toma este lugar, que no discurso das crianças, está ligado ao bem estar físico e emocional. Dentro do padrão verificado no ambiente do Bom Jardim, este resultado faz sentido: a relativa falta de ênfase no contato corporal é substituída pela valorização do cuidado primário, que se correlaciona com a proximidade da pontuação das mães no pólo de autonomia, em relação à pontuação daquelas cujos filhos enfatizaram o contato corporal no seu discurso sobre cuidado.

Estes resultados indicam que as práticas e valores em relação ao cuidado são passadas de mãe para filho, e reforçadas pelo ambiente cultural em que vivem.

7. Considerações Finais

7.1 O cuidado das crianças

O cuidado espontâneo, observado entre as crianças do Bom Jardim, revela aspectos essenciais ligados ao modo de vida da comunidade em que vivem, confirmando o modo como o desenvolvimento está atrelado ao contexto e refletindo as diferentes estratégias de desenvolvimento contexto-dependentes.

O contato corporal com nuances afetivas constatado no comportamento das crianças e nas suas ideias sobre cuidado é um elemento marcante na vida da comunidade. Um olhar mais aprofundado pode constatar que as relações sociais significativas e afetuosas se refletem na estrutura do dia a dia das crianças, de suas mães e das pessoas em geral que vivem no Bom Jardim.

Outras instâncias do desenvolvimento infantil que dão base aos comportamentos estudados neste trabalho parecem ter um tempo de desenvolvimento ótimo entre as crianças do povoado. A investigação da ontogênese dos processos empáticos pode revelar elementos que dão maior base à fundamentação dos resultados encontrados entre as crianças do povoado. Atrelado a comportamentos evolutivamente selecionados e ainda amplamente discutidos a cada nova descoberta da ciência evolucionista, o altruísmo e o altruísmo estão imbricados no comportamento destas crianças, evidenciando a natureza “biologicamente cultural” do homem – termo cunhado por Bussab e Ribeiro (1998). Em função disso, o cuidado entre crianças deve estar presente, em menor ou maior grau, nas mais diversas culturas.

Um outro aspecto a ser considerado é a importância da dimensão social do desenvolvimento, que parece ainda pouco valorizada na educação formal. Como afirmam Berman e Goodman (1984), apesar do grande esforço para preparar as crianças para as conquistas intelectuais, o mesmo não é visto na preparação para a vida emocional, cujo despreparo pode ter consequências devastadoras. As pesquisas devem investigar com mais propriedade a dinâmica do elemento social para o desenvolvimento infantil criando ferramentas para prepará-las para a conquista de relações sociais significativas, tão importante quanto qualquer outro alcance almejado por pais, educadores etc.

A prática de cuidar do outro parece tornar a criança mais sensível, empática e com habilidades sociais mais bem desenvolvidas. Ao lado da brincadeira, e melhor, junto com

ela, cuidar pode ser tão importante quanto o brincar e a educação formal em si para o desenvolvimento de habilidades nas crianças, principalmente sociais. Contudo, a ênfase maior ainda é dada às habilidades cognitivas, que cada vez se distancia do aspecto lúdico da infância. Reflexo disso é o lugar cada vez restrito dado à brincadeira nas escolas, observado também na creche do Bom Jardim. Da mesma forma que acontece com o brincar, o cuidado entre crianças, é pouco reconhecido nos ambientes culturais urbanos contemporâneos, e como consequência, sua prática vai sumindo, junto com a brincadeira, do repertório educacional das crianças.

Assim como a precocidade motora das crianças africanas, os processos que envolvem o cuidado devem ter tempos de desenvolvimento diferenciados a depender do contexto onde a criança vive. Do mesmo modo que para as crianças Nso rural, andar mais cedo reduz o investimento parental em termos de carregar a criança, de tal modo que a criança pode, assim, participar precocemente das atividades de subsistência da família, a precocidade de habilidades envolvidas no cuidado pode também estar associada à aptidão inclusiva.

7.2 As metas de suas mães

Todos as pessoas precisam negociar e resolver questões fundamentais acerca da sua relação com os outros: o conflito entre metas e desejos individuais *versus* metas e desejos do grupo social, seja a família ou a sociedade em geral.

Cada ambiente cultural lida com estes dois elementos da condição humana de maneira diferente, adaptada ao contexto. A conexão entre os componentes parentais universais e os modelos de *self* estabelecida por Keller (2007) deixa clara a dinâmica o biológico e o cultural, que permeia o ser humano.

No caso do Bom Jardim, fica claro que a harmonia social e a humildade são valorizadas, configurando um ambiente voltado para a interdependência. O *self* de orientação interdependente define-se pela conexão com sua rede de relações, principalmente a família. Segundo esta perspectiva, quando surgem os conflitos entre as metas individuais e as metas do grupo, os interesses do grupo são mais propensos a terem prioridade.

Assim como acontece no quadro do desenvolvimento infantil, as metas de socialização são adaptadas a cada ambiente cultural, não sendo concebível estabelecer padrões ideais universais de metas de socialização ou de orientação de *self*.

No caso do Bom Jardim, as metas de socialização das mães se apresentam adaptadas ao contexto do povoado, num encaixe perfeito entre as aspirações e necessidades individuais e grupais, sensíveis ainda às mudanças às quais o povoado está propenso, com a influência da urbanização e o incentivo à educação formal.

7.3 O Bom Jardim é o Brasil, o Brasil é o Bom Jardim.

O antropólogo LeVine (2002) realizou uma pesquisa em 23 metrópoles do mundo inteiro. No Brasil, a cidade escolhida foi o Rio de Janeiro. A pesquisa analisava o comportamento de ajuda em diferentes ambientes culturais, através de três tipos de situações simulada nas ruas de todas estas cidades, contando-se a frequência de vezes em que algum cidadão espontaneamente oferecia ajuda para a pessoa em situação de necessidade, neste caso, o pesquisador. Em todas as situações simuladas, o Rio de Janeiro esteve à frente de todas as outras cidades. No entanto, este não foi apenas o resultado que destacou a cidade brasileira, mais ainda o fato de que a situação de se aproximar de um estranho para ajudar era seguida, na maioria das vezes, de um diálogo estabelecido pelo próprio ajudante. A situação parecia propiciar uma ocasião de proximidade entre as duas pessoas.

LeVine (2002), que nesta pesquisa visava discutir a dificuldade na elaboração de métodos adequados na pesquisa inter-cultural, mostrou em seus resultados uma tendência que parece ser comum na cultura brasileira: a de ajudar o outro espontaneamente e de valorizar a proximidade social.

O que o pesquisador verificou a partir do seu trabalho no Rio de Janeiro, tem um paralelo com o que encontramos na pesquisa com as crianças e mães do Bom Jardim: a tendência das mães de valorizar as metas de socialização relacionais, o cuidado espontâneo entre as crianças e o valor do contato afetivo nas relações. Ambos os trabalhos colocam em evidência elementos próprios da cultura brasileira.

O padrão encontrado nos resultados do Bom Jardim está dentro do esperado para a pesquisa, levando em consideração as diferenças próprias de um ambiente que ainda conserva elementos da vida rural, mesmo com a influência visível de elementos urbanos.

Os resultados comparativos com outros ambientes culturais mostra o lugar do Bom Jardim, e do Brasil, em relação a estes aspectos quando visualizamos o quadro com culturas tão distintas entre si, mas também tão próximas. O que chama a atenção é o fato de que os resultados das metas de socialização das mães do Bom Jardim se encontra num meio-termo entre ambientes culturais bastantes distintos entre si: a comunidade Nso de Camarões e a cidade Osnbrück, na Alemanha. As estratégias escolhidas pelas crianças e seus discurso sobre cuidado revelam semelhanças com os dois ambientes, aproximando-se especialmente do país africano em função do valor dado ao contato corporal nas relações de cuidado e ao bem-estar advindo deste contato.

Em relação às metas de socialização das mães, o Bom Jardim segue um modelo que valoriza as relações sociais, mas com um nuance sutil de independência. Talvez esta pitada de autonomia, sem deixar de lado a interdependência, coloque o Bom Jardim próximo de uma realidade tão distante quanto a de Nova Delhi, na Índia. Mesmo sendo um povoado, o Bom Jardim não apresentou pontuações muito próximas à dos Nso e dos Gujarati, ambos também rurais, mas ficou próximo o suficiente destes, na comparação da maior distância com Berlim. O Bom Jardim, com sua orientação mais relacional não se encontra completamente em nenhuma das dimensões, mas assim mesmo, encontra-se muito próximo do modelo de *self* de orientação interdependente. Os resultados ainda colocam o povoado dentro do padrão encontrado por (LeVine, 2002) em várias metrópoles brasileiras, que mesmo configurando grandes centros urbanos apresenta a dimensão relacional atrelada às suas etnoteoria parentais.

Portanto, parafreseando Rabinovich (1998, p.113) quando diz que o “Piauí é o Brasil, o Brasil é o Piauí”, o Bom Jardim também é o Brasil e o Brasil é o Bom Jardim.

8. Referências Bibliográficas

- Abels, M. (2006). *The expression of emotional warmth: Ethnotheories of rural and urban Indian mothers and grandmothers*. Tese de doutorado, Departamento de Desenvolvimento e cultura, Universidade de Osnabrück, Osnabrück.
- Ainsworth, M. D. S. & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46 (4), 333-341.
- Barry, H. (1977). Comment on “My brother’s keeper: child and sibling caretaking” por T. S. Weisner & R. Gallimore. *Current Anthropology*, 18, 181.
- Beals, A. R. & Eason, M. A. (1993). Siblings in north america and south asia. In C.W. Nuckolls (Org.), *Siblings in south asia: brothers and sisters in a cultural context* (pp. 71-102). New York: The Guilford Press.
- Berman, P. W. (1980). Are women more responsive than men to the young? A review of developmental and situational variables. *Psychological Bulletin*, 88(3), 668-695.
- Berman, P. W. (1986). Young children’s response to babies: do they foreshadow differences between maternal and paternal style. In A. Fogel & G. F. Melson (eds.). *Origins of nurturance. Developmental, biological and cultural perspectives on caregiving* (pp. 25-51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berman, P. W. & Goodman, V. (1984). Age and sex differences in children’s response to babies: effects of adult’s caretaking requests and instruction. *Child Development*, 55, 1071-1077.
- Biasoli-Alves, Z. M. (2002). A questão da disciplina na prática de educação da criança, no Brasil, ao longo do século XX. *Veritati*, 2 (2), 243-259.

- Bussab, V. S. R. & Ribeiro, F. L. (1998). Biologicamente Cultural. In L. de Souza, M. de F. Q. de Freitas & M. M. P. Rodrigues (eds.), *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 175-193.
- Carvalho, A. M. (2000). Fatores contextuais na emergência do comportamento de cuidado entre crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 1, pp. 81-88.
- Carvalho, A. M. A. (1989). Brincar juntos: natureza e função da interação entre crianças. In C. Ades (Org.), *Etologia: de animais e de homens* (pp. 199-210). São Paulo: Edicon / Edusp.
- Chao, R. (2004). The parenting of immigrant Chinese and European American mothers: relations between parenting styles, socialization goals and parenting practices. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(2), 233-248.
- Dessen, M. A. & Braz, M. P. (2000). Rede de apoio social durante transições familiares decorrentes de nascimento de filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 221-223.
- Dunn, J. (1983). Sibling relationships in early childhood. *Child Development*, 54, 787-811.
- Dunn, J. & Kendrick, C. (1982). The speech of two- and three-year-olds to infant siblings: 'baby talk' and the context of communication. *Journal of Child Language*, 9, 579-595.
- Dunn, J. & Munn, P. (1986). Siblings and the development of prosocial behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 265-284.
- Edwards, C. P. (1993). Behavioral sex differences in children of diverse cultures: the case of nurturance to infants. Em: M. E. Pereira & L. A. Fairbanks (Eds.), *Juvenile primates: life history, development, and behavior* (pp. 327-338). New York: Oxford University Press.

- Eimas, P. D., Siqueland, E. R., Jusczyk, P. & Vigorito, J. (1971). Speech perception in infants. *Science (New Series)*, 171 (3968), 303-306.
- Eisenberg, N. (1982). The development of reasoning regarding prosocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*. (Developmental Psychology Series.) New York: Academic Press.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ervin-Tripp, S. (1989). Sisters and brothers. In P. G. Zukow (Ed.), *Sibling interaction across cultures* (pp. 184-195). New York, Berlin: Springer.
- Faver, J. A. M. & Branstetter, W. H. (1994). Preschoolers' prosocial behavior to their peers' distress. *Developmental Psychology*, 30 (3), 334-341.
- Feldman, S. S., Nash, S. C. & Cutrona, C. (1977). The influence of age and sex on responsiveness to babies. *Developmental Psychology*, 13(6), 675-676.
- Fogel, A., Melson, G. F. & Mistry, J. (1986). Conceptualizing the determinants of nurturance: a reassessment of sex differences. In A. Fogel & G. F. Melson (eds.). *Origins of nurturance. Developmental, biological and cultural perspectives on caregiving* (pp. 53-67). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Frodi, A. M. & Lamb, M. E. (1978). Sex differences in responsiveness to infants: a developmental study of psychological and behavioral responses. *Child Development*, 49, 1182-1188.
- Frodi, A. M., Murray, A. D., Lamb, M. E. & Steinberg, J. (1984). Biological and social determinants of responsiveness to infants in 10-to-15-year-old girls. *Sex Roles*, 10, 639-649.
- Garner, P. W., Jones, D. C. & Palmer, D. J. (1994). Social cognitive correlates of preschool children's sibling caregiving behavior. *Developmental Psychology*, 30(6), 905-911.

- Gergely, G. & Watson, J. S. (1999). Early socio-emotional development: contingency perception and the social-biofeedback model. Em: Rochat P. (Ed.). *Early social cognition: understanding others in the first months of life* (pp. 101-136). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glocker, M. L.; Langleben, D. D.; Ruparel, K.; Gur, R. C. & Sachser, N. (2009). Baby schema in infant faces induces cuteness perception and motivation for caretaking in adults. *Ethology*, 15 (1), 257-263.
- Glocker, M. L., Langleben, D. D., Ruparel, K., Loughhead, J. W., Valdez, J. N., Griffin, M. D., Sachser & Gur, R. C. (2009). Baby schema modulates the brain reward system in nulliparous women. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States*, 106 (22), 9115-9119.
- Goodnow, J. J. (1988). Parent's ideas, actions and feelings: models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- Gosso, Y. (2005). *Pexe oxemoarai: brincadeiras infantis entre os índios Parakanã*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Gosso, Y. & Otta, E. (2003). Na aldeia Parakanã. In A. M. A. Carvalho; C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes & I. D. Bichara (Orgs.), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. (pp. 33-76). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gosso, Y., Otta, E., Morais, M., Ribeiro, F. & Bussab, V. (2005). Play in hunter-gatherer society. In A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.), *The nature of play: great apes and humans* (pp. 213-254). New York: Guilford.
- Greenfield, P. M. (1999). Historical change and cognitive change: a two-decades follow-up study in Zinacantean, a Maya community in Chiapas, Mexico. *Mind, Culture and Activity*, 6, 92-108.

- Greenfield, P. M.; Keller, H., Fuligni, A. & Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, 461-490.
- Gullo, D. F. & Paludi, M. A. (1989). The influence of young adults' sex, gender role orientation, ordinal position and time spent with infants on their knowledge of infant development. *Early Child Development and Care*, 43, 15-25.
- Harkness, S. & Super, C. M. (1996). Introduction. In S. Harkness & C. M. Super (Eds.), *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences* (pp. 1-23). New York: Guilford Press.
- Harris P. (1994). The child's understanding of emotion: developmental change and the family environment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 35: 3-28.
- Hassett, J. M., Siebert, E. R. & Wallen, K. (2008). Sex differences in rhesus monkey toy preferences parallel those of children. *Hormones Behavior*. 54, 359-364.
- Hewlett, B. S. & Lamb, M. E. (2002). Integrating evolution, culture and developmental psychology: explaining caregiver-infant proximity and responsiveness in Central Africa and the United States of America. In H. Keller, Y. H. Poortinga, & A. Schölmerich (Eds.). *Between culture and biology* (pp. 241-269). London: Cambridge University Press.
- Holden, G. W. & Zambarano, R. J. (1992). Passing the rod: similarities between parents and their young children in orientations towards physical punishment. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds.). *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (pp. 143-172). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Howe, N. (1991). Sibling-directed internal state language, perspectivetaking, and affective behavior. *Child Development*, 62, 1503-1512.

- Howe, N. & Rinaldi, C. M. (2004). 'You be the big sister': maternal-preschooler internal state discourse, perspective-taking, and sibling caretaking. *Infant and Child Development*, 13, 217-234.
- Howe, N. & Ross, H. S. (1990). Socialization, perspective-taking and the sibling relationship. *Developmental Psychology*, 26(1), 160-165.
- Hrdy, S. B. (2005). Evolutionary context of human development: the cooperative breeding model. In C. S. Carter, L. Ahnert, K. E. Grossmann, S. B. Hrdy, M. E. Lamb, S. W. Porges & N. Sachser (Eds.), *92th Dahlem Workshop Report, Attachment and Bonding: A New Synthesis* (p. 9-32). Cambridge, MA, US: MIT Press.
- IBGE (2007). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad)*. Disponível em: www.ibge.gov.br.
- IBGE (2010). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Censo demográfico*. Disponível em: www.ibge.gov.br.
- Ivey, P. K. (2000). Cooperative reproduction in Ituri Forest hunter-gatherers: who cares for Efe infants? *Current Anthropology*, 41(5), 856-866.
- Kağitçibaşı, Ç. (1996). The autonomous-relational self: a new synthesis. *European Psychologist*, 1(3), 180-186.
- Kağitçibaşı, Ç. (2002). A model of family change in cultural context. In W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes, & D. N. Sattler (Eds.), *Online Readings in Psychology and Culture*. Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University, Bellingham, Washington USA. Disponível em: <http://www.wvu.edu/~culture>.
- Kağitçibaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 403-422.

- Kahlenberg, S. M. & Wrangham, R. W. (2010). Sex differences in chimpanzees' use of sticks as play objects resemble those of children. *Current Biology*, 20 (24), 1067-1068.
- Kärtner, J., Keller, H., Lamm, B., Werchan, A. & Yovsi, R. D. (2004). *Manifestations of agency and interpersonal distance in verbal discourses across cultures*. (Trabalho apresentado no 17th Congress of the International Association of Cross-Cultural Psychology, Xian, China.
- Kärtner, J., Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R. D. & Chaudhary, N. (2007). Manifestations of autonomy and relatedness in maternal discourse style across five cultural communities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(5), 613-628.
- Keller, H. (2002). 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* (pp. 215-240). London: Cambridge University Press.
- Keller, H. (2003). Socialization for competence. Cultural models of infancy. *Human Development*, 46(5), 288-311.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Keller, H., Abels, M., Lamm, B., Yovsi, R. D., Völker, S. & Lakhani, A. (2005). Ecocultural effects on early infant care: a study in Cameroon, India and Germany. *Ethos*, 33(4), 512-541.
- Keller, H., Demuth, C. & Yovsi, R. D. (2008). The multi-voicedness of independence and interdependence: the case of the Cameroonian Nso. *Culture & Psychology*, 14(1), 115-144.
- Keller, H. & Gauda, G. (1987). Eye contact in the first months of life and its developmental consequences. In H. Rauh & H. C. Steinhausen (Eds.), *Psychobiology and early development* (pp. 129-143). Amsterdam: Elsevier.

- Keller, H. & Greenfield, P. M. (2000). History and future of development in cross-cultural psychology. In Ç. Kağıtçıbaşı & Y. H. Poortinga (Ed.), *Millennium Special Issue of the 'Journal of Cross-Cultural Psychology'*, 31(1), 52-62.
- Keller, H., Hentschel, E., Yovsi, R. D., Lamm, B., Abels, M. & Haas, V. (2004a). The psycho-linguistic embodiment of parental ethnotheories. A new avenue to understand 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 multi-cultural analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(2), 155-172.
- Keller, H., Yovsi, R. D., Borke, J., Kärtner, J., Hensen. & Papaglioura, Z. (2004b). Developmental consequences of early parenting experiences: self-regulation and self-recognition in three cultural communities. *Child Development*, 75(6), 1745-1760.
- Keller, H., Yovsi, R. & Völker, S. (2002). The role of motor stimulation in parental ethnotheories. The case of Cameroonian Nso and German woman. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(4), 398-414.
- Keller, H., Völker, S. & Yovsi, R. D. (2005). Conceptions of parenting in different cultural communities: the Case of west African Nso and northern German women. *Social Development*, 14(1), 158-180.

- Krüger, H. & Grunet, C. (2001). Biographische Interviews mit Kindern. In Behnken, I. & innecker, J. (Orgs.), *Kinder. Die biographische Perspektive. Ein Handbuch*. Velbert. pp (129-142). Disponível em: www.erzwiss.uni-halle.de.
- Lamb, M. E. (1978). Interactions between eighteen-month-olds and their preschool-aged siblings. *Child development*, 49, 51-59.
- Lamm, B. (2008). *Children's ideas about infant care: A comparison of rural Nso children from Cameroon and German middle class children*. Tese de doutorado, Departamento de Desenvolvimento e Cultura, Universidade de Osnabrück, Osnabrück.
- Lamm, B., Keller, H., Yovsi, R. & Chaudhary, N. (2008). Grandmaternal and maternal ethnotheories about early child care. *Journal of Family Psychology*, (22)1, 80-88.
- LeVine, R. A. (1977). Child rearing as cultural adaptation. In P. H. Leiderman, S. R. Tulkin & A. Rosenfeld (Eds.), *Culture and infancy. Variations in the human experience* (pp. 15-27). New York: Academic Press.
- LeVine, R. (2002). Measuring helping behavior across cultures. *Online Readings in Psychology and Culture*. In W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes, & D. N. Sattler (Eds.), *Online Readings in Psychology and Culture*. Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University, Bellingham, Washington USA. Disponível em: <http://www.edu/~culture>.
- LeVine, R. A., Dixon, S., LeVine, S., Richman, A., Leiderman, P. H., Keefer, C. H., & Brazelton, T. B. (1994). *Child care and culture: lessons from África*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lordelo, E. R. (1986). *Comportamento de cuidado entre crianças*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MacDonald, K. (1992). Warmth as a developmental construct: an evolutionary analysis. *Child Development*, 63, 753-773.

- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self. Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Maynard, A. E. (2002). Cultural teaching: the development of teaching skills in Maya sibling interactions. *Child Development*, 73(3), 969-982.
- McCall, R. B. & Kennedy, C. B. (1980). Attention of 4-month infants to discrepancy and babyishness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 29, 189–201.
- McIntyre, M. H. & Edwards, C. P. (2009). The early development of gender differences. *Annual review of anthropology*, 38, 83-97.
- McKenna, J. J. (1987). Parental supplements and surrogates among primates: cross-species and cross-cultural comparisons. In J. B. Lancaster, J. Altman, A. S. Rossi & L. R. Sherrod (Eds.), *Parenting across the life span: biosocial dimensions* (pp. 143-184). New York: Aldine de Gruyter.
- Melson, G. F. & Fogel, A. (1988). Learning to care. Boys are as nurturant as girls, but in different ways. *Psychology today*, 22(1), 38-45.
- Melson, G. F., Fogel, A., & Toda, S. (1986). Children's ideas about infants and their care. *Child Development*, 57, 1519-1527.
- Mitchell, G. & Shively, C. (1984). Naturalistic and experimental studies of nonhuman primate and other animal families. In R. D. Parke (Ed.), *Review of child development research*, vol. 7 (pp. 20-41). Chicago: University of Chicago Press.
- Morton, J. & Johnson, M. H. (1991). Conspec and conlearn. A two-process theory of infant face recognition. *Psychological review*, 99, 167-181.
- Notman, H. & Munn, J. (2003). A case of infant carrying by an adult male chimpanzee in the Budongo Forest. *Pan Africa News*, 10 (1).

- Papoušek, H. & Papoušek, M. (1987). Intuitive parenting: a dialectic counterpart to the infant's integrative competence. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 669-720). New York: Wiley.
- Pelletier-Stiefel, J., Pepler, D., Crozier, K., Stanlope, L., Corter, C. & Abramovitch, R. (1986). Nurturance in the home: a longitudinal study of sibling interaction. In A. Fogel & G. F. Melson (Eds.), *Origins of nurturance. Developmental, biological and cultural perspectives on caregiving* (pp. 3-24). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rabain-Jamin, J., Maynard, A. E. & Greenfield, P. M. (2003). Implications of sibling caregiving for sibling relations and teaching interactions in two cultures. *Ethos*, 31(2), 204-231.
- Rabinovich, E. P. (2003). O Carmo: aspectos psico-sócio-históricos do desenvolvimento de crianças brasileiras afro-descendentes. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 13(1), 79-93.
- Ribeiro, F. J. L., Bussab, V. S. R. & Otta, E. (2005). Brincadeira e autocuidado: as funções da infância (p.27). *Anais do V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento* (p.27): São Paulo.
- Rogoff, B. (1996). Developmental transitions in children's participation in sociocultural activities. In A. J. Sameroff & M. M. Haith (Eds.), *The five to seven years old shift. The age of reasons and responsibility* (pp. 273-294). Chicago: University of Chicago Press.
- Roulin, A. (2001). Why do lactating females nurse alien offspring? A review of hypotheses and empirical evidence. *Animal Behaviour*, 63, 201-208.
- Seidl-de-Moura, M. L., Lordelo, E., Vieira, M. L., Piccinnini, C. A., Siqueira, J. O., Magalhães, C. M. C., et al. (2008). Brazilian mothers' socialization goals: Intracultural differences in seven cities. *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 465-472.

- Shatz, M. (1991). Using cross-cultural research to inform us about the role of language in development: comparisons of Japanese, Korean, and English, and of German, American English and British English. In M. H. Bornstein (Ed.), *Cultural approaches to parenting* (pp. 139-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sigel, I. E. & Kim, M. I. (1996). The answer depends on the question. A conceptual and methodological analysis of a parent belief-behavior interview regarding children's learning. In S. Harkness & C. M. Super (Eds.), *Parents' cultural belief systems: their origins, expressions and consequences* (pp. 83-120). New York: Guilford Press.
- Stewart, R. B. (1983a). Sibling attachment relationships: child-infant interaction in the strange situation. *Developmental Psychology*, 19 (2), 192-199.
- Stewart, R. B. (1983b). Sibling interaction: the role of the older child as teacher for the younger. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29 (1), 47-68.
- Stewart, R. B. & Marvin, R. S. (1984). Sibling relations: the role of conceptual perspective-taking in the ontogeny of sibling caregiving. *Child Development*, 55, 1322-1332.
- Strayer, F. F. (1984). Biological approaches to the study of the family. In R. D. Parke (Ed.), *Review of child development research*, vol. 7 (pp. 1-19). Chicago: University of Chicago Press.
- Suomi, S. J. (1982). Sibling relationships in nonhuman primates. In M. E. Lamb & B. Sutton-Smith (Eds.), *Sibling relationships: their nature and significance across the lifespan* (pp. 329-356). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tomasello, M., Kruger, A. C. & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495-552.

- Torres, C. V. & Dessen, M. A. (2008). Brazilian culture, family and its ethnic-cultural variety. *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies*, 12, 41-62.
- Verderane, M. P. & Izar, P. (2007). O cuidado alomaterno exibido por uma fêmea de macaco-prego (*Cebus apella*) após a morte da própria cria: Um caso de adoção? In: Julio Cesar Bicca-Marques (Org.). *A Primatologia no Brasil*. (10ª Ed). Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Primatologia, v.1, p.463-476.
- Vieira, M. L., Seidl-de-Moura, M. L., Rimoli, A., Magalhães, C. M. C., Piccinnini, C. A., Lordelo, E. et al. (2010). Mother's beliefs about childrearing practices in seven Brazilian cities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(2), 195-211.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. New York: Cambridge University Press.
- Yamamoto, M. E & Ades, C. (2002). Vocabulário inglês/português de termos da área de etologia. *Revista de Etologia*, 4(2), 75-94.
- Wang, Q. (2004). The emergence of cultural self-constructs: autobiographical memory and self-description in European American and Chinese children. *Developmental Psychology*, 40(1), 3-15.
- Watson-Gegeo, K. A. & Gegeo, D. W. (1989). The Role of sibling interaction in child socialization. In P. G. Zukow (Ed.), *Sibling interaction across-cultures. Theoretical and methodological issues* (pp. 54-78). New York: Springer-Verlag.
- Weisner, T. S. (1982). Sibling interdependence and child caretaking: a cross-cultural view. In M. E. Lamb & B. Sutton-Smith (Eds.), *Sibling relationships: their nature and significance across the lifespan* (pp. 305-327). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weisner, T. (1987). Socialization interdependence and child caretaking societies. In J. B. Lancaster, J. Altman, A. S. Rossi & L. R. Sherrod (Eds.), *Parenting across the life span: biosocial dimensions* (pp. 273-270). New York: Aldine de Gruyter.

- Weisner, T. S. (1993). Overview. Sibling similarity and difference in different cultures. In C. W. Nuckolis (Ed.). *Siblings in South Asia. Brothers and sisters in cultural context* (pp. 1-18). New York: Guilford Press.
- Weisner, T. S. (1996). The 5 to 7 transition as an ecocultural project. Em: A. J. Sameroff & M. M. Haith (Eds.). *The five to seven years shift. The age of reason and responsibility* (pp. 295-326). Chicago: University of Chicago Press.
- Weisner, T. & Gallimore, R. (1977). My brother's keeper – Child and Sibling Caretaking. *Current Anthropology*, 18, 169-190.
- Whiting, B. & Edwards, C. P. (1973). A cross-cultural analysis of sex differences in the behaviour of children aged three through 11. *Journal of Social Psychology*, 91, 171-188.
- Zahn-Waxler, C., Friedman, S. L. & Cummings, E. M. (1983). Children's emotions and behaviours in response to infants' cries. *Child Development*, 54, 1522-1528.
- Zahn-Waxler C, Radke-Yarrow M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*. 14:107–30
- Zukow, P.G. (1989). Communication across disciplines: on integrating psychological and ethnographic approaches to sibling research. In P. G. Zukow (Ed.), *Sibling interaction across-cultures. Theoretical and methodological issues* (pp. 1-8). New York: Springer-Verlag.

ANEXO A – Questionário Sociodemográfico

b) Quem mora com você?

Idade	Sexo	Relação com a criança do estudo (ex. irmão, tio, prima, padrasto etc).

3. Pais da criança

a) Qual seu estado civil?

Casada Divorciada Viúva Solteira Outro Qual? _____

Desde quando? _____

b) Idades Mãe _____ Pai _____

c) Ocupação Mãe _____ Pai _____

d) Nível de escolaridade Mãe _____ Pai _____

4. Rotina e atividades da criança

Quem cuida da criança quando ela não está na creche?

Por favor, indique o sexo, a idade, a duração do cuidado e principais atividades de todos os cuidadores.

Pessoa (em relação à criança)	Idade	Sexo	Duração do cuidado por dia (em horas)	Atividades

Quem você acha que cuida melhor de uma criança?

Por quê?

Muito Obrigada!

ANEXO B – Termos de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO

Estamos pedindo autorização para a participação de seu (a) filho (a) na pesquisa: “O Comportamento de cuidado entre crianças analisado à luz do contexto sociocultural, das ideias das crianças sobre cuidados, das metas de socialização maternas e de comparações inter-culturais”, desenvolvida pela doutoranda em Psicologia Ana Karina Santos, junto ao departamento de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Profa. Titular Vera Silvia Raad Bussab.

O estudo consiste em duas fases: na primeira, as crianças serão observadas na creche, nos horários de recreação, especialmente nas atividades de brincadeira. Os comportamentos das crianças serão registrados por escrito e filmados pela pesquisadora. Queremos descrever os comportamentos de cuidado entre as crianças durante o período de recreação livre.

Na segunda parte, as crianças serão entrevistadas na creche do povoado. Serão mostradas fotos de crianças cuidando umas das outras e será solicitado que ela selecione aquela que representa a melhor forma de cuidar de um bebê. Em seguida, procederemos à entrevista gravada na qual faremos perguntas a fim de investigar a concepção da criança sobre o cuidado direcionado a bebês. Todo o procedimento será conduzido pela pesquisadora.

A identidade da criança será registrada sigilosamente e não haverá interferência da pesquisadora no comportamento das crianças. Os dados deste estudo serão confidenciais e utilizados apenas para fins científicos. Este estudo segue normas éticas da realização de pesquisas com seres humanos. A Resolução do Conselho Nacional de Saúde a este respeito pode ser solicitado à pesquisadora.

Se você tiver qualquer dúvida em relação a este estudo, a pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento. A participação da criança é voluntária e você poderá vetar a participação de seu(a) filho(a) a qualquer momento.

Ana Karina Santos (Doutoranda em Psicologia, IP/USP)

Vera Silvia Raad Bussab (Profa. Titular IP/USP)

Eu,, autorizo a participação de meu(a) filho(a) nesta pesquisa sobre “o comportamento de cuidado entre crianças analisado à luz do contexto sociocultural, das ideias das crianças sobre cuidados, das metas de socialização maternas e de comparações inter-culturais”. Declaro estar ciente que os dados terão apenas fins científicos, que o nome da criança estará sob sigilo e que eu posso vetar a participação do meu(a) filho(a) a qualquer momento da pesquisa.

Assinatura

Local: _____

Data __/__/__

TERMO DE CONSENTIMENTO

Estamos realizando uma pesquisa científica sobre “O comportamento de cuidado entre crianças analisado à luz do contexto sociocultural, das ideias das crianças sobre cuidados, das metas de socialização maternas e de comparações inter-culturais”, desenvolvida pela doutoranda em Psicologia Ana Karina Santos, junto ao departamento de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Profa. Titular Vera Silvia Raad Bussab.

O objetivo da pesquisa é estudar o conjunto de crenças e práticas parentais das mães das crianças que frequentam a creche do povoado Bom Jardim, para isso estamos pedindo sua autorização para participar deste estudo respondendo aos questionários da forma mais espontânea possível. Não há respostas certas ou erradas. Os dados deste estudo serão confidenciais e utilizados apenas para fins científicos.

Este estudo segue normas éticas da realização de pesquisas com seres humanos. A Resolução do Conselho Nacional de Saúde a este respeito pode ser solicitado à pesquisadora. Você poderá desistir de participar do estudo a qualquer momento. Se você tiver qualquer dúvida a respeito deste estudo, a pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento.

Ana Karina Santos (Doutoranda em Psicologia, IP/USP)
Vera Silvia Raad Bussab (Profa. Titular IP/USP)

Eu,, concordo em participar desta pesquisa sobre “o comportamento de cuidado entre crianças analisado à luz do contexto sociocultural, das ideias das crianças sobre cuidados, das metas de socialização maternas e de comparações inter-culturais”. Declaro estar ciente que os dados terão apenas fins científicos e que eu posso desistir de participar a qualquer momento da pesquisa.

Assinatura

Local: _____

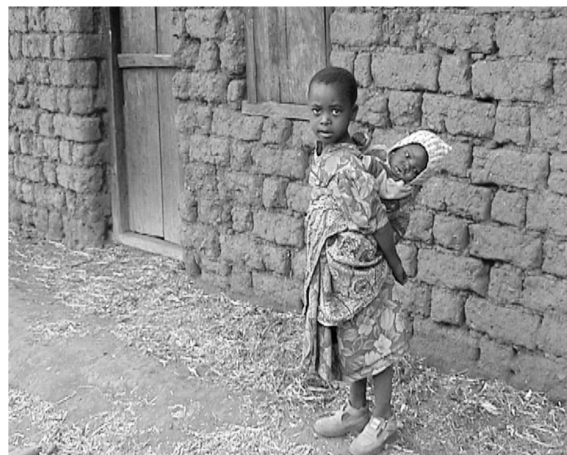
Data __/__/__

ANEXO C: Jogos de fotos utilizados nas foto-entrevistas com crianças Nso, crianças alemãs e crianças do Bom Jardim.

Jogo de fotos Nso



Cuidado primário



Contato corporal



Estimulação corporal



Estimulação com objeto



Interação face a face

Jogo de fotos alemão



Cuidado primário



Contato corporal



Estimulação corporal



Estimulação com objeto



Interação face a face

Jogo de fotos das crianças do Bom-jardim



Cuidado primário



Contato corporal



Estimulação corporal



Estimulação com objeto



Interação face a face

ANEXO D: Entrevista sobre Concepções de Cuidado das Crianças.

CONCEPÇÃO DE CUIDADO DA CRIANÇA

Guia de entrevista

1. Qual a coisa mais importante que você tem que fazer quando está cuidando de uma criança?
Por quê?
2. O que você poderia ensinar a uma criança agora?
Por quê?
3. Qual a melhor pessoa para cuidar de uma criança?
Por quê?
4. Qual a coisa mais importante que sua mãe lhe ensinou antes de você poder cuidar de uma criança?
Por quê?
5. Por que você acha que uma criança deveria ser cuidada por uma irmã ou irmão mais velho?
O que a criança pode aprender com você?
6. O que significa quando uma criança chora?
O que você faz quando uma criança começa a chorar? Por quê?
Como você se sente quando uma criança chora e a mãe não está por perto?
7. O que você faz quando tem que cuidar de uma criança, mas quer fazer outra coisa, por exemplo, brincar com os amigos?
Por quê?

ANEXO E: Escala de comparação de metas de socialização

Comparação de metas de socialização

A seguir você vai encontrar alguns pares de metas que os pais podem ter para seus filhos e gostaria de saber 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 marcasse qual das metas é mais importante, a primeira ou a segunda de cada dupla, ou se elas têm a mesma importância.

Que meta é mais importante?				
	←	=	→	
1. desenvolva talentos pessoais e interesses	<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 diferente dos outros em muitos aspectos
3. aprenda a ser forte (influyente, poderoso, dinâmico)	<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 pessoais e interesses
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 diferente dos outros em muitos aspectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	desenvolva talentos pessoais e interesses
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 pessoais e interesses
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 diferente dos outros em muitos aspectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda a manter a harmonia social
14. aprenda a ser forte (influyente, poderoso, dinâmico)	<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 diferente dos outros em muitos aspectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda a ser forte (influyente, poderoso, dinâmico)
17. desenvolva talentos pessoais e interesses	<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
19. aprenda que é diferente dos outros em muitos aspectos	<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 (influyente, poderoso, dinâmico)
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 diferente dos outros em muitos aspectos
23. aprenda a ser forte (influyente, poderoso, dinâmico)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	desenvolva talentos pessoais e interesses
24. aprenda a expressar suas preferências muito claramente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aprenda a ser forte (influyente, poderoso, dinâmico)
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 diferente dos outros em muitos aspectos
27. desenvolva talentos pessoais e interesses	<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