

Marlúcia Menezes de Paiva  
Kilza Fernanda Moreira de Viveiros  
Olivia Moraes de Medeiros Neta  
Organizadoras

# INFÂNCIA, ESCOLARIZAÇÃO E HIGIENE NO BRASIL



Brasília-DF  
2011

# INFÂNCIA E CONTEXTOS CULTURAIS E DE DESENVOLVIMENTO: AS ETNOTEORIAS E PRÁTICAS PARENTAIS DE EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E SAÚDE

*Natália Ramos*

## **Introdução**

A vida e o desenvolvimento da criança em idade precoce caracterizam-se por todo um conjunto de interacções; de práticas e rituais familiares; de rotinas diárias, nomeadamente, cuidados de alimentação, de adormecimento, de higiene; actividades lúdicas; hábitos de estimulação; contactos corporais e afectivos; actos de protecção contra os perigos e as doenças, os quais desempenham funções de prevenção, desenvolvimento e organização da vida quotidiana e se inscrevem num conjunto de hábitos e tradições familiares, de técnicas do corpo, de representações antigas e contemporâneas, individuais e colectivas.

A cultura está estreitamente relacionada com o funcionamento psíquico, com o comportamento e o desenvolvimento

humanos, sendo representada pelas diferentes gerações familiares, pelos pais, que organizam e transformam o ambiente de desenvolvimento da criança de forma dinâmica e construtiva. (COLE, 1998; RAMOS, 1993, 2004).

Um dos aspectos culturais mais importantes para a compreensão do desenvolvimento humano diz respeito aos valores, às crenças e práticas predominantes numa dada cultura, particularmente, os valores e as crenças compartilhadas pelas famílias, em particular, pelos pais, sobre o desenvolvimento e a educação dos seus filhos. Essas crenças e valores influenciam as interações com as crianças, os comportamentos e as práticas parentais, além de afetarem o tipo de interações que são estabelecidas com as crianças (SUPER; HARKNESS, 1986; RAMOS, 1990, 1993, 2004; KELLER, 2002, 2005).

Nos diferentes grupos, sociedades e épocas, pais e adultos, em geral, desenvolvem concepções, ideias, crenças, representações, cognições, etnoteorias (variando a terminologia, segundo os diferentes autores), sobre a criança, seu desenvolvimento, suas necessidades, sua saúde e educação. As etnoteorias constituem um conjunto organizado de ideias implícitas nas actividades da vida quotidiana e nas avaliações, escolhas e decisões que os pais tomam, funcionando como modelos ou orientações para o desempenho das acções e como um quadro de referência interno que fundamenta o comportamento quotidiano dos pais. Essas ideias, teorias dos adultos sobre a natureza e as competências da criança, sobre seus ritmos de desenvolvimento, sobre as formas de cuidar, proteger, estimular e educar a criança, variam no espaço e no tempo, em função dos contextos histórico-sociais e ecológico-culturais, e respondem a expectativas e valores culturais, assim como a exigências do quotidiano e das condições de vida.

Inseridas num “nicho cultural” e num “nicho de desenvolvimento” (HARKNESS; SUPER, 1986, 1992; DARLING; STEINBERG, 1993; KELLER et al., 1984, 2004, 2005, 2006), 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 e dos adultos em face da criança, o tipo de cuidados, os estilos interactivos e comunicacionais, as práticas educativas, influenciando, igualmente, 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. As etnoteorias constituem elemento organizador dos comportamentos humanos e procuram estruturar o desenvolvimento da criança muito precocemente, mediante significações e esquemas culturalmente pertinentes de interpretação dos processos de desenvolvimento e dos comportamentos.

Para Goodnow (1996), é importante estudar as etnoteorias parentais, dado que: constitui uma forma de compreender as acções dos pais; permite compreender elementos da cognição dos adultos e da influência da cultura no indivíduo; possibilita a compreensão das crenças nas diferentes gerações e o acesso aos processos de transmissão e transformação cultural. As ideias e crenças dos pais fazem parte do contexto de desenvolvimento da criança.

Constatamos que as diferentes épocas, culturas e grupos sociais elaboram sistemas de crenças e de teorias do desenvolvimento que organizam as percepções sobre a criança e exercem uma influência sobre a organização da vida diária, as relações adulto/criança, as ideias que os pais têm sobre o desenvolvimento infantil e a maneira de o estimular. Com efeito,

Para cada cultura, as representações colectivas relativas à criança, transmitidas pela tradição popular, religiosa ou médica, contribuem para modelar os comportamentos parentais de cuidados. As variações culturais constatadas induzem comportamentos específicos e atribuem significações diferentes a um mesmo comportamento infantil (RAMOS, 1993a, p. 15).

As etnoteorias, também designadas por teorias populares ou “naïve” (NINIO, 1979; KELLER et al., 1984, 2004, 2005, 2006; SUPER; HARKNESS, 1986, 1997, 2001, 2005; RAMOS, 1990, 1993a, 1993b, 2004a, 2004b) são teorias implícitas que contribuem para 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 diversidade e variabilidade devem-se aos diferentes níveis de exigências educativas, sociais, ecológico-culturais das sociedades e dos grupos; às diferentes expectativas parentais desenvolvidas em função de aptidões socialmente necessárias e valorizadas numa comunidade, podendo as etnoteorias atrasarem ou avançarem 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, as quais podem ser consideradas como estranhas, “bizarras”, pelos membros de uma outra cultura, mas que são, no entanto, coerentes e indispensáveis na vida quotidiana desses indivíduos e influenciam os comportamentos e o desenvolvimento.

As ideias que as populações constroem sobre o desenvolvimento e as necessidades da criança, as crenças sobre a possibilidade de modular certos aspectos do

desenvolvimento da criança, a idade prevista para o aparecimento de certos comportamentos e o momento considerado o mais adequado para iniciar determinada actividade influenciam a organização do seu ambiente e impõem modelos educativos (RAMOS, 1993a, p. 14).

[...]

Qualquer que seja a sua origem, popular ou científica, estas concepções reflectem o “ideal adulto” de uma época ou de um grupo cultural e as condições de vida que lhes são proporcionadas (RAMOS, 1993a, p. 640).

A grande diversidade de práticas educativas e de desenvolvimento coloca em evidência a enorme variedade de ideologias e de sistemas de valores na origem dessas práticas. Essa diversificação de culturas 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.

Delaisi de Parseval e Lallemand (1980) consideram que os cuidados e a educação da criança constituem o domínio onde existe uma maior predominância de factores culturais.

Devereux (1968, p. 376), num estudo sobre duas populações (Sedang e Mohave), salienta a importância das concepções dos adultos sobre a criança e a sua influência nos comportamentos e desenvolvimento dela, nestes termos: “O modo como os adultos concebem a criança, ou seja, as ideias que eles têm sobre a natureza e o psiquismo da criança, determina o seu comportamento em relação à criança e deste modo influenciam o seu desenvolvimento”.

Estudos históricos, antropológicos, psicológicos, em diferentes sociedades e culturas, têm evidenciado uma grande diversidade de representações parentais, sublinhando o papel

dos contextos histórico-culturais e socioeconómicos, mas também a influência dos valores culturais, dos sistemas simbólicos, religiosos e políticos, nas diferentes representações do desenvolvimento e da educação (RAMOS, 1989, 1990, 1993a, 1993b, 2004a, 2004b). 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 e as crenças parentais se traduzem de diferentes formas nas práticas educativas, outros elementos do meio envolvente e do quotidiano reflectem e influenciam essas crenças e práticas. Várias investigações salientam a complexidade e a interactividade entre a cultura, as crenças parentais, as práticas de cuidados e o comportamento da criança. Desse modo, podemos afirmar 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, pelas etnoteorias que os adultos têm sobre as necessidades, a educação e a saúde da criança, os seus ritmos de desenvolvimento, as suas competências, sobre as formas de educar; pelas condições ecológicas, socioeconómicas e políticas; pelas condições de vida da família, nomeadamente, as condições sociais, habitacionais e de trabalho dos pais, particularmente da mãe; pela densidade familiar; e pelos equipamentos escolares, sociais e sanitários (WHITING, 1975, 1978; BRONFENBRENNER, 1979; BOUCHARD, 1981; OGBU, 1981; SUPER; HARKNESS, 1986, 1997, 2001, 2005; RAMOS, 1990, 1993a, 1993b, 1998, 1999, 2001, 2004a, 2004b; LIGHFOOT; VALSINER, 1992; REED, 1993; REED; BRIL, 1996; GREENBERG, 1999).

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

### **Práticas e estilos de cuidados à criança – cultura, desenvolvimento e saúde**

Em todo o mundo, as práticas educativas e de cuidados com as crianças ocupam grande parte do tempo que a família dedica a elas e transmitem-se de geração a geração, sendo integradas muito precocemente pela criança e, apesar de serem consideradas actividades banais e repetitivas, constituem domínio complexo e de grande importância para o desenvolvimento, a saúde e o bem-estar da criança.

É mediante os cuidados familiares, muito em particular os parentais, e o contacto físico com a mãe, o pai ou a pessoa que a transporta, e pelas variadas estimulações vestibulares, tácteis e cinestésicas, que a criança estabelece suas primeiras relações e comunicações, descobre o mundo, entra numa cultura, conhece o amor e a ternura, experimenta o sentimento de segurança, se desenvolve e constrói sua personalidade. Por meio de cuidados parentais adequados, desde seu nascimento, a criança toma consciência de suas capacidades para agir sobre o meio e autonomizar-se. Os cuidados e as práticas de educação precoce, vindo a assegurar à criança a protecção necessária à sua sobrevivência, desenvolvimento e saúde,

constituem momentos privilegiados de comunicação e de interações sensoriais e afectivas entre a família e a criança.

Como salienta Winnicott (1969, p. 255), "Um bebé não existe sozinho, ele faz essencialmente parte de uma relação". Os diferentes cuidados com o bebé, nomeadamente o banho, a *toilette*, as massagens, a amamentação e o adormecimento, constituem os primeiros gestos sobre seu corpo e são ocasião para o bebé fazer numerosas e ricas interações e estimulações, sendo também ocasião para a mãe e o pai exprimirem sentimentos e emoções, expressarem suas competências parentais e "nascerem" como pais no psiquismo do bebé (WINNICOTT, 1972).

Na diversidade e estilos das práticas familiares de cuidados nas diferentes culturas, para além da influência das representações, crenças e teorias, de variáveis ecológico-culturais, tais como organização e densidade doméstica, necessidades económicas, perigos ambientais, prioridades sociais e valores culturais, outras variáveis influenciam as crianças. Como refere Belsky (1999), o sistema de cuidados com a criança é produto de uma interação complexa entre vários factores e determinantes, quais sejam as influências contextuais próximas (personalidade dos pais, temperamento da criança, tipo de comunicação familiar, contexto da família e do casamento) e outros factores, como influências biológicas, sensoriais, cognitivas, culturais, desenvolvimento neurobiológico da mãe e sua história pessoal, estresse e suporte social.

A falta e/ou a inadequação de cuidados com a criança são responsáveis por muitos disfuncionamentos e perturbações de desenvolvimento e personalidade que afectam a saúde mental e física da criança, seu desenvolvimento e sua adaptação futura, nomeadamente a negligência permanente com as necessidades físicas, psicológicas e emocionais básicas, como

afecto, protecção, proximidade e estimulação; as mudanças repetidas das pessoas que cuidam da criança, dificultando a formação de vínculos seguros e estáveis; os princípios rígidos e contraditórios de cuidados com a criança, não tendo em conta as necessidades individuais desta e os contextos culturais e de desenvolvimento das famílias e das crianças.

Com efeito, alguns princípios de puericultura, rígidos e contraditórios, marcados por factores ideológicos, por "modas", crenças religiosas ou populares, têm conduzido à adopção de um estilo de cuidados e de práticas prejudiciais, que tendem a afastar a criança da mãe, preconizando, sobretudo, distanciamento em relação ao bebé, desatenção a seu choro, não o pegar nos braços, isolá-lo para adormecer, por exemplo, sob o pretexto de não o tornar dependente e caprichoso, de o autonomizar, com horários rígidos de alimentação, desmame precoce, separações bruscas de seu meio familiar (frequentemente durante os primeiros meses, numa fase em que o bebé não está preparado para tais separações), acumulação de dispositivos e de brinquedos como substitutos da proximidade e da presença física dos adultos.

Assiste-se hoje, frequentemente, à modificação e ao abandono de certo tipo de práticas e de cuidados, particularmente em meios migratórios ou em grupos sociais em ascensão social, devido não só a exigências ditadas pelas condições de vida, ao desejo de fazer "como os outros", ao "medo" de serem julgados ou criticados, mas também ao processo que Mauss (1980) chama de "imitação prestigiosa", ou seja, tanto o adulto como a criança imitam os actos que tiveram êxito e que viram terem êxito por indivíduos em que eles têm confiança e que têm autoridade sobre eles (RAMOS, 1990, 1993a, 2004a).

Essas situações têm conduzido ao abandono de certas práticas ditas "tradicionais" e benéficas para o desenvolvimento

da criança e à adoção de outras consideradas mais “modernas”, “prestigiantes” ou impostas pelos condicionalismos do meio familiar ou social. Esses factores têm contribuído para a insegurança parental, para que um número significativo de famílias, principalmente de mães, sobretudo em meio urbano, tenham dificuldades para encontrar e desempenhar com segurança os gestos necessários aos cuidados com seus bebês, divididas entre o saber e os hábitos tradicionais transmitidos no seio de suas famílias, ao longo das gerações, considerados como ultrapassados, e as práticas ditas modernas que lhes são sugeridas ou impostas, muitas vezes incompreensíveis ou não integradas. Esse conflito e insegurança quanto aos comportamentos e às práticas a adoptar e a ansiedade e o estresse que daí resultam influenciam a relação e o comportamento dos pais com a criança e a saúde e o desenvolvimento desta.

Ainsworth (1979) mostra que a disponibilidade, a proximidade com a criança, como toma-la nos braços, não significam torná-la dependente ou caprichosa. Pelo contrário, os estudos dele evidenciam que são os bebês que se beneficiam de mais contactos físicos com os adultos, durante os três primeiros trimestres de vida, aqueles que se mostram mais autónomos no início do primeiro ano de vida. Já Beckwith (1971) conclui que são as crianças que tiveram mais contactos físicos e verbais com a mãe ou outros adultos, e mais condições de se poderem movimentar livremente no solo, as que apresentam um nível de desenvolvimento global significativamente superior, aos nove, dez meses de idade e maior capacidade de exploração do meio.

Investigações com crianças que sofrem de má nutrição mostram que as que receberam cuidados de alimentação, ao mesmo tempo que estimulação verbal, cognitiva e social

importante, evidenciam taxas de crescimento superiores àquelas que não foram estimuladas da mesma maneira (SUPER et al., 1990; MEYERS, 1995).

O desenvolvimento motor e sensorial está relacionado com factores culturais, mas, também, com o meio social, familiar e a qualidade de cuidados e o tipo de estimulações à criança. Werner (1972), a partir de revisão da literatura sobre o desenvolvimento das crianças com idades compreendidas entre 0 e 2 anos, provenientes de cinco continentes, assinala que, nos diferentes grupos etnicoculturais, são os bebês educados de forma tradicional e originários do mundo rural, sobretudo dos países não industrializados, os que, comparativamente aos da cidade, são educados e cuidados de forma ocidental, apresentam durante o primeiro ano de vida um avanço sensório-motor relativamente superior às normas europeias e americanas, situando-se em primeiro lugar os bebês africanos, seguidos dos bebês asiáticos e da América Latina. Esse avanço é devido à qualidade dos cuidados e às estimulações físicas e cinestésicas proporcionadas pela mãe ou substitutos. Constata-se nesses bebês, no entanto, uma queda no desenvolvimento quando se dá o desmame ou quando do nascimento de uma outra criança, dado haver agora maior distanciamento da mãe e diminuírem as estimulações sensório-motoras e verbais.

Como refere Lebovici (1983, p. 346),

É importante que os especialistas se interessem pelos cuidados e tradições específicas de educação e não considerem certas práticas como violentas [...]. Temos frequentemente observado mães negras esfregar energeticamente o corpo dos seus bebês, outras de origem magrebina acariciando-lhes vigorosamente os cabelos. Nos diferentes casos, os bebês mostram adaptar-se bem a essas práticas: eles acalmam-se e adormecem.

O comportamento parental em face da criança e seu desenvolvimento, em relação às representações, práticas de cuidados e estilos interactivos, não é uniforme. O cuidar humano, nomeadamente os cuidados com as crianças, é um fenómeno universal, mas suas expressões, processos e estilos variam segundo os diferentes contextos e culturas.

A observação do quotidiano nas nossas sociedades multiculturais dá-nos conta desta diversidade: o bebé é transportado junto do corpo do adulto (nos braços, nas costas, na anca, protegido por faixas, num saco canguru, numa tipoia, etc.) ou à distância, por exemplo, num carrinho; é alimentado ao seio ou ao biberão, a horas fixas ou a pedido; dorme no berço, cama individual, rede, esteira ou na cama dos pais, em quarto individual ou não; é adormecido nos braços, com embalas, canções de embalar, histórias, etc., ou adormece sozinho no seu berço e quarto individual; passa o dia em casa com familiares, na creche ou com a ama.

A comparação inter/transcultural das práticas de cuidados com a criança coloca em destaque:

- o particular e o universal, o individual e o colectivo, a tradição e a modernidade;
- a existência em todo o mundo de uma grande riqueza de tradições de cuidados infantis, entre as quais existem diferenças, mas também numerosas semelhanças que testemunham a invariância das necessidades do ser humano, aos níveis psíquico e físico;
- apesar das variações e divergências, muitas vezes, dessas práticas e das representações subjacentes segundo as culturas, as épocas e as famílias, todas elas têm em comum a preocupação do adulto em oferecer à criança

as melhores condições para seu desenvolvimento e sobrevivência;

- uma grande concordância, nomeadamente nas práticas de adormecer as crianças, entre as etnoteorias, as teorias populares, com as descobertas e teorias psicológicas actuais;
- uma grande diversidade de práticas de cuidados, de protecção à criança e de estilos interactivos em concordância com a variedade de ideologias, representações e sistemas de valores na origem dessas práticas e estilos, como ilustram várias investigações em diferentes grupos e sociedade (STORK, 1986; RAMOS, 1993a, 2004a; FILMOG, 1993-2002).

Assim, com relação aos cuidados e à educação precoce, podemos falar de “estilos culturais de cuidados”, segundo o tipo de interações predominantes (STORK, 1982, 1986, 1993; RAMOS, 1993a, 2004a, 1993-2002). A comparação transcultural das práticas de cuidados e de desenvolvimento da criança em idade precoce vem salientar esses “estilos culturais de maternagem”, em correspondência com as representações subjacentes, caracterizando-se eles segundo a predominância proximal ou distal das interações, o modo de estimulações e os contactos com a criança, a utilização ou não de dispositivos materiais no decurso dos cuidados (por exemplo, na *toilette*, com a utilização de instrumentos como banheira, bacia, etc., ou o corpo do adulto), podendo, assim, distinguir-se três tipos de estilos:

- “Estilo de maternagem de tipo proximal” – constitui o estilo interactivo predominante na África, na Ásia e na América latina, por exemplo, no Brasil. Neste

predominam as interações tácteis, cinestésicas, vestibulares e a proximidade corporal entre o adulto e a criança. A comunicação verbal é importante, sendo, no entanto, o contacto corporal e o diálogo tónico-motor que estão na base da comunicação entre o adulto e a criança.

- "*Estilo de maternagem de tipo distal*" – é predominante e característico do tipo de maternagem ocidental, principalmente norte-americano e norte-europeu. Nesse estilo, as interações passam, sobretudo, pela voz e pelo contacto visual. Os contactos corporais não são predominantes, mas as interações verbais e visuais são muito ricas e predominantes.
- "*Estilo de maternagem de tipo proximo-distal*" – característico do estilo de maternagem português. Neste coexistem harmoniosamente as interações tácteis e cinestésicas, características do estilo proximal, e as interações pela voz e pelo olhar, características do estilo distal, particularidades que o distinguem na Europa. Como hipótese explicativa, colocamos a hipótese da história colonial portuguesa, nomeadamente da influência da cultura africana, asiática e ameríndia do Brasil.

Desse modo, os gestos, as posturas, as palavras, os sons e os ritmos que envolvem a criança, todo esse "envelope" gestual e sonoro da criança é, ao mesmo tempo, um envelope psíquico e cultural, impregnado de identificações familiares, culturais, grupais e individuais, de representações colectivas e individuais, dos membros que formam sua comunidade e dos contextos em que ela está inserida (ERIKSON, 1950; STERN, 1981; LEBOVICI, 1983; STORK, 1986; RAMOS, 1993a, 2004a).

## Etnoteorias e contextos de desenvolvimento e educação da criança

O comportamento dos pais fundamenta-se em ideias e crenças organizadas sobre o modo de lidar com os filhos, as quais estão subjacentes ao comportamento quotidiano e relacionadas com os contextos culturais e de desenvolvimento da criança. Greenberg (1999) salienta a complexidade do desenvolvimento humano e as múltiplas influências dos contextos ecológicos.

Também 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 económico equivalente, se os meios culturais diferem, os comportamentos dos pais e da família poderão ser diferentes.

Para compreender a relação dinâmica, interdependente e interactiva, entre os indivíduos, as famílias e os contextos em que estão inseridos, e para analisar a relação complexa entre as representações, o desenvolvimento infantil, as práticas educativas, de cuidados e de saúde, os estilos interactivos e suas particularidades no espaço e no tempo, diferentes modelos conceptuais, holísticos e sistémicos vêm dar um contributo importante. Destes, iremos salientar apenas alguns modelos.

J. e B. Whiting (1975, 1978) têm em conta os meios culturais, físicos e sociais onde se processa a socialização e o desenvolvimento da criança, ao proporem um modelo que designam de "psicocultural", para o estudo dos cuidados, desenvolvimento e educação da criança. Esse 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, etc. de um grupo e o tipo de cuidados e modo de educação das crianças.

A título de exemplo, investigações de J. e B. Whiting (1981) evidenciam a importância das condições ecológicas e climatéricas, nomeadamente no tipo de transporte da criança, na utilização de berço, no vestuário. Desse modo, em sociedades que vivem em temperaturas frias (temperaturas inverniais descendo a menos de 10 graus centígrados, em países como a Rússia e em certas regiões do continente americano, asiático ou europeu), a criança é vestida com várias camadas de roupa e transportada num cesto ou em instrumentos apropriados e destinados para o efeito. 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 pelo 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 no solo (insectos, animais, etc.), este nunca é deixado sozinho e é sempre transportado por um adulto ou criança.

Por seu lado, Bronfenbrenner (1979) sublinha em seu modelo "ecológico" que o contexto familiar e o comportamento dos pais são influenciados pelo contexto ecológico em que vive a criança e a família. Há uma influência sobre o desenvolvimento do "ambiente ecológico", englobando este o contexto imediato e a inter-relação entre os vários níveis estruturais e subsistemas que o compõem, os quais são interdependentes e dinâmicos, uma acção num sistema repercutindo e produzindo mudanças noutros níveis. O autor distingue, assim, quatro subsistemas: *microssistema*, *mesossistema*, *exossistema* e *macrossistema*.

A perspectiva da "ecologia do humano", defendida por Bronfenbrenner, acentua a importância não só do conhecimento das condições em que vivem as crianças e as famílias, mas também do modo como essas condições afectam seu desenvolvimento e socialização, sua capacidade de adaptação e os comportamentos familiares, e como elas podem ser modificadas, no sentido de promover o potencial de desenvolvimento da criança, seu bem-estar e sua qualidade de vida.

Ogbu (1981), em seu modelo "ecológico-cultural", considera as concepções sobre a criança e as práticas de cuidados e educativas estreitamente relacionadas com os valores culturais e 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 o 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. Essa resposta específica terá influência no desenvolvimento e na socialização da criança e nas atitudes e comportamentos familiares, através das técnicas educativas e dos cuidados, assim como das representações e dos valores relativos à educação e à saúde da criança.

O conceito de "nicho de desenvolvimento", elaborado pelos autores norte-americanos Super e Harkness (1986, 1996, 1997, 2005), a partir do conceito de "nicho ecológico", utilizado pelos biólogos e etólogos, quando do estudo do organismo em suas reacções ao meio natural, é um conceito que integra conhecimentos de várias disciplinas relativas ao desenvolvimento e à educação da criança em seu contexto cultural. Esse 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. O “nicho de desenvolvimento” tem em conta três subsistemas principais, que funcionam em interacção:

- os contextos físicos/ecológicos e socioculturais nos quais a criança vive no seu quotidiano, que determinam o tipo de cuidados e estilos interactivos. Considera-se o ambiente nos seus aspectos micro (nomeadamente o grupo familiar e os grupos ligados a movimentos religiosos e políticos) e macro (o contexto ecológico-cultural mais amplo da comunidade local);
- as tradições culturais, os comportamentos, as práticas educativas, de cuidados e protecção. Esses comportamentos e práticas são adaptados aos contextos ecológicos e socioculturais em que vivem os membros da família e a comunidade, correspondendo a comportamentos de rotina diária e/ou a estratégias de adaptação social a constrangimentos do meio;
- as representações sociais, a psicologia dos educadores e as crenças dos pais e dos educadores sobre a infância, o desenvolvimento e a educação da criança, as etnoteorias parentais.

Esse 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 modelando os métodos e procedimentos que permitem à criança adquirir competências sociais, comunicacionais 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 os diversos aspectos de seu desenvolvimento. As diferenças quanto às sequências do sono, por exemplo, dos bebés Kipsigis e dos bebés do meio urbano americano, podem estar associadas aos diferentes procedimentos do meio ambiente. Assim, enquanto 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 e a 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 a ser acordados algumas horas durante a noite, vários meses depois, enquanto a maior parte dos bebés americanos começa a dormir por longos períodos.

As observações desses autores no Quénia mostram também que transportar a criança às costas, às cavalitas, com uma tira de tecido ou um xaile, é um tipo de transporte frequente entre os Kipsigis durante o dia (17%), a partir do final do primeiro mês e durante o primeiro ano, assim como transportá-la na anca ou nos braços (12%). Os objectivos desse tipo de transporte são acalmar o bebé, mediante o contacto corporal e o balanceamento, e proteger o bebé de eventuais perigos no solo, como os animais. Essas práticas de transporte têm como consequência para o bebé uma experiência visual rica, uma interacção social importante e um exercício físico constante, por meio dos movimentos de quem o transporta. Segundo Super e Harkness, a diferença de exercício físico entre as crianças Kipsigis e as americanas contribui para a emergência mais tardia da actividade de gatinhar no Quénia

e para a maior precocidade do sentar e da marcha, devido ao maior exercício desses comportamentos.

Keller (2007), a partir do pressuposto de que o desenvolvimento implica a construção e a coconstrução de conteúdos culturais inseridos na rede de predisposições biológicas, e de que o desenvolvimento e a cultura representam processos de mudança histórica e ontogenética, propõe o modelo “ecocultural de desenvolvimento infantil”. Este envolve a “estrutura do ambiente físico” e a “estrutura socioeconómica”, esta incluindo os padrões económicos, sociais e culturais que vão organizar as estratégias de socialização, as ideias e práticas que influenciam o desenvolvimento da criança e os comportamentos dos adultos. Com base nesse modelo, a autora destaca que os padrões culturais diferenciados, entre centros urbanos e ambientes tradicionais rurais, geram tipos de comportamentos na construção de dois tipos diferentes de *self*. No contexto tradicional rural, existe a tendência para um *self* mais voltado para a construção de vínculos interpessoais estreitos e para a interdependência, enquanto nos meios urbanos encontra-se a tendência para a construção de um *self* orientado para as relações mais distantes e individualizadas e para a independência e a autonomia.

Os modelos conceptuais apresentados reenviam-nos e são pertinentes para a compreensão de alguns conceitos importantes nas experiências formadoras, no nível da infância, e nas modalidades de adaptação e de transmissão cultural, sobretudo a *enculturação*, a *socialização* e a *aculturação*.

A cultura estrutura o indivíduo por intermédio de padrões transmitidos, os quais constituem modelos, regras e lógicas culturais fornecidas à criança desde seu nascimento pela família e pela comunidade. Essas formas específicas de transmissão cultural processam-se mediante as técnicas do

corpo, os cuidados com as crianças, as práticas educativas e os modos relacionais e comunicacionais (MEAD, 1930, 1963; MAUSS, 1985; RAMOS, 1990-2002). Com efeito, a cultura implica evolução e mudança, resultantes quer das inovações e das transformações internas de um grupo humano, quer dos processos externos provenientes do contacto entre grupos culturais diferentes. A multiplicidade dos níveis de inscrição da cultura e do social evidencia a complexidade da experiência individual na cultura e a importância desses parâmetros para o desenvolvimento e a estruturação cultural e psíquica do ser humano, em particular da criança, desde muito precocemente.

### **Etnoteorias parentais – perspectiva intercultural**

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

Esses estudos têm sido realizados por investigadores provenientes de diferentes disciplinas, com populações originárias de diversos meios sociais e culturais e pertencentes a diferentes gerações. Dezenas dessas investigações foram analisadas e apresentadas por Ramos (1993a, 2004a), das quais destacámos apenas algumas, a título de exemplo.

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

Konner (1976), na África Austral, realizou investigações com o grupo étnico *Kung*, tendo verificado que os bebês pertencentes a esse grupo eram, em sua maioria, capazes de se manterem sentados sem apoio desde a idade de 50 dias, portanto, antes de dois meses. As mães raramente deixavam os bebês deitados e inativos durante o dia, exercitando-os activamente a adoptarem certas posturas, como sentar e andar, devido à sua concepção de desenvolvimento, ou seja, essas mães pensavam que, se não fizessem esse treino, suas crianças não seriam capazes de fazer essas aquisições espontaneamente, e os ossos delas ficariam moles e desarticulados.

Konner fez, igualmente, comparação desses bebês com crianças de outras culturas, tendo registrado que com 15 semanas o bebê *Kung* passava 70% de seu tempo em contacto directo com o corpo da mãe, contra 20% de uma criança americana da mesma idade, educada em família, e menos de 10% de uma criança americana educada em instituição.

Também Mead (1930) nos dá conta de que em *Manus* os cuidados com a criança e o comportamento dos pais são acompanhados pela exigência de que a criança faça esforços e adquira grande habilidade física precocemente, sendo cada progresso e esforço dela anotado e encorajado e cada hesitação ou insucesso repreendidos. Essa atitude exigente e severa com a criança visa desenvolver suas capacidades motoras o mais precocemente possível e aptidões socialmente necessárias

e valorizadas nessa 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 al. (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 suas próprias concepções relativas ao que supõe ser o melhor para favorecer o desenvolvimento desta. Assim, as mães da Costa Rica privilegiam as estimulações motoras em suas relações com as crianças, enquanto as mães alemãs privilegiam a estimulação da linguagem e as funções cognitivas.

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

Do mesmo modo, trabalhos de Lester e Brazelton (1982) mostraram a influência de factores pré e pós-natais no desenvolvimento de dois grupos de recém-nascidos zambianos e americanos. Os autores registraram uma grande estimulação dos bebês pelas mães zambianas, ou seja, bastante contacto corporal, sendo o bebê constantemente tomado nos braços

por toda a família e nunca ficando sozinho. Por seu lado, os bebês 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), com mães do grupo *Digo*, população da África do Leste, mostraram que as atitudes educativas e as estimulações das mães *Digo* reflectem suas expectativas em relação à criança, a qual, desde as primeiras semanas de vida, é considerada um parceiro activo. Para essas mães, a criança está preparada para aprender desde o nascimento e, entre 3 e 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 esfínteriano e a verbalização das suas necessidades elementares.

A destacar igualmente o trabalho de Hopkins (1989, 1990) com mães originárias da Índia e da Jamaica que vivem na Inglaterra e mães inglesas, sobre as etapas de desenvolvimento precoce, tomando em consideração as expectativas maternas e os modos de manipulação do bebé. O autor avaliou a incidência das práticas sobre o 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 seus filhos tinham controlado essas etapas do desenvolvimento mais precocemente do 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 da etnia *Bambara*, do Mali, consideram que a criança deverá ser capaz de manter-se sentada desde os 4 meses de idade e adquirir o controle do esfíncter no primeiro aniversário, enquanto as mães francesas indicam 7 meses para a criança ser capaz de sentar e 24 meses para o controle do esfíncter.

Ao se analisarem esses resultados, é necessário ter em conta as diferenças culturais, ou seja, o facto de a estrutura social e do contexto socioeconómico ser totalmente diferente. No caso das mães *Bambara*, a concepção de que a criança poderá sentar-se precocemente deve estar ligada à necessidade da mãe ou da ama libertar-se do transporte da criança. A aquisição precoce da postura sentada poderá constituir uma etapa importante para a organização do ajustamento entre a mãe e a criança, a qual, deixando a mãe mais liberta, torna 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.

Os estudos de Martin e Johnson (1992), com mães de meios rurais e com níveis de escolaridade diferenciados, salientam uma relação directa entre as crenças maternas e a percepção das mães sobre a competência infantil. Assim, quanto maior a tendência das mães para perceberem seus filhos como competentes, maior a aptidão para compreender os avanços do desenvolvimento deles, e as mães com um

conhecimento mais aprofundado das teorias do desenvolvimento infantil e da aprendizagem tendem a perceber as crianças como mais competentes. Essa relação se deve, provavelmente, ao facto de essas mães, devido aos seus conhecimentos, estarem mais atentas às aquisições e aos comportamentos dos seus bebés.

Também Le Vine, Miller e Richman (1996), ao investigarem mães e bebés mexicanos de diferentes classes socioeconómicas e níveis de escolaridade, verificaram uma relação entre a escolaridade, as crenças e as práticas de cuidados e educação dos filhos e o modo como estas vão influenciar o tipo de comunicação que os pais estabelecem com eles. Os autores salientam que os modelos de aptidões comunicacionais dos bebés tendem a variar de acordo com o grupo cultural e que a maioria das mães considera que os filhos não são capazes de se comunicar e, por esse motivo, não iniciam diálogos com eles. Verificaram, igualmente, que quanto mais elevada a escolaridade da mãe, maior é a tendência em perceber o bebé como competente e em interagir e se comunicar com ele.

No Brasil, as investigações de Gil (1995) com os *Deni* (Amazónia) e de Ramos e Serafim (2001) com os *Wasusu* (Mato Grosso) mostram as influências dos valores e dos contextos ecológico-culturais nos cuidados e na socialização da criança. Nesses grupos dominam os valores colectivistas da educação e os cuidados, com todo o grupo participando da "formação do indivíduo", em particular o grupo doméstico, através das gerações. As crianças, tanto as meninas como os meninos, iniciam-se muito cedo nas aprendizagens e actividades de maternagem, e a proximidade e o contacto corporal com a criança, no nível dos cuidados, nos jogos, nas actividades lúdicas ou no transporte (na tipóia, na anca ou nos braços) são

uma constante, de dia como de noite. O grupo considera-os fundamentais para a protecção e a sobrevivência da criança.

Ainda no Brasil, Ramos (2001), na região de Pernambuco, constatou a importância e a predominância dos contactos corporais e das estimulações sensorio-motoras e dos vestibulares nas representações e práticas de cuidados, no tipo de comunicação com a criança, com a família considerando essas estimulações e formas de contacto como uma necessidade primária da criança. Constatou, também, a participação e o suporte da família alargados nos cuidados com a criança e a mãe, assim como o apoio de vizinhos e a socialização e a aprendizagem precoce das crianças, em particular das meninas, nas actividades de cuidados com o bebé.

Investigações realizadas por Ramos (1989, 1990, 1993a), em meio português autóctone e migrante na França, sobre as concepções de desenvolvimento da criança, de "bebé bem desenvolvido" e de "bebé fácil", salientam que para as mães que trabalham, autóctones 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 e as mães trabalham e a ajuda a elas é diminuta, é, sem dúvida, desejável e "ideal" ter uma criança não muito exigente, dócil, que fica calma no berço/cama, enquanto a mãe trabalha. A destacar que a população idosa, autóctone e migrante, sobretudo a do meio rural, evoca o ideal do bebé fácil nos mesmos termos, sendo este, para essa população, 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 faz 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 e dorme bem, não chora, não está doente, reunindo-se ao ideal do "bebé bem desenvolvido", ou seja, um bebé são, com bom peso e bom aspecto físico.

Também são as pessoas mais velhas, de meios rurais e socioeconómicos 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 ao sono da criança. Essas pessoas valorizam principalmente o desenvolvimento físico e a motricidade, considerados 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 sua vez, nos meios socioculturais e económicos mais favorecidos (com maior incidência nas populações mais jovens e do meio urbano), é mais valorizado um bebé "activo, comunicativo, vivo, simpático, alegre, atento", um bebé "bem desperto", tanto no plano psíquico como no físico. As preocupações referentes à interacção, à atenção, à boa disposição e à compreensão reflectem o ideal de desenvolvimento e de facilidade. Mais atenta aos novos conhecimentos sobre a criança e seu desenvolvimento, mais exigente em relação à precocidade do bebé e à necessidade de estimular seu de-

envolvimento psíquico e físico, essa população diferenciada introduz mais cedo e em maior quantidade actividades de estimulação (brinquedos, jogos pedagógicos...); privilegia, sobretudo, como índice de desenvolvimento, as competências perceptivo-cognitivas; e utiliza mais os novos instrumentos e as práticas de puericultura, assim como os médios (escritos e audiovisuais), para se informar sobre o desenvolvimento e as formas de cuidar, estimular e educar a criança. Esses resultados estão relacionados com valores e modos de vida ligados a uma época e a uma sociedade cada vez mais competitiva e imprimem no inconsciente colectivo as ideias de "resultado" e "sucesso" da criança, contrapondo-se aos que outrora desejavam, sobretudo, proteger e ensinar a criança a viver em sua comunidade (RAMOS, 1993a).

### Considerações finais

As práticas de cuidados, de maternagem, ocupam uma grande parte do tempo que a família despende com a criança e têm uma importante função adaptativa, psicológica e de desenvolvimento, situando-se na continuidade dos cuidados – nutrição, envelope –, que o feto recebe no decurso da vida intrauterina, constituindo momentos privilegiados de interacções sensoriais e afectivas entre o adulto e a criança. É mediante essas interacções variadas e os cuidados quotidianos, prestados em contextos familiares, ecológico-culturais e relacionais específicos, em que se tecem laços, se alimentam afectos, se assimilam regras, se impregnam gestos e posturas, que a criança se desenvolve psíquica e culturalmente, contribuindo as particularidades desses meios para dar uma especificidade à relação objectal e um "estilo" às técnicas de maternagem.

Para um desenvolvimento saudável, as crianças necessitam de um ambiente favorável e de apoios adequados, desempenhando os adultos, muito em particular os pais, os avós e a família, em geral, um papel fundamental para a saúde de seus membros e para as necessidades físicas e materiais, mas também para as necessidades afectivas e intelectuais. A família constitui o principal elemento de desenvolvimento, socialização e satisfação das necessidades fundamentais da criança – necessidades de protecção, alimentação, cuidados básicos, saúde, amor e afeição, estimulação, aprendizagem, isto é, constitui espaço privilegiado de relações psicológicas, sociais e culturais.

A variedade das práticas, representações e teorias das famílias, particularmente dos pais, 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 em seu contexto histórico, sociocultural, ecológico e familiar.

Para melhor aprofundamento da problemática, é necessária 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 das representações e das narrativas parentais com a observação (directa e/ou fílmica) constitui metodologia importante para compreender as relações entre as representações familiares próprias de uma época e de uma cultura e as práticas e os estilos culturais de cuidados e educação infantis (RAMOS, 1993a, 1993b, 2004a; RAMOS; 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 especificidade das experiências precoces ou no impacto (directo ou indirecto) sobre o desenvolvimento e a educação da criança, representam

uma metodologia “quase experimental”, em que as culturas aparecem como um importante laboratório natural de pesquisa.

Le Vine (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, tornam-se igualmente necessárias investigações etnológicas.

A análise transcultural das etnoteorias e das práticas parentais vem favorecer o acesso a diferentes modelos culturais e à compreensão de práticas universais, mas culturalmente específicas; vem promover a compreensão das relações mútuas estabelecidas entre a cultura e o indivíduo; e tem, ainda, impacto sobre a produção do conhecimento relativo ao desenvolvimento infantil e ao desenvolvimento saudável da criança. O conhecimento da variedade das etnoteorias e dos comportamentos parentais revela-se necessário tanto ao nível da investigação, como da intervenção, principalmente no que diz respeito à prevenção psicológica e social precoce, à promoção do desenvolvimento e da saúde da criança e à formação dos profissionais da primeira infância.

A prevenção e a intervenção psicológica, social, educativa e familiar têm de ser as mais precoces e alargadas possíveis, e terem em conta a criança e a família em seus contextos de vida e em sua diversidade social e cultural, assim como os factores individuais, ecológico-culturais e socioeconómicos, que, isoladamente ou em conjunto, podem favorecer o desenvolvimento ou contribuir para o estatuto de risco da criança e da família e permitir delinear e desenvolver políticas e programas flexíveis e dinâmicos adaptados às necessidades das crianças e das famílias.

É fundamental desenvolver políticas e estratégias que tenham em conta as características e as necessidades individuais, sociais e culturais das crianças e das famílias; implementar e melhorar os equipamentos e as estruturas de apoio à criança e à família; incrementar a formação dos profissionais e a educação parental, com o objectivo de promover o desenvolvimento e a saúde das crianças de grupos majoritários ou minoritários, de países industrializados ou em desenvolvimento.

Actualmente, os países e as cidades são confrontados com múltiplas culturas, com famílias e crianças migrantes originárias do meio rural e de diferentes universos culturais, verificando-se, igualmente, um aumento crescente da mobilidade e da cooperação internacional. Por esse motivo, são indispensáveis investigações interculturais, e é importante desenvolver a formação psicológica, social, comunicacional e educacional em situação intercultural, junto aos diferentes profissionais que trabalham nos vários sectores, nomeadamente os da infância.

### Referências bibliográficas

AINSWORTH, M. Infant-mother attachment. *American Psychologist*, n. 34, p. 932-937, 1974.

ARIÈS, P. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Plon, 1960.

BECKWITH, L. Relationships between attributes of mothers and their infant's I. Q. scores. *Child Development*, n. 42, p. 1083-1097, 1971.

BELSKY, J. Interactional and contextual determinant of attachment security. In: CASSIDY, J. et al. *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*. New York: The Guilford Press, 1999.

BERRY, J. *Human ecology and cognitive style*. New York: Sage Halsted Wiley, 1976.

BERRY, J.; POORTINGA, Y.; SEGALL, M.; DASEN, P. *Cross cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

BOUCHARD, C. Perspectives écologiques de la relation parents-enfants. Des compétences parentales aux conséquences environnementales. *Apprentissage et socialisation*, n. 4, p. 4-23, 1981.

BRUNER, J. *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris: Eshel, 1991.

BRUNER, J. *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: Retz, 1996.

BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

COLE, M. *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

DARLING, N.; STEINBERG, L. Parenting style as a context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, n. 113, p. 487-496, 1993.

DELAISI DE PARSEVAL, G.; LALLEMAND, S. *L'art d'accueillir les bébés: 100 ans de recettes françaises de puériculture*. Paris: Seuil, 1980.

DEVEREUX, G. Mohave voice and speech mannerism. *Word*, n. 5, p. 268-272, 1949.

DEVEREUX, G. L'image de l'enfant dans deux tribus: Mohave e Sedang. *Revue de neuropsychiatrie infantile et d'hygiène mentale de l'enfant*, n. 4, p. 375-389, 1968.

ERIKSON, E. *Enfance et société*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1950.

GOODNOW, J. Parents ideas, actions, and feelings: models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, n. 59, p. 286-320, 1988.

GOODNOW, J. From household practices to parents' ideas about work and interpersonal relationships. In: HARKNESS S.; SUPER C. M. (Eds.). *Parents' cultural belief systems: their origins, expressions and consequences*. New York: Guilford Press, 1996.

GREENFIELD, P. M. Independence and interdependence as developmental scripts: implications for theory, research and practice. In: GREENFIELD, P. M.; COCKING, R. (Eds.). *Cross cultural roots of minority child development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1994.

HARKNESS, S.; SUPER, C. M. Introduction. In: HARKNESS, S.; SUPER, C. M. (Eds.). *Parents' cultural beliefs systems: their origins expressions, and consequences*. New York: The Guilford Press, 1996.

HARKNESS, S.; SUPER, C. M.; VANNA AXIA, A. E.; PALACIOS, J.; WELLES-NYSTROM, B. Cultural pathways to successful parenting. *International Society for the Study of Behavior Development Newsletter*, n. 38, p. 9-11, 2001.

HARKNESS, S.; SUPER, C. M. Themes and variations: Parental ethnotheories in Western cultures. In: RUBIN, K. H., O. B. CHUNG. *Parental beliefs, parenting, and child development in cross-cultural perspective*. New York: Psychology Press, 2005.

LEBOVICI, S. *Le nourrisson, la mère et le psychanalyste*. Les interactions précoces. Paris: Le Centurion, 1983.

LEVINE, A. R. Cross cultural study in child psychology. In: MUSSEN, P. H., CARMICHAEL' S. (Eds.). *Manuel of child psychology*. New York: J. Wily, 1970.

LE VINE, A. R.; MILLER, P. M.; RICHMAN, A. L.; LE VINE, S. Education and mother-infant interaction: a Mexican case study. In: HARKNESS, S.; SUPER, C. M. (Org.). *Parents' cultural belief systems*. New York: Guilford Press, 1996.

LEVI-STRAUSS, C. *Race et histoire*. Paris: Gallimard, 1961.

LIGHFOOT, C.; VALSINER, J. Parental belief systems under the influence: social guidance of the construction of personal cultures. In: SIGEL, J. E.; MCGILLICUDDY, A. V.; GOODNOW, J. J. (Eds.). *Parental belief systems*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1992.

KELLER, H.; MIRANDA, D.; GAUDA, G. The naïve theory of the infant and some maternal attitudes. *Journal of cross-cultural psychology*, v. 2, n. 15, p. 165-179, 1984.

KELLER, H. Development as the interface between biology and culture: A conceptualization of early ontogenetic experiences. In: KELLER, H.; POORTINGA, Y. H.; SCHÖLMERICH, A. (Orgs.). *Between culture and biology: perspectives on ontogenetic development*. Cambridge: Cambridge Press, 2002.

KELLER, H.; PAPALIGOURA, Z.; KUENSEMULLER, P.; VOELKER, S.; PAPAELIOU, C.; LOHAUS, A.; LAMM, B.; KOKKINAKI, T.; CHRYSIKOU, E.; MOUSOULI, V. Concepts of mother-infant interaction in Greece and Germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, n. 6, v. 34, p. 677-689, 2003.

KELLER, H.; HENTSCHEL, E.; YOVSÍ, R. D.; LAMM, B.; ABEL, M.; HAAS, V. The psycho-linguistic embodiment of parental ethnotheories: A new avenue to understanding cultural processes in parental reasoning. *Culture and Psychology*, v. 3, n. 10, p. 293-330, 2004.

KELLER, H.; BORKE, J.; YOVSÍ, R.; LOHAUS, A.; JENSEN, H. Cultural orientations and historical changes as predictors of parenting behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, n. 3, v. 29, p. 229-237, 2005.

KELLER, H.; LAMM, B.; ABELS, M.; YOVSÍ, R.; BORKE, J.; JENSEN, H. et al. Cultural models, socialization goals and parenting ethnotheories: a multicultural analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, v. 2, n. 37, p. 155-172, 2006.

KELLER, H. *Cultures of infancy*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

KELLER, H.; ABELS, M.; BORKE, J.; LAMM, B.; LO, W.; SU, Y.; WANG, Y. Socialization environments of Chinese and Euro-American middle-class babies: Parenting behaviors, verbal discourses and ethnotheories. *International Journal of Behavioral Development*, v. 3, n. 31, p. 210-217, 2007.

MARTIN, C.; JOHNSON, J. Children's self-perceptions and mother's belief about development and competencies. In: SIGEL, I. E.; MCGILLICUDDY-DELISI, A. V.; GOODNOW, J. J. (Orgs.). *Parental belief systems*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1992. p. 95-113.

MAUSS, M. Les Techniques du corps. In: *Sociologie et anthropologie*. Paris: PUF, 1986.

MEAD, M. *Une éducation en Nouvelle-Guinée*. Paris: Payot (Tr. Fr. 1973), 1930.

MEYERS, R. Relating health and nutrition to social and psychological development. In: *The twelve who survive: strengthening programmes of early childhood development in the third world*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press, 1995.

MILLER, S. A.; HARWOOD, R. L. Long-term socialisation goals and the construction of infants' social networks among middle class Anglo and Puerto Rican mothers. *International Journal of Behavioral Development*, v. 5, n. 25, p. 450-457, 2001.

NINIO, A. The naive theory of infant and other maternal attitudes in two subgroups in Israel. *Child Development*, n. 50, p. 976-980, 1979.

OGBU, J. Origins of social competence: a cultural ecological perspective. *Child Development*, n. 52, p. 413-429, 1981.

RAMOS, N. Representations culturelles et comportements parentaux. *Fourth world congress an infant psychiatry and allied disciplines*. Lugano (Suíça): Waips, 1989. p. 20-24.

RAMOS, N. Educação precoce e práticas de cuidados infantis em meio urbano. *Actas do Colóquio viver (n)a cidade*. Lisboa, 1990. p. 315-323,

RAMOS, N. *Maternage en milieu portugais autochtone et immigré*. De la tradition à la modernité. Une étude ethnopsychologique. Tese (Doutoramento em Psicologia). Paris V: Universidade René Descartes, Sorbonne, 1993a. 2 v.

RAMOS, N. 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: ESF, 1993b, p. 235-268.

RAMOS, N. Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 2, n. 35, p. 155-178, 2001.

RAMOS, N. Educação, saúde e culturas – Novas perspectivas de investigação e intervenção na infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 1/2/3, n. 36, p. 463-487, 2002.

RAMOS, N. Contextos e problemáticas na infância. Da prevenção à saúde e ao desenvolvimento. *Desafios Sociais*, v. 2, n. 2, p: 24-46, 2002.

RAMOS, N. Etnoteorias do desenvolvimento e educação da criança. Uma perspectiva intercultural e preventiva. In: PIRES, C. et al. (Org.) *Psicologia, sociedade e bem-estar*. Leiria: Diferença, 2003.

RAMOS, N. *Psicologia Clínica e da Saúde*. Lisboa: Universidade Aberta, 2004a.

RAMOS, N. A família nos cuidados à criança e na socialização precoce em Portugal e no Brasil. Uma abordagem intercultural comparativa. In: COVA, A.; RAMOS, N.; JOAQUIM, T. *Desafios da comparação*. Família, mulheres e género em Portugal e no Brasil. Oeiras: Celta Editora, 2004b.

REED, E. The intention to use a specific affordance: a conceptual framework for psychology. In: WOSNIAK, R.; FISHER, K. (Eds.).

*Development in context: acting and thinking in specific environments.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1993.

REED, E.; BRIL, B. The primacy of action in development. A commentary of N. Bernstein. In: LATASH, M. (Ed.). *Dexterity and its development.* Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, 1996.

SIGEL I. E.; MCGILLICUDDY-DELISI, A.; GOODNOW, J. (Eds.) *Parental belief systems: the psychological consequences for children.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992.

STERN, D. *Mère et enfant. Les premières relations.* Bruxelles: Mardaga, 1981.

STORK, H. *Enfances indiennes. Étude de psychologie transculturelle et comparée du jeune enfant.* Paris : Le Centurion, 1986.

SUPER, C.; HARKNESS, S. The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, n. 9, p. 545-569, 1986.

SUPER, C.; HARKNESS, S. The cultural structuring of child development. In: BERRY, J.; DASEN, P.; SARASWATHI, T. (Eds.). *Handbook of cross cultural psychology.* V. II. Boston: Allyn and Bacon, 1987.

SUPER, C.; HERRERA, G.; MORA, J. Long-term effects of food supplementation and psychosocial intervention in the physical growth of Colombian infants at risk of malnutrition. *Child Development*, v. 1, n. 61, p. 36-46, 1990.

SUIZZO, M. A. (2002). French parents' cultural models and childrearing beliefs. *International Journal of Behavioral Development*, n. 26. p. 297-307, 1990.

VIEIRA, M. L.; SEIDL-MOURA, M. L.; LORDELO, E.; PICCINNINI, C. A.; MARTINS, G. D.; MACARINI, S. M. et al. Brazilian mother's beliefs about childrearing practices. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, v. 2, n. 41, p. 195-211, 2010.

WHITING, B.; WHITING, J. *Children of six cultures.* A psychological analysis. Cambridge: Harvard University Press, 1975.

WHITING, J.; WHITING, B. A strategy for Psychocultural Research. In: G. SPINDLER (Ed.). *The making of Psychological Anthropology.* Berkeley: Univ. of California Press, 1978.

WINNICOTT, D. *De la pédiatrie à la psychanalyse.* Paris: Payot, 1969.

WINNICOTT, D. *L'enfant et le monde extérieur.* Paris: Payot, 1972.

### Filmografia

COMOLLI, A. (1973-1974). *La toilette.* 16mm, C., 20 min.

GIL, P. (1995). *Techniques de maternage en Amazonie brésilienne.* Betacam SP, c., 19 min.

RAMOS, N. (1993). *Bercements et berceuses en milieu portugais.* U-Matic, c., 30 min.

\_\_\_\_\_. (1994). *Apaiser et endormir le bébé à la crèche.* Betacam SP, c., 25 min.

\_\_\_\_\_. (1994). *Gestes de mères, gestes de pères.* Betacam SP, c., 35 min.

\_\_\_\_\_. (1995). *Grands-parents et petits-enfants.* Le renouveau du Printemps. Betacam SP, c., 45min.

\_\_\_\_\_. (1995). *Maternage portugais.* Betacam SP, c., 35 min.

\_\_\_\_\_. (1996). *Isabelle.* Betacam SP, c., 23 min., versão portuguesa e francesa.

\_\_\_\_\_. (1996). *Autour des gestes de maternage.* Betacam SP, c., 25 min.

\_\_\_\_\_. (1996). *Une famille portugaise à Paris.* Betacam SP, c., 20 min.

## SOBRE OS/AS AUTORES/AS

*Crislane B. Azevedo*

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e professora do Departamento de Educação dessa Universidade.

E-mail: [crislaneazevedo@yahoo.com.br](mailto:crislaneazevedo@yahoo.com.br)

*José Gonçalves Gondra*

Doutor em educação pela Universidade de São Paulo (USP) e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

E-mail: [jgondra@uerj.br](mailto:jgondra@uerj.br)

*José Mateus do Nascimento*

Doutor em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: [zemateus@yahoo.com.br](mailto:zemateus@yahoo.com.br)

*Kilza Fernanda Moreira de Viveiros*

Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e professora do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

E-mail: [kilza.fernanda@hotmail.com](mailto:kilza.fernanda@hotmail.com)