

# PSICOLOGIA

## Sociedade & Bem-estar

Carlos M. Lopes Pires  
Paulo José Costa  
Sílvia Brites  
Sónia Ferreira

Organizadores

escola

justiça

saúde

auto-conceito

drogas

depressão

suicídio

família

antidepressivos

qualidade de vida

*Editorial Diferença*



2003



ISLA

- GOMES DA SILVA, C. (1999). *Escolhas escolares, heranças sociais: origens, expectativas e aspirações dos jovens no ensino secundário*. Oeiras: Celta Editora.
- HATTIE, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MARSH, H. W. (1987). The Big-Fish-Little-Pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79 (3), 280-295.
- MARSH, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 623-636.
- MARSH, H. W., BARNES, J., CAIRNS, L. & TIDMAN, M. (1984). Self-Description Questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76 (5), 940-956.
- MARSH, H. W. & HATTIE, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: developmental, social and clinical considerations* (pp. 38-90). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1991). *Programa de Educação Tecnológica. Plano de organização do ensino-aprendizagem*, vol. II. Lisboa: Edição M.E.
- PAJARES, F. (1996) Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4) 543-578.
- PIRES, E.L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Porto: Edições Asa.
- RIBEIRO, J. L. (1990). Relação educativa. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia da educação e do desenvolvimento de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SCHUNK, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In E. Madux (Ed.), *Self-Efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research and application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
- SILVA, J. M. T. DA. (1999). As famílias e a orientação dos jovens. Texto da comunicação apresentada no *Encontro Regional Cooperar para melhor orientar*, Guarda, 24-25 de Novembro.
- SIMÕES, L. (2000). *Características motivacionais de alunos do 3º ciclo com diferentes opções curriculares*. Tese de Mestrado em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Edição do autor).
- VEIGA, F. H. (1995). *Transgressão e auto-conceito dos jovens na escola*. Lisboa: Edições Fim de Século.

## ETNOTEORIAS DO DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA. UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL E PREVENTIVA

Natália Ramos\*

### INTRODUÇÃO

Nos diferentes grupos, sociedades, épocas, pais e adultos em geral, desenvolvem concepções, ideias, crenças, representações, etnoteorias (variando a terminologia, segundo os diferentes autores), sobre a criança, o seu desenvolvimento, as suas necessidades, a sua saúde e educação.

Estas ideias, teorias dos adultos sobre a natureza e as competências da criança, sobre os seus ritmos de desenvolvimento, sobre as formas de cuidar, estimular e educar, variam no espaço e no tempo em função dos contextos histórico-sociais e ecológico-culturais e respondem a expectativas e valores culturais, a exigências do quotidiano e das condições de vida.

Inseridas num "nicho cultural" e num "nicho de desenvolvimento", articulando o universal e o particular, o individual e o colectivo, o público e o privado, as etnoteorias influenciam as atitudes e os comportamentos dos pais, dos adultos face à criança, o tipo de cuidados, os estilos interactivos e comunicacionais, as práticas educativas, assim como influenciam o próprio desenvolvimento e comportamento da criança. Um dos seus objectivos principais é assegurar a coerência do grupo e favorecer o desenvolvimento de competências e comportamentos que permitam à criança integrar-se no seu grupo social e cultural. Elas são elemento organizador dos comportamentos humanos e procuram estruturar o desen-

\* Professora Auxiliar e Investigadora na Universidade Aberta, "Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais" (CEMRI), Lisboa - Rua da Escola Politécnica, 147 - 1269-001 Lisboa.

volvimento da criança muito precocemente, através de significações e de esquemas culturalmente pertinentes de interpretação dos processos de desenvolvimento e dos comportamentos.

*"Les époques, les cultures, les groupes sociaux, entretiennent un système de représentations et de théories du développement qui organisent les perceptions de l'enfant et exercent une influence sur les conditions de vie, les rapports avec l'adulte, sur les idées que les parents se font de son développement et la manière de le stimuler". Com efeito, "Pour chaque culture, les représentations collectives concernant l'enfance, telles qu'elles sont transmises par la tradition populaire, religieuse ou médicale, contribuent à façonner des styles parentaux de soins. Les variations culturelles ainsi constatées, induiraient des comportements spécifiques et attribueraient des significations différentes à un même comportement infantile"* (Ramos, 1993a, p.15).

As etnoteorias, também designadas por teorias populares ou "naïve" (Ninio, 1979, Keller et al. 1984, Super e Harkness, 1986, Ramos, 1990, 1993a, b) são teorias implícitas que contribuem a modelar as condições de desenvolvimento e educação, tratando-se de um saber empírico que os indivíduos e os grupos transmitem de geração em geração, particularmente no seio das famílias, sofrendo transformações espaciais e temporais. A sua variabilidade deve-se aos diferentes níveis de exigências educativas, sociais, ecológico-culturais das sociedades e grupos, às diferentes expectativas parentais investidas em função de aptidões socialmente necessárias e valorizadas numa comunidade podendo estas atrasar ou avançar certas competências. Com efeito, os indivíduos e os grupos pertencentes a diferentes culturas, determinam em função das suas representações, actividades e necessidades particulares, certas exigências e etapas de desenvolvimento, que podendo ser consideradas como estranhas, "bizarras", pelos membros de uma outra cultura, são, no entanto, coerentes e indispensáveis na vida quotidiana desses indivíduos e influenciam os comportamentos e o desenvolvimento.

*"Les idées que les populations se font du développement et des besoins de l'enfant, les croyances en une possibilité de moduler certains aspects du développement de l'enfant, l'âge présumé d'apparition de certains comportements et le moment considéré le plus adéquat pour commencer telle ou telle activité avec lui, influencent l'aménagement de son environnement et imposent des modèles d'éducation"* (Ramos, 1993a, p.14) (...) *"Quelle que soit leur origine populaire ou scienti-*

*fique, ces conceptions reflètent "l'idéal adulte" d'une époque ou d'un groupe culturel et les conditions de vie qui leur sont offertes"* (1993a, p.640).

A grande diversidade de práticas educativas e de desenvolvimento colocam em evidência a grande variedade de ideologias e de sistemas de valores na origem dessas práticas.

Esta diversificação de sociedades e hábitos, é destacada por Lévi-Strauss (1961) quando salienta a partir de uma análise histórica que o desenvolvimento da humanidade se faz não através de uma uniformidade de procedimentos, mas de modos muito diversificados de sociedades e civilizações.

*"L'éducation de l'enfant est le terrain où la prédominance des facteurs culturels est la plus forte"* (Delais de Parseval in Ramos, 1993a, p.28).

Devereux (1968, p. 376), num estudo em duas populações (Sedang e Mohave) salienta a importância das concepções dos adultos sobre a criança e sua influência nos comportamentos e desenvolvimento da criança nestes termos: *"La façon dont les adultes voient l'enfant, c'est-à-dire, les idées qu'ils ont de la nature et du psychisme de l'enfant, déterminent leur comportement vis à vis de l'enfant et, ce faisant, influencent son développement"*.

Estudos históricos, antropológicos, etnopsicológicos, em diferentes sociedades e culturas, têm evidenciado uma grande diversidade de representações parentais, sublinhando o papel dos contextos histórico-culturais, sócio-económicos, mas também a influência dos valores culturais, dos sistemas simbólicos, religiosos e políticos nas diferentes representações do desenvolvimento e educação (Ramos, 1989, 1990, 1993a, b). Igualmente, os valores individualistas ou colectivistas dos adultos de uma sociedade, influenciam as representações do desenvolvimento, os objectivos e as práticas educativas (Greenfield, 1994).

Se é verdade que as etnoteorias, as crenças parentais, se traduzem de diferentes formas nas práticas educativas, outros elementos do meio envolvente e do quotidiano, reflectem e influenciam as crenças parentais e as práticas educativas. Várias investigações salientam a complexidade da relação entre representações e comportamentos.

Podemos dizer que o desenvolvimento da criança, a sua socialização, o tipo de cuidados e de educação que lhe são prestados, próprios de cada época e de cada grupo social e cultural, são influenciados pelos hábitos culturais, pelas representações, etnoteorias que os adultos têm so-

bre as necessidades, a educação e a saúde da criança, os seus ritmos de desenvolvimento, as suas competências, sobre as formas de educar, mas também pelas condições ecológicas, sócio-económicas e políticas, pelas condições de vida da família, nomeadamente condições sociais, habitacionais, trabalho dos pais, particularmente da mãe, densidade familiar, equipamentos escolares, sociais, sanitários, etc. (Ramos, 1990, 1993a, b, 1998, 1999, 2001).

Conhecer e analisar a forma como os diferentes grupos sociais e culturais concebem, estruturam e organizam o desenvolvimento e a educação da criança, é uma questão fundamental para compreendermos os processos de desenvolvimento e educação, nas suas particularidades e universais e para podermos intervir ao nível preventivo. É também fundamental analisar a relação complexa entre as crenças, as representações, os estilos interactivos e as práticas educativas e de desenvolvimento.

#### ETNOTEORIAS E CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Alguns conceitos e modelos teóricos vêm dar um contributo importante na compreensão da relação entre as representações e práticas educativas, do estatuto e papel das etnoteorias no meio envolvente e das suas particularidades no espaço e no tempo.

J. e B. Whiting (1975, 1978) tomam em conta os meios culturais, físicos e sociais onde se processa a socialização e desenvolvimento da criança, propondo um modelo que designam de "*Psico-cultural*" para o estudo dos cuidados e educação da criança. Este modelo, insiste nas relações estreitas entre a ecologia física, a história social e cultural, a estrutura económico-social e política, as crenças mágico-religiosas, os rituais, as representações de um grupo e o tipo de cuidados e modo de educação das crianças.

Por exemplo, investigações de Whiting (1981) evidenciam a importância das condições ecológicas e climatéricas, nomeadamente no tipo de transporte da criança, na utilização de berço, no vestuário. Deste modo, em sociedades vivendo em temperaturas frias (temperaturas inverniais descendo a menos de 10 graus centígrados, em países como a Rússia, certas regiões do continente americano, asiático ou europeu) a criança é vestida com várias camadas de roupa e transportada num berço ou instrumento apropriados. À medida que a temperatura aumenta (geralmente a partir de temperaturas inverniais com mais de 10 graus centígrados), menos vestuário é utilizado na criança e o modo de transporte faz-se pe-

lo contacto directo, por vezes através de uma peça de tecido, recebendo o bebé numerosas estimulações benéficas ao seu desenvolvimento. Por vezes, às condições climatéricas reúne-se a ecologia física, verificando-se que em certas sociedades, devido a perigos eventuais para o bebé (insectos, animais, etc) o bebé nunca é deixado sózinho e é sempre transportado.

Brofenbrenner (1979) mostra como o contexto familiar e o comportamento dos pais com a criança são influenciados pelo meio social e cultural no qual vive a família, sublinhando a influência sobre o desenvolvimento do "ambiente ecológico" que ele divide em micro, meso, exo e macro-sistema, todos estes sistemas exercendo influência sobre a criança e o seu desenvolvimento.

Bouchard (1981) sublinha a acção dos diversos contextos ambientais/ecológicos, sobre as competências parentais, salientando que estas não se reduzem a uma dimensão individual e a um factor de classe. A um nível educacional e económico equivalente, se os meios diferem, os comportamentos dos pais poderão ser diferentes.

Já Ogbu (1981) no seu modelo "*ecológico-cultural*", considera as concepções sobre a criança e as práticas educativas estreitamente relacionadas com os valores culturais, religiosos, com a percepção do êxito social e das competências instrumentais valorizadas e dominantes numa dada sociedade, com a organização social e com o sistema económico. Para este autor, a adaptação de um grupo social ao seu meio ambiente é vista como uma resposta cultural, possuindo cada grupo um modo particular de adaptação ditado pela cultura. Esta resposta específica, terá influência no desenvolvimento e socialização da criança, através das técnicas educativas e das representações e valores relativos à educação da criança.

O conceito de "*nicho de desenvolvimento*", elaborado pelos autores norte-americanos Super & Harkness (1986, 1997), a partir do conceito de "*nicho ecológico*" utilizado pelos biólogos e etólogos aquando do estudo do organismo nas suas reacções ao meio natural, é um conceito que integra conhecimentos de várias disciplinas relativas ao desenvolvimento e educação da criança no seu contexto cultural.

Este modelo conceptual, engloba todas as influências susceptíveis de agirem sobre a criança desde a vida pré-natal, permitindo ultrapassar o clássico debate sobre a preponderância dos factores hereditários ou do meio, sobre o desenvolvimento. O meio e o indivíduo, são concebidos como dois sistemas abertos que interagem constantemente, existindo para além dos factores biológicos e maturacionais, todo um conjunto de variáveis que interagem entre si e que interferem no desenvolvimento e

educação da criança, como sejam, as condições ecológicas, socioeconómicas, históricas, os hábitos de cuidados e de educação, as concepções sobre a natureza, o desenvolvimento e a saúde da criança.

O "nicho de desenvolvimento", toma em conta três sub-sistemas principais que funcionam em interacção:

- os contextos físicos/ecológicos e socio-culturais nos quais vive a criança;
- as tradições culturais e práticas educativas e de cuidados;
- as representações sociais do desenvolvimento e educação, as etnoteorias, as crenças dos educadores sobre a criança, o seu desenvolvimento e socialização.

Este conceito implica, assim, os meios sucessivos materiais e humanos que permitem os cuidados e as aprendizagens adaptados a cada criança numa determinada cultura. Cada cultura modela os métodos e procedimentos que permitem à criança adquirir competências sociais e cognitivas, o saber e o saber fazer por ela valorizados.

A título de exemplo, destacamos as investigações de Super e Harkness (1986) no Quénia, numa comunidade rural (Kipsigis), mostrando as relações entre a organização do quotidiano das crianças e diversos aspectos do seu desenvolvimento. As diferenças quanto às sequências do sono, por ex. dos bebés Kipsigis e dos bebés de meio urbano americano, podem estar associadas aos diferentes procedimentos do meio ambiente. Assim, enquanto que os bebés Kipsigis dormem com a mãe e nunca estão sós durante o dia, os bebés americanos dormem geralmente numa cama individual e em quarto separado, durante o dia como de noite. As diferentes rotinas e formas de agir do meio, têm como consequência que os bebés Kipsigis dormem menos que os bebés americanos, continuando também os mesmos a ser acordados algumas horas durante a noite, vários meses depois, enquanto a maior parte dos bebés americanos começaram já a dormir por longos períodos. As observações destes autores no Quénia, mostram também que transportar a criança às costas, às cavalitas, através de uma tira de tecido ou de um xaile, é um tipo de transporte frequente nos Kipsigis durante o dia (17%) a partir do final do primeiro mês e durante o primeiro ano, assim como, transportar na anca ou nos braços (12%). Os objectivos deste tipo de transporte, são de acalmar o bebé através do contacto corporal e do balanceamento e de proteger o bebé de eventuais problemas. Estas práticas de transporte, têm como consequência para o bebé uma experiência visual rica, uma interacção social importante e um exercício físico constante através dos

movimentos de quem o transporta. Segundo Super e Harkness, a diferença de exercício físico entre as crianças Kipsigis e americanas, contribui para a emergência mais tardia da actividade de gatinhar no Quénia e para uma maior precocidade do sentar e da marcha devido a um maior exercício destes comportamentos.

A partir do conceito de "nicho de desenvolvimento" de Super & Harkness, Reed (1993) e Reed & Bril (1996) propõem o conceito de "nicho de desenvolvimento e aprendizagem". Assim, todo o grupo cultural procura para a criança uma sucessão de meios adaptativos, os quais são caracterizados, nomeadamente, pelo tipo de competências que os adultos encorajam, a idade em que essas competências são consideradas como adquiridas e o nível de domínio a atingir.

O "nicho de desenvolvimento e aprendizagem", oferece um "campo de acções possíveis", cujas características principais podem ser definidas tendo em conta quatro dimensões:

- uma acção pode ser mais ou menos encorajada pelo meio;
- certos artefactos (objectos, instrumentos) podem estar mais ou menos disponíveis no meio do aprendiz;
- em todas as sociedades existem regras sobre os papéis dos diferentes protagonistas em função das situações e dos objectos que convém utilizar;
- a organização do "campo de acções possíveis", varia segundo a idade e o nível de desenvolvimento e de controle de determinado comportamento, tendo em conta, o que é oportuno organizar num dado momento.

Assim, este conceito, tem em conta as interacções recíprocas entre os diferentes elementos estruturantes do "nicho de desenvolvimento" mas, igualmente, as características do "campo de acções possíveis", que cria as condições de desenvolvimento, socialização e aprendizagem. É a partir deste "campo de acções possíveis", que a criança mobiliza e utiliza os mecanismos psicológicos subjacentes aos processos de desenvolvimento sensorial, cognitivo, afectivo, necessários à aquisição de competências culturais.

Berry (1976, 1992), através de um modelo designado de "eco-cultural", considera o comportamento individual determinado em grande parte pela cultura, constituindo esta, uma resposta adaptada do grupo às condições ecológicas, sócioeconómicas e históricas.

Este modelo, distingue 2 níveis: o nível individual, compreendendo as características psicológicas individuais (as representações e comportamen-

tos observáveis); e o nível grupal ou colectivo, englobando os contextos ecológicos ou eco-sistemas (interacções entre populações e características ambientais) e os contextos sócio-políticos (formas de organização dos estados-nações e das sociedades).

As variáveis grupais, influenciam grandemente as características psicológicas individuais, mas os sujeitos influenciam igualmente os seus meios ecológicos e sócio-políticos pela utilização de instrumentos culturais, o que implica uma interacção entre o individual e o colectivo.

No modelo "eco-cultural", as variáveis colectivas e as variáveis individuais estão em relação, através de um conjunto complexo de processos de transmissão cultural.

## ETNOTEORIAS

### - ABORDAGEM TRANSCULTURAL

São numerosas as investigações realizadas nos mais diversos grupos e contextos culturais, englobando vários continentes e países, incluindo Portugal, evidenciando que as ideias, as representações, as etnoteorias da criança, do desenvolvimento e educação precoce, variam no espaço (em função dos contextos sociais e culturais) e no tempo (em função das épocas históricas) e influenciam os esquemas interactivos do grupo familiar, as atitudes e comportamentos dos adultos face à criança, as práticas de cuidados e educação, a quantidade de estimulações oferecidas à criança, a organização do seu meio de desenvolvimento.

Estes estudos, têm sido realizados por investigadores provenientes de diferentes disciplinas, nomeadamente por nós desde 1986, com populações originárias de diversos meios sociais e culturais e pertencentes a diferentes gerações. Várias dezenas destas investigações foram analisadas e apresentadas em 1993 (Ramos, 1993a), das quais destacámos apenas algumas a título de exemplo.

Devereux (1949) registou que nos Mohaves, onde predomina a concepção que o bebé compreende a linguagem do adulto desde o nascimento, não existe "linguagem bebé", contrariamente ao que acontece na quase totalidade das sociedades, em que o adulto modela não só o discurso, mas também a altura e intensidade da voz em função das competências linguísticas da criança.

Konner (1976), na Africa Austral, realizou investigações no grupo étnico Kung, tendo verificado que os bebés pertencentes a este grupo étnico, eram na sua maioria capazes de se manterem sentados sem apoio desde a idade de 50 dias, portanto antes dos dois meses. As mães, ra-

ramente deixavam estes bebés deitados e inativos durante o dia, exercitando-os activamente a adoptarem certas posturas, como a sentar-se e a andar, devido à sua concepção de desenvolvimento, ou seja, estas mães pensavam que se não fizessem este treino, as suas crianças não seriam capazes de fazer estas aquisições espontaneamente e os seus ossos ficariam moles e desarticulados.

Konner, fez igualmente comparação destes bebés com bebés de outras culturas, tendo registado que com 15 semanas, o bebé Kung passava 70% do seu tempo em contacto directo com o corpo da mãe, contra 20% para a criança americana da mesma idade educada em família e menos de 10% para a criança americana educada em instituição.

Também Mead (1930) dá-nos conta que em Manus, os cuidados à criança e o comportamento dos pais, são acompanhados pela exigência que a criança faça esforços e adquira grande habilidade física precocemente, sendo cada progresso e esforço da criança anotados e encorajados e cada hesitação ou insucesso repreendidos. Esta atitude exigente e severa para com a criança, visa desenvolver as suas capacidades motoras o mais precocemente possível, aptidões socialmente necessárias e valorizadas nesta comunidade. Segundo a autora, em Manus, a ausência de equilíbrio e segurança física e a falta de autoconfiança, são praticamente desconhecidas dos adultos.

Na República da Costa Rica, Keller et col. (1984) compararam as ideias das mães de dois grupos diferentes quanto às capacidades cognitivas e à dependência física das crianças, tendo mostrado que as crenças são fortemente marcadas pela especificidade cultural e pelo nível de instrução dos pais. Cada grupo "exercita" e estimula diferentemente a criança, segundo as suas próprias concepções relativamente ao que supõe ser o melhor para favorecer o seu desenvolvimento.

Em Israel, os trabalhos de Ninio (1979) em dois grupos de mães de diferentes extractos sócio-profissionais e em Portugal (Ramos, 1990, 1993a), mostraram a relação entre as crenças das mães sobre as potencialidades comunicacionais e de desenvolvimento dos seus bebés e os contextos sociais. Assim, nas mães de meios sócio-profissionais mais baixos, dominavam as crenças de aquisições mais tardias dos seu bebés, mostrando-se estas pouco estimulantes, enquanto que as mães de meios sócio-profissionais mais elevados, acreditavam numa maior precocidade das aquisições, mostrando-se mais estimulantes e exercitando mais precocemente o desenvolvimento das suas crianças.

Do mesmo modo, trabalhos de Lester e Brazelton (1982) mostraram a influência de factores pré e pós-natais no desenvolvimento, em dois grupos de recém-nascidos zambianos e americanos. Estes autores, re-

gostaram uma grande estimulação dos bebés pelas mães zambianas, ou seja, bastante contacto corporal, sendo o bebé constantemente tomado nos braços por toda a família e nunca ficando sózinho. Por seu lado, os bebés americanos passavam a maior parte do tempo isolados no quarto e deitados no berço, porque as mães temiam as infecções e pensavam que eles tinham necessidade de repouso.

Investigações de Devries e Devries (1977), em mães do grupo Digo, população da África do Leste, mostraram que as atitudes educativas e estimulações das mães Digo, reflectem as suas expectativas em relação à criança, a qual desde as primeiras semanas de vida é considerada um parceiro activo. Para estas mães, a criança está preparada para aprender desde o seu nascimento e entre 3 a 5 meses de idade, ela deve atingir um bom grau de competência social e motora. Aos 12 meses, ela deverá ter adquirido a marcha, o controle esfinteriano e a verbalização das suas necessidades elementares.

A destacar igualmente o trabalho de Hopkins (1989, 1990), com mães originárias da Índia e da Jamaica vivendo em Inglaterra e mães inglesas, sobre as etapas de desenvolvimento precoce, tomando em consideração as expectativas maternas e os modos de manipulação do bebé, nomeadamente as práticas de ginástica neonatal. Este autor, avaliou a incidência destas práticas no desenvolvimento motor no primeiro ano de vida, tendo avaliado, igualmente, como a frequência e a intensidade dessas práticas de manipulação influenciavam também as expectativas das mães. Assim, as mães originárias da Jamaica, questionadas quando a criança tinha um mês de vida, davam uma idade mais precoce para a aquisição da posição sentada e para o andar, confirmando-se depois pela observação, que os seus filhos tinham controlado essas etapas do desenvolvimento mais precocemente que as crianças de origem inglesa e indiana. A precocidade do desenvolvimento da criança de origem jamaicana, estava directamente ligada à prática de ginástica neonatal regular e às crenças das mães em relação à importância dessas práticas.

Também, investigações de Bril et al. (1989) salientam que as mulheres de etnia Bambara do Mali, consideram que a criança deverá ser capaz de manter-se sentada desde os quatro meses e adquirir o controle do esfíncter no primeiro aniversário, enquanto que as mães francesas indicam sete meses para a criança ser capaz de sentar-se e vinte e quatro meses para o controle do esfíncter.

Ao analisar estes resultados, é necessário ter em conta as diferenças culturais, ou seja, o da estrutura social e do contexto sócio-económico ser totalmente diferente. No caso das mães Bambara, a concepção de que a criança deverá poder sentar-se precocemente, poderá estar li-

gada à necessidade da mãe ou da ama se libertar do transporte da criança. A aquisição precoce da postura sentada poderá constituir uma etapa importante na organização do ajustamento entre a mãe e a criança, a qual deixando a mãe mais liberta torna a sua actividade mais fácil. No que diz respeito às mães francesas, a facilidade de utilizar um substituto do leite materno não impõe à mãe e à criança uma proximidade constante no primeiro ano de vida, assim como, a existência institucional de modos de guarda das crianças, não exige um desenvolvimento motor precoce. Em relação ao controle do esfíncter, entre outros, o aparecimento no ocidente das fraldas descartáveis, poderá desempenhar um papel importante nas crenças relativas à idade desse controle.

Investigações realizadas por Ramos (1989, 1990, 1993a) em meio português autoctone e migrante em França, sobre as concepções de desenvolvimento da criança, de "bebé bem desenvolvido" e de "bebé fácil", salientam que para as mães que trabalham, autoctones ou migrantes, de condição modesta, o bebé fácil é uma criança que não reclama muita atenção, que come e dorme bem, que não é "chorão". Numa sociedade "apressada", onde o tempo falta, as mães trabalham e a ajuda às mesmas é diminuta é, sem dúvida, desejável e "ideal", ter uma criança não muito exigente, dócil, que fica calma no seu berço/cama enquanto a mãe trabalha. De destacar que a população idosa, autoctone e migrante, sobretudo a de meio rural, evoca o ideal do bebé fácil nos mesmos termos, mas para estas, é também uma criança sã, que tem bom peso, bom aspecto, "rosadinha", "gordinha", o bom desenvolvimento e a facilidade estando associados à saúde da criança. Assim, quando o tempo falta, quando o medo da doença e a morte da criança de tenra idade estão ainda vivos nas mentalidades, quando a precariedade das condições de vida fazem da sobrevivência da criança e das necessidades básicas uma preocupação fundamental dos adultos não é, surpreendente, que o "ideal" de "bebé fácil" seja o bebé que come bem, dorme bem, não chora, não está doente, reunindo-se ao do "bebé bem desenvolvido", ou seja, um bebé são, com um bom peso, um bom aspecto físico.

Também, são sobretudo as pessoas mais velhas, de meios rurais e de meios sócio-económicos mais desfavorecidos, aquelas que se mostram mais tolerantes e menos exigentes no que diz respeito às normas de desenvolvimento da criança, considerando que é necessário respeitar o ritmo e a "natureza" da criança, não sendo bom "ir contra a natureza", "despertar demasiado cedo o bebé", dando sobretudo atenção ao apetite e sono da criança. Estas, valorizam principalmente o desenvolvimento físico, a motricidade sendo considerado um indicador importante de desenvolvimento; são menos sensíveis à precocidade do bebé, introduzindo

mais tardiamente as actividades de estimulação e tendem, em geral, a estimular a criança através de jogos vocais ou corporais, estimulações relacionadas com uma época ou um meio, desconhecendo ou utilizando pouco os jogos educativos.

Por seu lado, nos meios socioculturais e económicos mais favorecidos (com maior incidência nas populações mais jovens e de meio urbano) é mais valorizado um bebé "activo, comunicativo, vivo, simpático, alegre, atento", bem "desperto" no plano psíquico como físico. As preocupações referentes à interacção, à atenção, à boa disposição, à compreensão, reflectem o ideal de desenvolvimento e facilidade para estes. Mais atenta aos novos conhecimentos sobre a criança e o seu desenvolvimento, mais exigente em relação à precocidade do bebé e à necessidade de estimular o seu desenvolvimento psíquico e físico, esta população introduz mais cedo e em maior quantidade actividades de estimulação (brinquedos, jogos pedagógicos...), privilegia sobretudo como índice de desenvolvimento as competências perceptivo-cognitivas, utiliza mais os novos instrumentos e práticas de puericultura, assim como, os média (escritos e áudio-visuais) para se informar sobre o desenvolvimento e as formas de cuidar e estimular a criança. Estes resultados, estão relacionados com valores e modos de vida ligados a uma época, a uma sociedade cada vez mais competitiva e imprimem no inconsciente colectivo a ideia de "resultado", "sucesso" na criança, contrapondo-se aos que outrora desejavam sobretudo proteger e ensinar a criança a viver na sua comunidade (Ramos, 1993a, p.642).

As investigações apresentadas merecem, certamente, uma discussão mais alargada. Contudo, elas mostram a necessidade de analisar de uma forma menos rígida as etapas e procedimentos de desenvolvimento, não podendo, por exemplo, considerar-se a criança europeia ou norte-americana como a norma e o exemplo da única trajectória possível de desenvolvimento e educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento, a educação, a saúde, os comportamentos e as concepções relacionadas com as necessidades da criança, com as formas de cuidar e de educar, correspondem a um processo complexo e dinâmico, a compreender na globalidade do indivíduo, nas suas relações com os diferentes contextos em que está inserido (contexto ecológico, familiar, sócio-económico, cultural), nas representações individuais e colectivas e no projecto político vigente na sociedade.

A variedade das práticas, representações e teorias sobre o desenvolvimento, a saúde e a natureza da criança, respondem às expectativas da cultura e às exigências das condições de vida e têm de situar-se no seu contexto histórico, sócio-cultural e ecológico.

Para um melhor aprofundamento da problemática, é necessário uma análise conjunta das etnoteorias, da observação sistemática das práticas de cuidados e de educação, assim como, da avaliação das aquisições da criança.

A confrontação do discurso parental com a observação (directa e/ou filmica), constitui uma metodologia importante para compreender as relações entre as representações colectivas próprias de uma época e de uma sociedade e as práticas e "estilos culturais comunicacionais e educativos" (Ramos, 1993 a, b, 1998, 2001, filmog. 1993-2002).

Os estudos culturais comparativos, quer seja colocada a tónica na diversidade dos contextos e das experiências de desenvolvimento, ou na universalidade e variação das experiências precoces e impacto (directo ou indirecto) no desenvolvimento e educação da criança, representam uma metodologia "quasi-experimental", onde as culturas aparecem como um importante laboratório natural de pesquisa.

Como acentuava Mead (1930, p. 227): "*Il serait d'une importance extreme que les psychologues deviennent pleinement conscients des possibilités offertes par les recherches dans d'autres cultures et qu'ils soient en contact étroit avec la recherche ethnologique contemporaine*".

Também Levine (1970) sublinhava que para compreendermos como uma cultura influencia o desenvolvimento e a socialização da criança, devemos saber tanto sobre a cultura como sobre a criança, isto é, para além de investigações psicológicas é igualmente necessário investigações etnológicas (in Ramos, 1993 a).

O conhecimento da variedade das etnoteorias e dos comportamentos parentais, revela-se necessário ao nível da investigação como da intervenção, nomeadamente, no que diz respeito à prevenção psicológica e social precoce, à promoção do desenvolvimento e qualidade de vida da criança e à formação dos profissionais da primeira infância.

Os países industrializados e as cidades, são hoje, cada vez mais confrontados com múltiplas culturas, com famílias e crianças migrantes, verificando-se, igualmente, um aumento crescente da cooperação internacional. Por este motivo, são indispensáveis investigações interculturais e é importante facultar a formação psico/cultural e comunicacional em situação intercultural junto dos diferentes profissionais, muito em particular dos psicólogos.

## BIBLIOGRAFIA

- ARIÈS, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Plon.
- BERRY, J. (1976). *Human ecology and cognitive style*. New York: Sage Halsted Wiley.
- BERRY, J., POORTINGA, Y., SEGALL, M., DASEN, P. (1992). *Cross cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOUCHARD, C. (1981). Perspectives écologiques de la relation parents-enfants. Des compétences parentales aux conséquences environnementales. *Apprentissage et socialisation*. (4): 4-23.
- BROFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- DEVEREUX, G. (1949). Mohave voice and speech mannerisms. *Word*. (5): 268-272.
- DEVEREUX, G. (1968). L'image de l'enfant dans deux tribus: Mohave e Sedang. *Revue de neuropsychiatrie infantile et d'hygiène mentale de l'enfant*. (4): 375-389.
- ERIKSON, E. (1950) *Enfance et société*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- GREENFIELD, P. M. (1994). Independence and interdependence as developmental scripts: implications for theory, research and practice. In P. M. Greenfield, R. R. Cocking (eds) *Cross cultural roots of minority child development*. Hillsdale: Erlbaum.
- LEVI-STRAUSS, C. (1961). *Race et histoire*. Paris: Gallimard.
- KELLER, H., MIRANDA, D., GAUDA, G. (1984). The naïve theory of the infant and some maternal attitudes. *Journal of cross-cultural psychology*. (15, 2): 165-179.
- MAUSS, M. (1986) Les Techniques du corps. In *Sociologie et anthropologie*. Paris: PUF.
- MEAD, M. (1930) *Une éducation en Nouvelle-Guinée*. Paris: Payot (Tr. Fr. 1973).
- NINIO, A. (1979). The naïve theory of infant and other maternal attitudes in two subgroups in Israel. *Child Development*. (50): 976-980.
- OGBU, J. (1981). Origins of social competence: a cultural ecological perspective. *Child Development* (52): 413-429.

- REED, E. (1993). The intention to use a specific affordance: a conceptual framework for psychology. In R. Wosniak & K. Fisher, (Eds) *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- REED, E. BRIL, B. (1996). The primacy of action in development. A commentary of N. Bernstein. In M. Latash (Ed.) *Dexterity and its development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- RAMOS, N. (1989). Representations culturelles et comportements parentaux. *Fourth world congress an infant psychiatry and allied disciplines*. Lugano (Suíça): WAIPS, 20-24 Set.
- RAMOS, N. (1990). Educação precoce e práticas de cuidados infantis em meio urbano. *Actas do Colóquio viver (n)a cidade*. Lisboa: LNEC: 315-323.
- RAMOS, N. (1993 a). *Maternage en milieu portugais autochtone et immigré. De la tradition à la modernité. Une étude ethnopsychologique*. Tese de Doutorado em Psicologia. Paris V: Universidade René Descartes, Sorbonne, 2 vol.
- RAMOS, N. (1993 b). Le monde enchanté de l'endormissement et de l'apaisement au Portugal. In H. Stork (Dir.). *Les rituels du coucher de l'enfant. Variations culturelles*. Paris: E.S.F, 235-268.
- RAMOS, N. (1998). Rôle et place de la famille dans l'éducation des enfants. In Journées Internationales: *Familles et cultures*. Aix-en-Provence, 20-23 Outubro.
- RAMOS, N. (1998) (org.). Seminário - *Estudar o Homem na sua diversidade. O contributo da metodologia fílmica*. Lisboa: IFP, 3,4 de Dezembro (Actas no prelo).
- RAMOS, N. (2002). A família nos cuidados à criança e na socialização precoce em Portugal e no Brasil. Uma abordagem intercultural comparativa. In Seminário Internacional: *Desafios da comparação. Família, Mulheres e género em Portugal e no Brasil*. Lisboa: 25 e 26 Fevereiro.
- RAMOS, N. (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: Para uma comunicação intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (35, 2): 155-178.
- STORK, H. (1986). *Enfances indiennes. Étude de psychologie transculturelle et comparée du jeune enfant*. Paris: Le Centurion.
- SUPER, C., HARKNESS, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*. (9): 545-569.

- SUPER, C., HARKNESS, S. (1997). The cultural structuring of child development. In J. Berry, P. Dasen, T. Saraswathi (Eds) *Handbook of cross cultural psychology, vol. II*, Boston: Allyn and Bacon. Whiting, B., Whiting, J. (1975). *Children of six cultures. A psychological analysis*. Cambridge: Harvard University Press.
- WHITING, J., WHITING, B. (1978). A strategy for Psychocultural Research. In G. Spindler (Ed.). *The making of Psychokogical authropology*. Berkeley: Univ. of California Press

## FILMOGRAFIA

- RAMOS, N. (1993). *Bercements et berceuses en milieu portugais*. U-Matic, c., 30mn.
- RAMOS, N. (1994). *Apaisar et endormir le bébé à la crèche*. Betacam SP, c., 25mn.
- RAMOS, N. (1994). *Gestes de mères, gestes de pères*. Betacam SP, c., 35mn.
- RAMOS, N. (1995). *Grands-parents et petits-enfants. Le renouveau du Printemps*. Betacam SP, c., 45mn.
- RAMOS, N. (1995). *Maternage Portugais*. Betacam SP, c., 35mn.
- RAMOS, N. (1996). *Isabelle*. Betacam SP, c., 23mn, versão Portuguesa et Francesa.
- RAMOS, N. (1996). *Autour des gestes de maternage*. Betacam SP, c., 25mn.
- RAMOS, N. (1996). *Une famille portugaise à Paris*. Betacam SP, c., 20mn.
- RAMOS, N. (1997). *Le jour se lève. De la découverte aux apprentissages*. Betacam SP, c., 24mn.
- RAMOS, N. (1998). *Aprender no plural. A escola de todas as cores. (Apprendre au pluriel. L'école de toutes les couleurs)*. Betacam SP, c., 25mn, Versão Portuguesa e Francesa.
- RAMOS, N. (1999). *As mãos que embalam. Ciganos em Florença*. Betacam SP, c., 14mn.
- RAMOS, N. (1999). *Bercements tziganes*. Betacam SP, c., 12mn.
- RAMOS, N. (2000). *Ishtar et Sotis. Premiers liens, premières découvertes*. Betacam SP, c., 13mn.
- RAMOS, N. (2000). *Primeiras experiências, primeiras aprendizagens na creche*. Betacam SP, c., 18mn.

- RAMOS, N. & SERAFIM, J. (2001). *O jardim de infância. Arco-íris de aprendizagens e culturas*. Betacam SP, c., 36mn.
- RAMOS, N. & SERAFIM, J. (2001). *O despertar da criança através da música na creche. Abordagem intercultural*. Betacam SP, c., 33mn.
- RAMOS, N. & SERAFIM, J. (2001). *Gestos de maternage no Brasil*. Betacam SP, c., 25mn.
- RAMOS, N. (2001). *Acalantos. Gestos e ritmos de embalar em Portugal e no Brasil*. Betacam SP, c., 34mn.
- RAMOS, N. (2002). *Pais e Filhos. As teias que o amor tece*. Betacam SP, c., 33mn.