



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

NÚCLEO DE ESTUDOS EM INTERAÇÃO SOCIAL E

DESENVOLVIMENTO INFANTIL

**NICHOS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM ESTUDO COM MÃES E
EDUCADORAS DE CRECHES EM CONTEXTO NÃO URBANO**

Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa

João Pessoa, 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE ESTUDOS EM INTERAÇÃO SOCIAL E
DESENVOLVIMENTO INFANTIL

**NICHOS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM ESTUDO COM MÃES E
EDUCADORAS DE CRECHES EM CONTEXTO NÃO URBANO**

Lucívanda Cavalcante Borges de Sousa

Prof.^a Dr.^a Nádia Maria Ribeiro Salomão, Orientadora

João Pessoa, 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

NÚCLEO DE ESTUDOS EM INTERAÇÃO SOCIAL E

DESENVOLVIMENTO INFANTIL

**Nichos de desenvolvimento infantil: Um estudo com mães e educadoras de
creches em contexto não urbano**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Psicologia Social, da Universidade Federal da Paraíba, por Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Nádia Maria Ribeiro Salomão, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia Social.

João Pessoa, 2016

S725n Sousa, Lucivanda Cavalcante Borges de.
 Nichos de desenvolvimento infantil: um estudo com mães e
educadoras de creches em contexto não urbano / Lucivanda
Cavalcante Borges de Sousa.- João Pessoa, 2016.
250f. : il.
Orientadora: Nádia Maria Ribeiro Salomão
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA
1. Psicologia social. 2. Nichos - desenvolvimento infantil.
3. Família. 4. Creche. 5. Contexto não urbano.

UFPB/BC

CDU: 316.6(043)

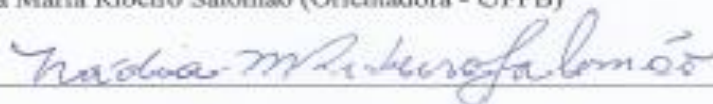
**NICHOS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM ESTUDO COM
MÃES E EDUCADORAS DE CRECHES EM CONTEXTO NÃO
URBANO**

Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa

Banca Examinadora

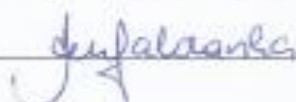
Prof.^a Dr.^a Nádia Maria Ribeiro Salomão (Orientadora - UFPB)

Assinatura



Prof.^a Dr.^a Ana Alayde W. Saldanha (Avaltador - Membro interno - UFPB)

Assinatura



Prof.^a Dr.^a Fabíola de Sousa Braz Aquino (Avaliador - Membro Interno - UFPB)

Assinatura

Prof.^a Dr.^a Angela Elizabeth Lapa Coelho (Avaliador - Membro externo - UNIPE)

Assinatura

Prof.^a Dr.^a Maria Lígia de Aquino Gouveia (Avaliador - Membro externo - UEPB)

Assinatura

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos,

Ana Beatriz e Pedro Henrique, inspiradores de minha vida pessoal e profissional

Bola de meia, bola de gude (Milton Nascimento)

*Há um menino, há um moleque,
morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão*

*Há um passado no meu presente,
o sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão*

*Ele fala de coisas bonitas
que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor
Poís não posso, não devo,
não quero viver como toda essa gente insiste em viver
Não posso aceitar sossegado
qualquer sacanagem ser coisa normal*

*Bola de meia, bola de gude, o solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança o menino me dá a mão*

*Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração
toda vez que o adulto fraqueja ele vem pra me dar a mão
Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão
Há um passado, no meu presente,
um Sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assusta o menino me dá a mão*

*Ele fala de coisas bonitas que eu acredito
que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor
Poís não posso, não devo,
não quero viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado qualquer sacanagem
ser coisa normal*

*Bola de Meia, Bola de gude, o solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança o menino me dá a mão
Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração
toda vez que o adulto fraqueja ele vem pra me dar a mão.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por todas as coisas boas que tem me proporcionado, pela saúde, determinação e sabedoria para percorrer os caminhos da vida e superar as dificuldades.

À minha orientadora, a professora Dra. Nádia Salomão, pela competência, pelo profissionalismo e pela disponibilidade nas orientações. Obrigada pela oportunidade e pela confiança em mim depositada.

Aos meus pais, *in memorian*, que, embora não estejam mais presentes fisicamente nesta vida, sempre prezaram pela minha realização pessoal e profissional, permanecendo vivos em minhas lembranças. Agradeço em especial ao meu pai, pois acompanhou de perto meu percurso no doutorado e, até mesmo com sua saúde fragilizada, preocupava-se com o meu bem-estar.

Ao meu esposo, Arimatéia, pelo apoio, carinho e compreensão diante de minhas ausências durante as atividades do doutorado, e por dividir momentos felizes ao lado de nossos filhos, Ana Beatriz e Pedro Henrique, os quais me fortalecem a cada dia, com afetos e companheirismo, me fazendo perceber que as dificuldades se tornam pequenas diante da grandeza do amor que sinto por eles.

Aos meus familiares, especialmente minhas irmãs e irmãos, que me proporcionaram felicidade e segurança durante o tempo em que morei em João Pessoa, para a realização de meu doutorado. Obrigada pelo apoio nos cuidados com os meus filhos durante minhas ausências e pela ajuda nos momentos mais difíceis.

Às mães e educadoras que se disponibilizaram a participar desta pesquisa, compartilhando seus saberes, suas dificuldades e características culturais.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Psicologia Social, pelos

conhecimentos proporcionados.

Aos professores participantes da banca de doutorado desta tese, pelas valiosas contribuições para o seu aprimoramento.

Aos meus colegas e amigos do programa de doutorado, assim como do Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil, com os quais aprendi e dividi conhecimentos, alegrias e companheirismo. Agradeço em especial à minha colega e amiga, Dalila Castelliano Vasconcelos, pelo companheirismo dentro e fora da universidade, pelas risadas, confidências e experiências vividas.

Aos meus amigos da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), companheiros de trabalho e lazer.

NICHOS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM ESTUDO COM MÃES E EDUCADORAS DE CRECHE EM CONTEXTO NÃO URBANO

RESUMO: O presente estudo objetivou analisar o nicho de desenvolvimento infantil, no microssistema familiar e da creche, em contexto não urbano. Para tanto, foram entrevistadas 30 mães e 21 educadoras de creches, de crianças na faixa etária entre 06 e 36 meses, de três contextos não urbanos, baseados na agricultura de subsistência, do município de Petrolina-PE. Como aporte teórico, baseou-se na perspectiva ecocultural do desenvolvimento humano, que o compreende como um processo complexo e dinâmico, produzido pelo indivíduo e pelo meio físico, social e cultural, como sistemas interativos, que tornam indispensável a análise do contexto em que vivem as pessoas, pois, cada cultura e contexto em particular conduzem a diferentes processos de desenvolvimento. Destacam-se, neste estudo, a análise dos nichos de desenvolvimento infantil nos microssistemas familiar e creche, compreendidos como ambiente físico e social, além das práticas de educação e as etnoteorias parentais, tendo em vista as influências que exercem sobre o desenvolvimento da criança. Como instrumentos, foram utilizados um questionário sociodemográfico, um roteiro de entrevista semiestruturada, uma entrevista estruturada com questões relativas aos nichos de desenvolvimento infantil no contexto da família e da creche, como também observações assistemáticas. As entrevistas foram transcritas e submetidas à análise temática de conteúdo, compreendendo a exploração e a pré-análise do material, assim como a codificação mediante o uso de palavras e frases descritoras, considerando os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Posteriormente, foi realizada a frequência de respostas das mães em cada categoria e subcategoria e calculado o percentual médio com base no número total de respostas obtidas em cada uma delas. No que se refere às metas de socialização, as respostas também foram discutidas com base nas categorias estabelecidas por Harwood et al., com o intuito de compreender as dimensões culturais enfatizadas pelos participantes. Os resultados apontaram que as mães, em sua maioria, apresentam concepções positivas sobre o desenvolvimento da criança, caracterizando-as como ativas, inteligentes e carinhosas e consideram os cuidados com saúde, afetividade e educação como fatores relevantes para o desenvolvimento infantil; envolvem-se em interações lúdicas com os filhos e preocupam-se com acidentes domésticos; usam as práticas indutivas no controle do comportamento das crianças; priorizaram metas de socialização voltadas para o modelo autônomo-relacional e estratégias centradas em si e no contexto em que vivem; esperam que os filhos possam contribuir para a sociedade a partir da prática de valores sociais; e consideram a creche como instituição que deve promover a educação formal e o controle do comportamento da criança. Em relação às educadoras, estas apontam a educação e a afetividade como principais aspectos para o desenvolvimento infantil, construídos a partir de processos interativos; concebem a infância no contexto não urbano como exposta ao perigo e carente, tanto afetiva quanto economicamente, tendo a creche e o educador as funções de suprir as necessidades básicas dessas crianças, estimular seu desenvolvimento e controlar o comportamento. Além disso, destacam a necessidade de maior parceria entre família e creche; almejam para as crianças metas de socialização e contribuições para a sociedade relacionadas às expectativas sociais, seguidas da autonomia, centralizando em si as estratégias para o alcance dessas metas. Esses resultados são discutidos a partir das características do contexto ecocultural dos participantes e das considerações de autores da Psicologia do Desenvolvimento Infantil.

Palavras-chave: Nichos de desenvolvimento infantil; família; creche; contexto não urbano

NICHES OF INFANT DEVELOPMENT: AN APPROACH WITH MOTHERS AND DAYCARE CENTER EDUCATORS IN A NON-URBAN CONTEXT

ABSTRACT: The present study targeted at analyzing the niche of infant development inside the familial microsystem and in daycare centers, within a non-urban context. For such, we interviewed 30 mothers and 21 daycare center educators of children aged between 06 and 36 months old, from three non-urban contexts, based on sub-existence agriculture in the city of Petrolina-PE. As theoretical contribution, it was based on the ecocultural perspective of human development, consisting of a complex and dynamic process produced by the individual, and the physical, social, and cultural environment such as interactive systems which make the analysis of the context in which people live indispensable, for each culture and context, in particular, lead to different development processes. We highlight, in this research, the analysis of the niches of infant development in the familial and daycare center microsystems whose environments are comprehended as physical and social, the educational practices, and the parental ethno-theories, taking into account the influences that they have over the child's development. As tools for this research, we used a socio-demographic questionnaire, a semi-structured interview plan, a structured interview with questions regarding the infant development niches in the familial and daycare center context, and unsystematic observations. The interviews were transcribed and submitted to the content theme analysis, including the material's exploration and pre-analysis as well as the codification, by using descriptive words and phrases, taking into consideration the criteria for exhaustiveness, representativeness, homogeneity, and pertinence. Later on, the frequency of the mothers' responses in each category and subcategory was realized, and the average percentage based on the total number of responses obtained in each one of them, calculated. Where the socialization goals are concerned, the responses were also discussed based on the categories as established by Harwood et al., aiming at the understanding of the cultural dimensions highlighted by the participants. Outcomes indicated that mothers, in the majority, show positive conceptions about the child's development, characterizing them as active, intelligent, and caring, and consider healthcare, affection, and education as relevant factors for infant development; they get involved with ludic interactions toward their children and get concerned with domestic accidents; they use inductive practices in the children's behavioral control; they set socialization goals turned to the autonomous-relational model and centered strategies as priorities; they expect their children to be able to contribute to society as of the practice of social values; they consider daycare centers as institutions that must promote formal education and the child's behavioral control. The educators, in turn, pointed education and affection as the main aspects for infant development, built up as of interactive processes; they conceive childhood in a non-urban context as being exposed to danger, and going through affection and economic shortages, leading daycare centers to the duty of giving these children basic needs, stimulating their development, and controlling their behavior. Moreover, they highlight the necessity of a greater partnership between the family and daycare center; they hope the children to achieve socialization goals and societal contributions related to social expectations, followed by autonomy, centralizing the strategies for the achievement of such goals. Results turn out to be discussed as of characteristics of the participants' eco-cultural context, and considerations by Psychology authors of infant Development.

Key-words: Niches of infant development; family; daycare center; non-urban context.

NICHOS DE DESARROLLO INFANTIL: UN ESTUDIO CON MADRES Y EDUCADORAS DE GUARDERÍA EN CONTEXTO NO URBANO

RESUMEN: el presente estudio objetivó analizar el nicho de desarrollo infantil, en el microsistema familiar y de la guardería, en contexto no urbano. Para tanto, fueron entrevistadas 30 madres y 21 educadoras de guarderías, de niños en edades entre 06 y 36 meses, de tres contextos no urbanos, basados en la agricultura de subsistencia, del municipio de Petrolina-PE. Como aporte teórico, se usó como base la perspectiva ecocultural del desarrollo humano, que lo comprende como un proceso complejo y dinámico, producido por el individuo y por el medio físico, social y cultural, como sistemas interactivos, que tornan indispensable el análisis del contexto en que viven las personas, pues, cada cultura y contexto en particular conducen a diferentes procesos de desarrollo. Se destacan, en este estudio, el análisis de los nichos de desarrollo infantil en los microsistemas familiar y guardería, comprendidos como ambiente físico y social, además de las prácticas de educación y las etnoteorías parentales, teniendo en vista las influencias que ejercen sobre el desarrollo del niño. Como instrumentos, fueron utilizados un cuestionario sociodemográfico, una guía de entrevista semiestructurada, una entrevista estructurada con cuestiones relativas a los nichos de desarrollo infantil en el contexto de la familia y de la guardería, y observaciones asistemáticas. Las entrevistas fueron transcritas y sometidas al análisis temático de contenido, comprendiendo la exploración y la pre análisis del material, así como la codificación mediante el uso de palabras y frases descriptoras, considerando los criterios de exhaustividad, representatividad, homogeneidad y pertenencia. Posteriormente, fue realizada la frecuencia de respuestas de las madres en cada categoría y subcategoría y calculado el porcentual medio con base en el número total de respuestas obtenidas en cada una de ellas. En lo que se refiere a las metas de socialización, las respuestas también fueron discutidas con base en las categorías establecidas por Harwood et al., con el fin de comprender las dimensiones culturales enfatizadas por los participantes. Los resultados apuntaron que las madres, en su mayoría, presentan concepciones positivas sobre el desarrollo de los niños, caracterizándolos como activos, inteligentes y cariñosos y consideran los cuidados con salud, afectividad y educación como factores relevantes para el desarrollo infantil; se involucran en interacciones lúdicas con los hijos y se preocupan con accidentes domésticos; usan las prácticas inductivas en el control del comportamiento de los niños; priorizaron metas de socialización dirigidas para el modelo autónomo-relacional y estrategias centradas en sí y en el contexto en que viven; esperan que los hijos puedan contribuir para la sociedad a partir de la práctica de valores sociales; y consideran la guardería como institución que debe promover la educación formal y el control del comportamiento del niño. En relación a las educadoras, estas apuntan la educación y la afectividad como principales aspectos para el desarrollo infantil, contruidos a partir de procesos interactivos; conciben la infancia en el contexto no urbano como expuesta al peligro y carente, afectiva y económicamente, teniendo la guardería y el educador las funciones de suplir las necesidades básicas de esos niños, estimular su desarrollo y controlar el comportamiento. Además, destacan la necesidad de mayor acompañamiento entre familia y guardería; anhelan para los niños metas de socialización y contribuciones para la sociedad relacionadas a las expectativas sociales, seguidas de la autonomía, centralizando en sí las estrategias para el alcance de esas metas. Esos resultados son discutidos a partir de las características del contexto ecocultural de los participantes y de las consideraciones de autores de la Psicología del Desarrollo Infantil.

Palabras-clave: Nichos de desarrollo infantil; familia, guardería; contexto no urbano.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
-------------------	-----------

CAPÍTULO I

Perspectiva ecocultural do desenvolvimento humano	27
--	-----------

Contribuições do modelo teórico de Urie Bronfenbrenner	28
--	----

Contribuições do modelo teórico de Sara Harkness e Charles Super	33
--	----

CAPÍTULO II

Etnoteorias parentais - Concepções de desenvolvimento infantil e Metas de socialização parental	42
--	-----------

CAPÍTULO III

A creche como contexto de desenvolvimento infantil	55
---	-----------

CAPÍTULO IV

Nichos de desenvolvimento infantil em contexto não urbano	65
--	-----------

O contexto não urbano	65
-----------------------	----

Pesquisas sobre concepções de desenvolvimento, práticas educativas e metas de socialização infantil em contexto não urbano	68
--	----

As creches no contexto não urbano	71
-----------------------------------	----

Problematização	76
-----------------	----

O contexto da pesquisa	79
------------------------	----

CAPÍTULO V

ESTUDO 1 – MICROSSISTEMA FAMILIAR 81

Objetivos	81
------------------	----

Método	82
---------------	----

Participantes	82
---------------	----

Instrumentos utilizados	83
-------------------------	----

Procedimentos para coleta dos dados	84
-------------------------------------	----

Procedimentos para análise dos dados	86
--------------------------------------	----

Resultados e discussão	88
-------------------------------	----

Características do contexto físico e social do nicho de desenvolvimento familiar da criança	89
--	----

Os contextos não urbanos estudados	89
------------------------------------	----

Dados sociodemográficos das mães	92
----------------------------------	----

Etnoteorias maternas e Práticas Educativas	96
--	----

CAPÍTULO VI

ESTUDO 2 - MICROSSISTEMA CRECHE 147

Objetivos	147
------------------	-----

Método	148
---------------	-----

Participantes	148
---------------	-----

Instrumentos utilizados	148
-------------------------	-----

Procedimentos para coleta dos dados	150
Procedimentos para análise dos dados	151
Resultados e discussão	154
Características do contexto físico e social do nicho de desenvolvimento da criança na creche	155
Contexto da pesquisa: O Programa Nova Semente	155
Dados sociodemográficos das educadoras	162
Etnoteorias e Práticas Educativas das educadoras	165
CAPÍTULO VII	
Discussão Geral	203
CONSIDERAÇÕES FINAIS	216
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	219
APÊNDICES	
Apêndice I - Questionário sociodemográfico sobre as mães	239
Apêndice II - Entrevista estruturada sobre o nicho familiar da criança	240
Apêndice III - Roteiro da entrevista semiestruturada com as mães	241
Apêndice IV - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	242
Apêndice V – Tabela com os dados sociodemográficos de cada mãe participante da pesquisa	244
Apêndice VI - Questionário sociodemográfico sobre as educadoras	246
Apêndice VII – Entrevista estruturada sobre o nicho da creche	247

Apêndice VIII – Roteiro da entrevista semiestruturada com as educadoras_____248

Apêndice IX – Tabela com os dados sociodemográficos de cada educadora participante da
pesquisa_____249

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados sociodemográficos das mães	93
Tabela 2: Aspectos importantes para o desenvolvimento infantil (mãe)	97
Tabela 3: Percepção materna sobre o desenvolvimento da criança	103
Tabela 4: Metas de socialização materna	113
Tabela 5: Meta de socialização materna “autoaperfeiçoamento”	113
Tabela 6: Estratégias de socialização maternas	119
Tabela 7: Percepção materna sobre as contribuições dos filhos para a sociedade	122
Tabela 8: Importância da creche-escola para o desenvolvimento da criança (mãe)	124
Tabela 9: Práticas educativas das crianças, segundo o relato das mães	128
Tabela 10: Práticas de controle do comportamento dos filhos, segundo o relato das mães	131
Tabela 11: Atividades cotidianas mãe-criança	136
Tabela 12: Brincadeiras infantis	139
Tabela 13: Com quem a criança brinca	142
Tabela 14: Dados sociodemográficos das educadoras	162
Tabela 15: Aspectos importantes para o desenvolvimento infantil (educadoras)	166

Tabela 16: Aspectos que influenciam o desenvolvimento infantil (educadoras)	172
Tabela 17: Percepção das educadoras sobre o desenvolvimento da criança da creche	173
Tabela 18: Percepção das educadoras sobre a infância no contexto não urbano	179
Tabela 19: Importância da creche para o desenvolvimento infantil (educadoras)	183
Tabela 20: Percepção das educadoras sobre a relação família-creche	188
Tabela 21: Metas de socialização das educadoras para as crianças da creche	190
Tabela 22: Estratégias de socialização infantil (educadoras)	194
Tabela 23: Percepção das educadoras sobre as contribuições das crianças da creche para a sociedade	195
Tabela 24: Papel do educador no desenvolvimento da criança	197
Tabela 25: Dados sociodemográficos de cada mãe participante da pesquisa	244
Tabela 26: Dados sociodemográficos de cada educadora participante da pesquisa	249

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Casas de um dos contextos não urbano estudado	90
Figura 2: Igreja de um dos contextos não urbano estudado	90
Figura 3: Escola Estadual de 1º grau de um dos contextos não urbano estudado	91
Figura 4: Residência de um dos contextos não urbano estudado	91
Figura 5: Criança brincando de velocípede com o irmão, no terreiro da casa	144
Figura 6: Criança brincando em uma carroça no terreiro da casa	144
Figura 7: Rotina das crianças da creche dos contextos não urbanos estudados	156
Figura 8: Sala da turma do maternal II	158
Figura 9: Refeitório de uma das creches dos contextos não urbano estudado	159
Figura 10: Área de lazer – cantinho da areia e chuveiro externo	159
Figura 11: Quintal da creche	160

INTRODUÇÃO

As interações sociais ocorridas nos primeiros anos de vida da criança constituem importantes processos para o seu desenvolvimento. Essas interações são construídas de acordo com os múltiplos contextos de referência do indivíduo e, em conjunto com as características individuais e os processos de maturação, formam o desenvolvimento humano. Nesta perspectiva, podemos dizer que o desenvolvimento infantil envolve a interação entre as práticas culturais, o contexto e o indivíduo, numa relação recíproca (Bronfenbrenner, 1996; Harkness & Super, 1994). Como assinala Rogoff (2005), a cultura não é uma variável que influencia o desenvolvimento, tampouco uma entidade estática, pois se constituem mutuamente, em um contínuo processo dialógico entre o indivíduo e a sociedade.

Para a abordagem cultural e contextual do desenvolvimento humano, esse processo é complexo e multideterminado, correspondendo a um sistema interativo, produzido pelo indivíduo e seu meio físico, social e cultural, tornando indispensável a análise do contexto de vida das pessoas, pois cada cultura e contexto em particular conduzem a diferentes processos de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2005; Rogoff, 2005; Super, Harkness, Barry & Zeitlin, 2011). Dessa forma, pode-se considerar que a interação entre pais e filhos se constrói dinamicamente, envolvendo as características de ambos, assim como aquelas relacionadas ao contexto social e cultural em que eles vivem.

A cultura exerce forte influência nas práticas de educação dos filhos e nas crenças sobre o desenvolvimento infantil que os pais apresentam sobre aqueles. O contexto ecocultural guia os pais em suas metas para o desenvolvimento da criança através da construção de crenças sobre como ocorre o desenvolvimento e a influência do papel da criança, do ambiente e dos próprios pais nesse processo (Rosenthal & Roer-Strier, 2001). Como destacado por Super e Harkness (2002), o ambiente em que vivem as crianças não é uma aglomeração aleatória de costumes, valores, crenças e interações. Todos esses processos são regulados dinamicamente pela cultura e pelo contexto do indivíduo, assim como pela cultural maior.

Neste estudo, ressaltamos a importância da construção dos processos de desenvolvimento infantil no contexto ecocultural, sobretudo os microambientes onde a criança estabelece interações face a face, como a família e a creche ou escola. Autores como Bronfenbrenner (1996) reivindicam estudos que considerem o desenvolvimento humano no contexto. Para ele, o desenvolvimento ocorre por meio da interação recíproca entre as pessoas, e entre pessoas e objetos, em diferentes ambientes dos quais participam direta e indiretamente. O ambiente é interpretado topologicamente por Bronfenbrenner (1996) como arranjo de quatro estruturas interconectadas: microssistema, o ambiente no qual o indivíduo estabelece interações face a face; mesossistema - a relação entre os microssistemas nos quais o desenvolvimento do indivíduo ocorre; exossistema - que envolve os contextos dos quais o indivíduo não participa diretamente, porém, influenciam e são influenciados por ele; e o macrossistema - que corresponde aos sistemas institucionais da cultura e subcultura, como a economia, os sistemas político e social. O interesse daquele autor não era simplesmente sobre o ambiente ou contexto, mas sobre os sistemas ecológicos que incluem o desenvolvimento do indivíduo.

Nessa mesma perspectiva, encontra-se o modelo teórico dos nichos de desenvolvimento, elaborado por Harkness e Super (1994,1996), o qual permite compreender de que forma os microambientes de participação diária da criança são estruturados culturalmente. Esses nichos constituem três subsistemas integrados: o ambiente físico e social da criança; os costumes e as práticas de educação das crianças; e a psicologia dos cuidadores, especialmente as etnoteorias sobre desenvolvimento infantil, metas de socialização e parentalidade. O ambiente físico e social inclui a estrutura social da família e suas relações, assim como as características da criança, dos pais e dos demais educadores. Os costumes ou práticas de cuidado referem-se aos comportamentos dos pais e demais educadores, típicos em seu grupo cultural. As etnoteorias, também conhecidas como psicologia dos cuidadores, incluem as crenças, concepções, expectativas e metas compartilhadas em uma dada cultura. É por meio das etnoteorias que as características específicas do contexto cultural mais amplo influenciam o nicho específico de desenvolvimento infantil.

Pesquisas (Harkness & Super, 1992; Kagitçibasi, 2005; Keller et al. 2006; Rogoff, 2005) têm apontado variações culturais e contextuais nas formas de cuidado, crenças sobre o desenvolvimento infantil e metas que os pais estabelecem para os filhos, importantes elementos do papel parental, dada a influência que exercem sobre o desenvolvimento infantil. Esses estudos evidenciam que diferentes ambientes apresentam características particulares de socialização, baseadas em sua cultura e em suas necessidades contextuais. Conforme Keller (2007), a participação da criança nas atividades culturais diárias exerce relevante impacto em seu desenvolvimento. Desse modo, as crianças que crescem em comunidades socioculturais distintas serão influenciadas por diferentes caminhos de desenvolvimento.

Nesse cenário, a cultura apresenta diferentes conceitos de self no processo de socialização dos indivíduos como membros competentes da sociedade. Kagitçibasi (2005) e Keller et al. (2006) propõem três modelos de orientação cultural do self, os quais refletem as

demandas do ambiente ecocultural, a estrutura socioeconômica da sociedade e a ecologia humana, a saber: o self independente, o self interdependente e self autônomo-relacional. O self independente é caracterizado pela autonomia e autossuficiência. As estratégias de socialização relacionadas a esse estilo de self estão voltadas para o autoaperfeiçoamento, sendo tal modelo típico de famílias de contextos urbanos, industrializados. O self interdependente caracteriza-se pela relação com os outros, e as estratégias de socialização focam na aceitação das normas e na hierarquia do grupo social, sobretudo a família. Esse modelo é característico de contextos não urbanos, baseados na agricultura de subsistência.

O modelo autônomo-relacional combina características do self independente e do self interdependente, cujas estratégias estão voltadas para a integração familiar, assim como para a autonomia do indivíduo. Esse modelo é característico de famílias de classe média de contextos urbanos e escolarizados, tradicionalmente interdependentes, mas que passam por um processo de desenvolvimento econômico. Ele foi proposto por se considerar que a independência e a interdependência correspondem a necessidades humanas básicas e não podem ser concebidas como polos conflitantes (Kagitçibasi, 2005). Ademais, Keller et al. (2006) ressaltam a possibilidade de haver diferenças entre os contextos que apresentam os mesmos modelos culturais do self.

Isso posto, ressalta-se a importância da relatividade cultural na interpretação dos resultados de pesquisas em diferentes contextos. Em relação ao contexto não urbano, por exemplo, estudos brasileiros (Kobarg & Vieira, 2008; Ruela & Seidl-de-Moura, 2007) têm apontado processos de socialização da criança, como crenças, práticas de cuidado e processos educativos, que expressam os modos de vida típicos de seu contexto sociocultural.

Assim, a partir da concepção de que o desenvolvimento infantil precisa ser compreendido à luz das características socioculturais, o foco do presente estudo é o contexto não urbano, mais especificamente, os nichos ou microssistema da família e da creche onde as

crianças se desenvolvem. Como principais cuidadores da criança, sobretudo nos primeiros anos de vida, os pais e educadores desempenham um importante papel na organização do contexto da experiência dela, seja diretamente, através de suas crenças e comportamentos, ou indiretamente, por meio da rede de relações que se desenvolvem no seio da família e da sociedade em geral. Juntas, família e creche têm um papel importante no desenvolvimento infantil. Além disso, em um contexto marcado por desigualdades socioeconômicas e violação de direitos básicos, há a expectativa de que a educação, especialmente aquela desenvolvida em contextos formais, constitua um instrumento de combate à pobreza e de promoção da equidade social.

Todavia, de acordo com Silva, Pasuch e Silva (2012), a educação infantil das crianças do campo necessita de uma proposta pedagógica que considere as particularidades de suas práticas culturais e sociais e que assegure a educação infantil pública de qualidade, pois as crianças mais pobres e moradoras de contextos não urbanos ainda são as que têm menos acesso à educação infantil e de qualidade. Outro aspecto que precisa ser considerado é a formação de professores da educação infantil, no sentido em que possam compreender os processos de desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida e relacioná-los à sua prática pedagógica e às interações sociais entre ambos, assim como entre as crianças e seus pares, superando a clássica concepção de creche como assistência às crianças dos contextos não urbanos.

A interação social e a participação nas práticas culturais constituem, assim, a mola propulsora do desenvolvimento humano (Rogoff, 2005; Vygotsky, 1984/2015). A partir das trocas sociais com o outro, sobretudo com as pessoas mais experientes, assim como do uso das ferramentas e dos signos culturais, a criança aprende e se desenvolve. Desse modo, o educador atua como um importante mediador dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, inserindo-a na cultura de seu grupo social.

Nesse sentido, a partir da perspectiva ecocultural do desenvolvimento humano, especialmente das contribuições de Bronfenbrenner (1996) e Harkness e Super (1994), pretendeu-se conhecer e analisar os nichos de desenvolvimento infantil em um contexto não urbano do município de Petrolina/PE. Buscou-se, portanto, explorar como se caracteriza o contexto ecocultural das crianças desse contexto; como as mães e educadoras percebem o desenvolvimento infantil e a importância da educação para essas crianças; como também as metas e as estratégias de socialização que priorizam em sua educação.

Considera-se que esses nichos ou microssistemas interagem uns com os outros, com as características da criança em desenvolvimento, com as características da cultura em particular, como também com as características da cultura mais ampla, e permitem compreender de que forma os microambientes de participação diária da criança são estruturados culturalmente (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Super, Harkness, Barry, & Zeitlin, 2011). Outrossim, como assinalam Harkness e Keefer (2000), o estudo do nicho de desenvolvimento da criança constitui um importante passo para gerar conhecimentos e planejar intervenções no campo da educação e da saúde, sobretudo em populações economicamente desfavoráveis, como aquelas inseridas nos contextos não urbanos, em que o acesso à saúde e à educação de qualidade ainda é precário. Sendo assim, o estudo do desenvolvimento infantil nesses contextos contribui para a compreensão dos diferentes modos de viver a infância, diferentes formas de inserção nas práticas culturais, no cenário da família e da creche.

Essa pesquisa compreende dois estudos, um realizado a partir da perspectiva das mães, e outro a partir da perspectiva de educadoras de creches, ambas de contexto não urbano, baseado na agricultura de subsistência, do município de Petrolina/PE. A princípio, tentou-se entrevistar as mães de crianças que frequentavam as creches, porém, não foi possível, em função da não disponibilidade destas em participar. Assim, a entrevista foi

realizada com mães dos mesmos contextos onde se encontravam as creches, mas cujos filhos não a frequentavam, com exceção de uma criança.

Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo e qualitativo. Como instrumentos foram utilizados um roteiro de entrevista semiestruturada sobre as concepções de desenvolvimento infantil, práticas educativas e metas e estratégias de socialização priorizadas para as crianças desse contexto; um questionário sociodemográfico; uma entrevista estruturada; e observações assistemáticas sobre o ambiente físico e social da criança, assim como a rotina de suas atividades.

Sendo assim, esta tese encontra-se estruturada em seis capítulos. Os quatro primeiros capítulos traçam marcos teóricos sobre o tema de pesquisa em questão: o primeiro capítulo aborda as considerações teóricas e metodológicas de autores da perspectiva ecocultural do desenvolvimento humano, a exemplo de Bronfenbrenner (1996), Harkness e Super (1994), discutindo a importância do contexto, da cultura e das características individuais para o desenvolvimento infantil. O segundo capítulo explana as concepções de desenvolvimento e metas e estratégias parentais de socialização para as crianças, a partir de definições teóricas e estudos empíricos. O terceiro capítulo aborda a importância da creche como contexto de desenvolvimento infantil e os processos de interação educador/criança. O quarto, e último capítulo teórico, apresenta discussões teóricas e estudos empíricos sobre o contexto não urbano para o desenvolvimento da criança. O quinto capítulo contempla o método, a partir da descrição dos participantes, do contexto de realização da pesquisa, das questões éticas e dos procedimentos para a coleta e análise dos dados. O sexto capítulo apresenta os resultados e a discussão, discussão geral, com base no referencial teórico da Psicologia do Desenvolvimento. Concluindo, há também as considerações finais.

Considerando o objetivo proposto, espera-se que os resultados do presente estudo possam contribuir com conhecimentos que envolvam o nicho de desenvolvimento infantil em

contexto não urbano, ampliando os estudos com grupos culturais brasileiros em diferentes contextos, subsidiando futuros estudos com famílias e educadores, nesse sentido.

CAPÍTULO I

Perspectiva Ecocultural do Desenvolvimento Humano

A perspectiva ecocultural corresponde a um modelo teórico que integra a ecologia e a cultura, o qual pressupõe o desenvolvimento humano como construído a partir dos elementos de seu nicho ecocultural, como as atividades diárias, as crenças, os valores e os padrões recorrentes de organização do ambiente físico e social. A ideia central é a de que as pessoas respondem ativamente às circunstâncias em que vivem, constroem e organizam seus ambientes conforme o significado que atribuem a eles (Noriega, Carvajal & Grubits, 2009). Assim, para essa perspectiva, a cultura não é uma variável que influencia o desenvolvimento humano, mas um processo dinâmico e recíproco, em que ambos, cultura e indivíduo, transformam-se. Ademais, essa perspectiva parte do princípio de que o que é apropriado ou esperado sobre o desenvolvimento humano em uma determinada etapa evolutiva varia entre as culturas, mesmo dentro de um único país, ao longo do percurso histórico (Rogoff, 2005). Dentre os precursores dessa perspectiva de análise, destacamos neste estudo os autores Urie Bronfenbrenner, Sara Harkness e Charles Super, cujas considerações teóricas são apresentadas a seguir.

Contribuições do modelo teórico de Urie Bronfenbrenner

Com a publicação do livro “*The Ecology of Human Development: experiments by nature and design*”, em 1979, Urie Bronfenbrenner, ressaltou a necessidade de se compreender o desenvolvimento humano no contexto, por meio da recíproca interação entre a pessoa e o ambiente. Seu modelo teórico privilegia os aspectos saudáveis do desenvolvimento, os estudos realizados em ambientes naturais e a análise da participação da pessoa focalizada no maior número possível de ambientes e em contato com diferentes pessoas (Bronfenbrenner, 1996). Para esse autor, o desenvolvimento humano compreende um processo progressivamente complexo e multifacetado da interação mútua entre a pessoa e o ambiente. Nesse processo, a pessoa modifica o ambiente e é modificada por ele, constituindo influências bidirecionais e recíprocas. Para ser efetiva, a interação deve acontecer de forma regular, por um longo período de tempo.

De acordo com Rosa e Tudge (2013), Bronfenbrenner criticou a falta de validade ecológica dos estudos realizados em laboratório, considerando-os limitados e artificiais para o estudo dos processos de desenvolvimento que ocorrem nos contextos familiares à criança. Além disso, esse autor criticou as pesquisas que eram realizadas nos contextos de vida das crianças, mas que enfatizavam a pessoa em desenvolvimento e desconsideravam as características desse contexto. Assim, para ele, o contexto deveria ser estudado além do ambiente imediato da pessoa em desenvolvimento, considerando também aqueles mais remotos, em que a pessoa não estabelece interação face a face, mas que influenciam e são influenciadas por ele.

O contexto de desenvolvimento pode ser considerado a partir de diferentes condições de vida em que se desenvolvem os indivíduos, incluindo facetas dos sistemas sociais, ambientes físicos e pessoas em uma relação dinâmica e recíproca. Além disso, o contexto não envolve apenas os elementos objetivos da experiência, mas principalmente os elementos

subjetivos, ou seja, a forma como o indivíduo experimenta as propriedades objetivas do meio em que vive (Rosa & Tudge, 2013). Como acrescenta Bronfenbrenner (1996), os aspectos do ambiente mais importantes para o desenvolvimento humano são aqueles que têm significado para uma pessoa em uma determinada situação. A importância do significado atribuído às experiências vividas foi baseada no conceito de “espaço de vida” ou “campo psicológico” de Kurt Lewin, expresso topologicamente e que constitui o ambiente ecológico da pessoa. Nesse sentido, conhecer o significado que os indivíduos atribuem a suas experiências, a seu contexto de vida, ajuda a compreender o impacto que ele apresenta sobre seu desenvolvimento.

Os diferentes níveis de sistemas que compõem o ambiente ecológico são interligados e correspondem ao microssistema, ao mesossistema, ao exossistema e ao macrosistema. Bronfenbrenner (1986b) chama a atenção para os processos que ocorrem nos contextos imediatos de interação das crianças, ou seja, aqueles em que elas estabelecem interações face a face, tendo em vista que isso tem um impacto significativo em seu desenvolvimento, pois os eventos que apresentam influência mais imediata e potente sobre o desenvolvimento humano são as atividades realizadas com a pessoa ou na presença dela. Esses contextos referem-se ao microssistema (a exemplo da família, da escola e da creche) e incluem atividades, papéis e relações interpessoais que se dão entre duas ou mais pessoas em um determinado ambiente físico e material. Para Bronfenbrenner (2005), os efeitos das interações da criança no contexto microssistema devem ser analisados de forma integrada com os demais contextos nos quais a criança não estabelece interações face a face, mas que influenciam seu desenvolvimento, como o trabalho dos pais, os valores e as regras de sua cultura.

O mesossistema diz respeito à inter-relação entre os diferentes microssistemas da criança, os quais influenciam diretamente o seu desenvolvimento, como a relação família e

creche/escola. Desse modo, o que acontece em um microsistema como o lar onde vive criança, pode influenciar o que acontece na escola, e vice versa. O exossistema envolve contextos nos quais as crianças não estabelecem interação face a face, porém recebem influência de forma indireta, como o trabalho dos pais e as redes de apoio social. Nesse sentido, as decisões tomadas no ambiente de trabalho dos pais, por exemplo, podem afetar as interações proximais entre eles e as crianças, influenciando o seu desenvolvimento. Conforme Rosa e Tudge (2013), Bronfenbrenner tinha interesse em desenvolver programas que facilitassem os centros de atendimento a crianças e as decisões políticas sobre os tipos de cuidados e educação a serem desenvolvidas nesses ambientes.

Por fim, o macrosistema abrange os sistemas institucionais de organização de uma cultura ou subcultura, tais como o desenvolvimento econômico, social, educacional ou jurídicos aos quais o indivíduo pertence. Esses sistemas influenciam de forma indireta o desenvolvimento da criança em todos os demais ambientes e, ao mesmo tempo, são influenciados por eles (Bronfenbrenner & Evans, 2010).

A passagem de um ambiente ecológico para outro corresponde à transição ecológica, que, segundo Bronfenbrenner (1996), altera os papéis desempenhados pela criança. Essa transição é marcada pelas mudanças biológicas - como a passagem para a puberdade, a vida adulta e assim por diante, e por alterações no ambiente de desenvolvimento do indivíduo - como a chegada de um irmão mais novo na família, a passagem do contexto familiar para o contexto da creche, ou a combinação desses fatores. Dessa forma, a transição ecológica pode ocorrer em qualquer um dos níveis do ambiente de desenvolvimento da pessoa - micro, meso, exo e macrosistema - em todo o curso de vida dela, assim como exerce impacto não apenas sobre a pessoa, mas também sobre o sistema do qual ela faz parte (Rosa & Tudge, 2013).

Segundo Narvaz e Koller (2004), em função da ênfase atribuída ao contexto em detrimento da pessoa em desenvolvimento, a teoria ecológica foi revisada pelo próprio

Bronfenbrenner e Morris (1998), incluindo novos elementos que ressaltam a pessoa, os processos e o tempo. Desse modo, a teoria passou a incluir a relação sinérgica entre o processo, a pessoa, o contexto e o tempo, sendo chamada agora de teoria bioecológica do desenvolvimento humano, ou modelo PPCT (Processo, Pessoa, Contexto e Tempo). A partir desse modelo, o pesquisador deve considerar as características da pessoa em desenvolvimento e também daquelas com quem ela normalmente interage. Ademais, o processo é agora considerado como elemento central, pois caracteriza os mecanismos primários do desenvolvimento humano e abrange as características da pessoa em desenvolvimento, os contextos e o período de tempo em que os processos ocorrem.

Através dos processos proximais, o desenvolvimento da criança será potencializado pelas interações com pessoas competentes, com quem ela estabeleça uma relação emocional positiva, mútua e duradoura, em ambientes que permitam a oportunidade de ela observar e engajar-se em atividades e que possam incentivar o desempenho de suas habilidades adquiridas. Os processos proximais envolvem não apenas a interação com as pessoas, mas também a interação com objetos e símbolos com os quais o indivíduo entra em contato. Esses processos ocorrem dentro dos microssistemas, porém, influenciam e são influenciados por outros sistemas (Narvaz & Koller, 2004).

No que se refere ao tempo, também conhecido como cronossistema, este deve ser considerado em relação às mudanças que ocorrem na pessoa, como também àquelas que ocorrem no ambiente e, ainda, a relação entre esses dois sistemas. Tanto as mudanças ontogenéticas quanto as mudanças no tempo histórico fazem parte do processo de desenvolvimento humano. Bronfenbrenner e Morris (1998) destacaram as fases do tempo em três níveis: microtempo, mesotempo e macrotempo. O microtempo refere-se a continuidade versus descontinuidade nos episódios dos processos proximais; o mesotempo refere-se aos dias e semanas em que os episódios de processos proximais ocorrem, e o macrotempo diz

respeito a mudanças, expectativas e eventos da sociedade mais ampla, dentro e entre gerações (Rosa & Tudge, 2013).

Com o novo modelo da teoria de Bronfenbrenner (2005) PPCT, é possível compreender não só o comportamento do indivíduo e o impacto das experiências do contexto sobre ele, como também o seu estado subjetivo, tais como a percepção e as crenças sobre esse processo. Isso significa que além das propriedades objetivas do processo de desenvolvimento, as propriedades subjetivas também são consideradas, na medida em que representam o significado atribuído pela pessoa em desenvolvimento (Rosa & Tudge, 2013). Enfim, tal modelo supõe que o estudo do desenvolvimento humano deve considerar as características da pessoa, do contexto, dos processos de desenvolvimento e do tempo. Baseia-se na tese de que as crianças não se desenvolvem isoladamente, mas em constante interação com as pessoas e os contextos físico e social, desde os mais próximos até os mais remotos.

Nessa perspectiva, as cognições sobre a infância, as metas de socialização dirigidas às crianças são construídas na interdependência desses fatores: características da pessoa em desenvolvimento e das pessoas com as quais interage, atividades e interações nas quais o indivíduo está ativa e consistentemente engajado (processos proximais), contextos de desenvolvimento, a exemplo do familiar e educacional (microssistema), relação entre família e escola (mesossistema), trabalho dos pais (exossistema), sistema cultural de crenças, valores, ideologias (macrossistema) e tempo ontogenético e histórico (cronossistema).

Essas considerações sobre o desenvolvimento humano são congruentes com a abordagem dos nichos de desenvolvimento teorizados por Harkness e Super (1996). Assim como Bronfenbrenner (1996), esses autores consideram que o indivíduo se desenvolve a partir da interação recíproca com os nichos físico e social, que influenciam e são influenciados pelas práticas de cuidado infantil e as etnoteorias parentais, as quais se inter-relacionam com os valores amplamente compartilhados por uma cultura maior, como a

escola, os pares, a mídia, enfim, a sociedade em que o indivíduo está inserido. O referido modelo teórico também se insere na perspectiva ecocultural do desenvolvimento humano.

Contribuições do modelo teórico de Sara Harkness e Charles Super

Harkness e Super elaboraram, na década de 1970, o conceito de nichos de desenvolvimento com base nos estudos de campo sobre desenvolvimento infantil e modos de vida familiar em comunidades rurais do Quênia e dos Estados Unidos (Harkness & Super, 1994). Esses autores estavam interessados em identificar e interpretar semelhanças e diferenças na educação de crianças de diferentes grupos socioculturais.

A abordagem dos nichos de desenvolvimento proposta por esses pesquisadores compreende o desenvolvimento e o comportamento humano como coproduzidos pelo indivíduo e pelo ambiente, formando um sistema interativo. Esse ambiente é estruturado em três subsistemas ou nichos que interagem mutuamente, a saber: o ambiente físico e social, as práticas de cuidado diário da criança e a psicologia dos cuidadores. O mediador focal dessa relação é a família, visto que corresponde ao centro da vida da criança, em seus primeiros anos, mediando a sua experiência com a cultura mais ampla (Harkness & Super, 1994).

Ambiente físico e social do cotidiano da criança

O ambiente físico e social refere-se aos lugares e às pessoas que constituem o ambiente de desenvolvimento e aprendizagem da criança e que influenciam, de forma recíproca, as interações das quais ela participa. Envolve o ambiente em termos micro (família, escola, grupo religioso) e macro (contexto cultural amplo da comunidade local). Em relação ao ambiente físico, incluem-se a organização do lar/moradia e os objetos disponíveis. Sobre o ambiente social, incluem-se as características dos pais e das crianças, a organização

familiar, a estrutura social e as relações estabelecidas entre ambas. Assim, torna-se importante conhecer onde, como e com quem a criança passa o dia, as formas como se organizam seus contextos físico e social e seus possíveis efeitos sobre o desenvolvimento infantil (Harkness & Super, 1994).

Conforme Harkness e Super (1996), a organização do ambiente físico e social e a estruturação familiar expressam de forma implícita crenças, valores e expectativas dos adultos em relação à criança, com base em um contexto cultural mais amplo, e estabelecem limites e possibilidades para seu desenvolvimento. Assim, o estudo desses ambientes pode fornecer informações importantes sobre a organização familiar, como eventos de saúde e doença. Esses autores relatam que observações sobre o aumento no número de casos de dengue na Malásia estava associado a fatores ambientais e demográficos. Os malaios frequentemente cultivam plantas em jarros na frente de suas portas, conhecidas como "árvore do dinheiro"; utilizam recipientes com água na frente das casas para lavar as mãos e os pés antes de entrar em seu lar, a fim de prevenir doenças e contaminação por espíritos do mal; e fazem orações ao amanhecer e ao anoitecer também na frente de seus lares, criando um ambiente propício à proliferação do mosquito transmissor da dengue.

Esses achados reforçam a consideração de que o ambiente físico e social é organizado de acordo com as práticas e crenças culturais de um grupo ou comunidade. Outros contextos físicos e sociais, além daqueles relativos ao ambiente familiar, como a creche e a escola, fazem parte do processo de socialização da criança e são importantes nichos na construção de seu desenvolvimento e aprendizado. A creche e a escola desenvolvem a articulação dos conhecimentos culturalmente organizados, possibilitando a apropriação da experiência acumulada e as formas de pensar, agir e interagir no mundo, oriundas dessas experiências. Concomitantemente, proporcionam a integração da criança com os demais colegas,

contribuindo para o desenvolvimento da competência entre pares e o emprego da linguagem simbólica (Dessen & Polônia, 2007).

Desse modo, a creche e a escola representam contextos de socialização privilegiados na formação do ser humano, levando a família a construir expectativas sobre elas na promoção do desenvolvimento de seus filhos. Assim, conhecer a percepção que a família tem do papel da creche e da escola no desenvolvimento infantil é uma das formas de compreender o que ela espera do futuro de seus filhos.

Práticas de cuidado diário

As práticas de cuidado diário referem-se ao comportamento dos pais ou dos demais cuidadores, típicos da sua comunidade, em relação à criança. As práticas de cuidado diário constituem as oportunidades de a criança adquirir várias competências em seu desenvolvimento. Para Harkness e Super (1994), essas práticas ou costumes tornam-se tão habituais em determinada comunidade que passam a ser percebidas como naturais, de maneira que os indivíduos que as compartilham não costumam questioná-las.

Para exemplificar a importância da relação entre as práticas de cuidado e saúde e o desenvolvimento em geral da criança, pode-se citar a pesquisa realizada por Harkness e Super (1994) com famílias de uma comunidade rural no Quênia. Nessa comunidade, havia um elevado índice de diarreia entre as crianças de 09 a 16 meses. A partir de observações etnográficas, percebeu-se que a diarreia coincidia com o período em que as crianças começavam a engatinhar e a ficar mais tempo em contato com o chão sujo e contaminado de suas casas, ingerindo fezes de animais, o que explicava o problema de saúde dessas crianças.

Por outro lado, as práticas de cuidado também funcionam como fatores de proteção à criança. Nesse mesmo estudo, Harkness e Super (1994) verificaram que nas comunidades

Kokwet as crianças pequenas são envolvidas em panos e amarradas ao pescoço das mães, sendo carregadas em suas costas durante todo o dia enquanto elas realizam suas atividades cotidianas, permitindo-lhes interagir com o ambiente circundante. À noite, as crianças dormem junto das mães e podem mamar o tempo todo. Tais cuidados, de acordo com esses autores, influenciam os processos de atenção e o desenvolvimento neuromuscular precoce das crianças, como também evitam o contato com organismos causadores de doenças. Nesse caso, os costumes de cuidado infantil desenvolvido pelas mães, mesmo sendo realizados de forma não intencional, contribuíram para a saúde e o desenvolvimento das crianças.

Harkness e Super (1996) ressaltam que as práticas de cuidado diário são construídas e valorizadas no meio sociocultural em que a criança vive, integradas em uma cultura mais ampla, tornando-se fonte de informações culturais. Os pais, por serem os principais cuidadores primários da criança, desempenham um papel importante na organização do contexto de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

No presente estudo, adotar-se-á o termo “*práticas educativas*” para se referir às estratégias de educação utilizadas pelas mães e educadoras no processo de socialização da criança, como as práticas de cuidado e as atividades diárias realizadas entre ambas, assim como à orientação e ao controle do comportamento. Alvarenga, Frizzo, Piccinini e Lopes (2009) assinalam que as práticas educativas parentais dizem respeito às estratégias que os pais empregam na educação dos filhos, como o uso da punição física e a explicação.

Hoffman (1975) classifica as práticas educativas como indutivas e coercitivas. As práticas indutivas referem-se ao uso do diálogo e de explicações lógicas sobre as consequências de determinados comportamentos. Essas práticas incluem, assim, o estabelecimento de limites e explicam as consequências lógicas de determinadas ações. No caso das práticas coercitivas, envolvem o uso de ameaças e da força, como a punição física e a privação de privilégios. O uso de práticas coercitivas pode gerar tensão nas crianças,

reduzindo sua capacidade de entender o que está sendo ensinado e prejudicando a internalização das regras sociais (Alvarenga, 2001), como também pode gerar problemas de externalização (Alvarenga, Magalhães & Gomes, 2012). Além disso, o castigo físico ou verbal pode gerar na criança a imitação de comportamentos agressivos dos educadores que os praticam e a compreensão de que violência é a estratégia efetiva para os problemas, assim como também pode deixar a criança apática, por se sentir desamparada.

A escolha das práticas educativas a serem utilizadas depende de características como idade e personalidade tanto da criança quanto do educador, qualidade das interações sociais estabelecidas entre ambos, além das características do contexto sociocultural. Conforme Papalia e Olds (2013), alguns fatores como a pobreza, o contexto rural, mães solteiras e jovens, podem aumentar a incidência de práticas educativas coercitivas.

Alvarenga et al. (2009) realizaram um estudo com o objetivo de analisar a estabilidade e as mudanças nas práticas educativas maternas e paternas em relação aos seus filhos na idade de 18 a 24 meses. Os resultados mostraram que as mães utilizavam mais as práticas indutivas com os filhos aos 24 meses do que aos 18 meses de vida. Para os referidos autores, esse resultado pode ser explicado pelo surgimento da capacidade de a criança ser assertiva, assim como a maior atribuição de competência e responsabilidade, por parte dos pais com os filhos. Foi demonstrado, ainda, que as mães utilizam mais práticas relacionadas à explicação e à organização do ambiente com os filhos do que os pais, como também utilizam mais práticas coercitivas que os pais aos 24 meses de vida das crianças. As práticas coercitivas estão associadas a problemas de externalização do comportamento (Alvarenga & Piccinini, 2009).

Compreende-se que as práticas educativas estão relacionadas ao contexto ecocultural, às características da criança e dos pais (idade, gênero, temperamento), e também são

influenciadas pelas etnoteorias que estes e demais responsáveis pelo processo de socialização infantil apresentam em relação ao desenvolvimento da criança.

Etnoteorias parentais ou psicologia dos cuidadores

As etnoteorias parentais correspondem ao sistema de crenças, valores, metas e concepções que os pais desenvolvem em relação à infância, ao desenvolvimento infantil, à parentalidade e à família, assim como as metas de socialização traçadas pelos pais para os seus filhos. Esse termo é originado da antropologia cultural e indica um conjunto organizado de ideias formadas por membros de um grupo cultural (Harkness & Super, 1994).

De acordo com Harkness, Super, Axia, Elias, Palacios e Welles-Nystrom (2001), as práticas de criação em todas as culturas seguem um conjunto organizado de ideias (etnoteorias) implícitas nas atividades cotidianas. Desse modo, as etnoteorias referem-se ao sistema de crenças culturais dos pais e por sua vez, têm influência na organização do ambiente de aprendizagem e no desenvolvimento da criança, assim como em sua saúde.

Harkness e Super (1994) ilustram a relação entre as etnoteorias e as práticas parentais a partir dos resultados de estudos realizados em Bangladesh e no norte da Índia sobre a mortalidade de crianças do sexo feminino. Nessas culturas, crianças do sexo masculino são preferidas em relação às do sexo feminino, devido aos papéis sociais e aos benefícios econômicos esperados para esses indivíduos quando adultos. Assim, as crianças do sexo feminino, desde a primeira semana de nascimento, recebem menos alimento e cuidados médicos que os meninos, ficando mais expostas aos problemas de saúde e, conseqüentemente, à morte. Essa prática é guiada pelas crenças presentes na cultura e compartilhadas por seus membros.

Desse modo, pode-se dizer que as crenças guiam os comportamentos dos pais em relação aos cuidados dos filhos, desempenhando um papel importante no desenvolvimento infantil. Entretanto, a relação entre crença e comportamento não é direta, pois é construída nas relações sociais e a partir das características do indivíduo e seu contexto. Para Bornstein (2013), as crenças têm importância para motivar, explicar, prever e mudar comportamentos parentais e regulam a maioria das interações criança-ambiente. Dessa forma, o estudo das etnoteorias ou sistema de crenças parentais ajuda a compreender as práticas de cuidado e demais interações sociais entre pais e filhos. No entanto, torna-se importante mais uma vez evidenciar que não há uma relação linear ou causal entre as etnoteorias e o comportamento parental, tendo em vista a interinfluência das características dos pais e das crianças, assim como aquelas relativas ao contexto social, econômico, educacional e histórico nos quais o indivíduo se insere. Sendo assim, as etnoteorias parentais estão atreladas às experiências do papel parental, a fatores situacionais como o trabalho dos pais e a composição da família, assim como à experiência cultural acumulada durante as gerações sobre o que são e como devem agir nesses papéis (Harkness, 2005).

Além disso, pode-se perceber que há uma relação dinâmica entre as etnoteorias e o comportamento dos pais, como também no funcionamento dos nichos de uma forma geral, pois cada um dos seus sistemas funciona inserido em outros aspectos da ecologia humana, e qualquer alteração em um dos nichos, assim como em seu contexto maior, leva a novos arranjos no setting de desenvolvimento infantil. Neste estudo, o nicho das etnoteorias será abordado a partir das concepções parentais sobre o desenvolvimento infantil, sobre as práticas de cuidado e educação das crianças e sobre as metas de socialização parentais em relação aos seus filhos.

Harkness e Super (1996) propõem que, para se estudar o desenvolvimento infantil, é importante caracterizar os subsistemas de ambiente físico e social da criança, além das

crenças e práticas de seus cuidadores, uma vez que tais subsistemas organizam e norteiam as experiências de desenvolvimento da criança. Logo, as crenças que os adultos têm sobre as necessidades, as capacidades e o desenvolvimento da criança irão estruturar o ambiente de criação e as práticas de cuidado infantil. O interesse desses autores é compreender como cada sistema do nicho contribui para o ambiente de aprendizagem da criança. Seus estudos têm colaborado significativamente para o estudo da construção cultural de processos de desenvolvimento em microambientes da criança, tendo em vista que as características do contexto em que o indivíduo se encontra inserido configuram modelos de processos de socialização específicos de sua cultura. Esses modelos de socialização variam dentro de um mesmo contexto e conforme as características sociodemográficas, como escolaridade, sexo, idade (Kagitcibasi, 2005) e nível socioeconômico (Seidl-de-Moura et al., 2004).

Ressalta-se que o caráter dinâmico dos elementos do nicho de desenvolvimento requer que eles sejam vistos como inter-relacionados, de forma que um não pode causar unilateralmente o outro. Harkness e Super (1994), portanto, assinalam que, embora os cuidadores tentem organizar o ambiente físico e social para as crianças com base em seus costumes e crenças compartilhados por sua cultura, cada componente do nicho interage diferencialmente com outras características da cultura maior. Desse modo, mudanças sociais e econômicas conduzem a novos settings de desenvolvimento infantil, e cada um dos nichos envolve o processo de adaptação mútua às características da criança, como idade, sexo, habilidades, personalidade e temperamento, assim como a influência dos pais e dos demais atores envolvidos em seu processo de socialização.

A partir do exposto, percebe-se que para a perspectiva ecocultural do desenvolvimento humano, a criança apresenta um papel ativo no processo de apropriação da cultura; ela se apropria e reconstrói práticas culturais. A apropriação e a reconstrução da cultura dependem da interação social da criança com as demais pessoas, os objetos e os

artefatos culturais, como mediadores fundamentais nesse processo. Assim, podemos dizer que aquelas pessoas que mantêm um contato mais próximo com a criança são os principais responsáveis por seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, formal e informal.

Destaca-se, portanto, a participação da família e dos contextos institucionais de educação infantil, como a creche, na mediação dos conhecimentos entre a criança e o mundo, pois é nos primeiros anos de vida que ocorrem profundas transformações no desenvolvimento global da criança. Nesse processo interativo, as etnoteorias parentais, aqui entendidas como as concepções que os responsáveis pelas crianças têm acerca de seu desenvolvimento, assim como as metas de socialização que almejam para seu futuro influenciam a organização do contexto físico e social, como também as práticas educativas relacionadas à criança, repercutindo em seu desenvolvimento. Essa temática será abordada, de forma mais ampla, no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

Etnoteorias Parentais: Concepções de Desenvolvimento Infantil e Metas de Socialização

Estudar as concepções, crenças e metas dos pais em relação aos filhos fornece subsídios para compreender aspectos da cognição, entender as ações, conhecer melhor o contexto de desenvolvimento da criança e acessar o processo de transmissão e transformação cultural (Goodnow, 1996). Tais construtos compreendem as cognições parentais e são importantes temas de estudo da Psicologia Social e da Psicologia do Desenvolvimento, em particular.

A literatura tem apontado divergências na compreensão desses construtos. Contudo, autores de diferentes disciplinas, como a antropologia cultural, a Psicologia Social e do Desenvolvimento, utilizam os termos ideias, concepções, etnoteorias e representações com significados semelhantes ao conferido ao termo crença (Goodnow & Collins, 1990).

O termo *crenças parentais* é definido por McGillicuddy-De Lisi e Sigel (1995) como ideias ou conhecimentos que os pais aceitam como verdade. Em relação ao termo *concepção*, conforme Linhares (1996), pode ser definido como um processo cognitivo mais geral, que engloba as crenças, os significados e os conceitos e que está sujeito às transformações socioculturais. Constitui miniteorias que organizam os conceitos (Confrey, 1981). As

concepções são dinâmicas, na medida em que são influenciadas pelo contexto sociocultural do indivíduo.

Para Seidl-de-Moura et al. (2004), apesar das divergências entre autores sobre como definir as cognições parentais, há um consenso de que essas medeiam as práticas de cuidado e comportamento parental. A importância dessa temática na área da Psicologia do Desenvolvimento refere-se principalmente às possíveis repercussões na qualidade do cuidado infantil e, conseqüentemente, no desenvolvimento da criança (Harkness & Super, 1994; Sigel, McGillicuddy-DeLisi & Goodnow, 1992). Nesse sentido, na presente pesquisa de doutorado serão apresentados estudos que abordam tanto o termo crenças quanto aqueles que abordam o termo concepções sobre o desenvolvimento infantil. Porém, adotar-se-á o termo *concepções*, no sentido em que esse estudo busca conhecer o que os participantes da pesquisa pensam sobre o desenvolvimento da criança e não sobre como eles acreditam que seja esse desenvolvimento.

Seidl-de-Moura et al. (2004) concordam que o conhecimento do desenvolvimento infantil tem um papel central no sistema de crenças parentais, e, conseqüentemente, tem influência significativa na interação entre pais e filhos. Essas crenças afetam as práticas de cuidado, as quais, por sua vez, também influenciam as crenças, e assim, transformam e são transformadas pelo ambiente físico e social.

De acordo com Senese, Bornstein, Hayness, Rossi e Venuti (2012), as crenças parentais são importantes para motivar, explicar, prever e alterar comportamentos parentais e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança. Ademais, esses autores ressaltam que algumas crenças podem ser universais, como a crença de que as crianças muito novas precisam de proteção. Outras crenças são mais específicas e refletem a cultura particular na qual elas se expressam, como, por exemplo, para algumas, há a crença de que os bebês

compreendem o que os adultos falam e são parceiros interativos na conversação, enquanto em outras culturas, falar com um bebê que ainda não expressa a linguagem oral não faz sentido.

Senese et al. (2012) realizaram um estudo com mães italianas e americanas, sobre as crenças maternas em relação aos domínios de interações sociais e didáticas com seus filhos. Essas duas culturas foram escolhidas devido às diferenças, já apresentadas em outras pesquisas, sobre as interações mãe-criança. Como resultado, as mães americanas relataram engajarem-se mais em interações sociais e didáticas com seus filhos do que as mães italianas. Segundo esses autores, tais resultados podem ser explicados pelas crenças que as mães americanas apresentam em relação à criação dos filhos, como a crença de que o investimento na educação e na valorização da interação social e didática é importante para o rendimento educacional e o bem estar da criança. Já as mães italianas acreditam que o desenvolvimento infantil é naturalmente construído, sem necessidade de muita intervenção dos adultos. Como visto, essa pesquisa mostra que as crenças em relação ao desenvolvimento infantil repercutem na interação que os pais estabelecem com os filhos.

Em relação às metas de socialização, Bandeira, Seidl-de-Moura e Vieira (2009) as conceituam como valores relacionados a comportamentos e estados finais que os pais desejam para seus filhos. Referem-se, assim, às expectativas e às metas finais idealizadas pelos pais em relação aos seus filhos. Para Valsiner (2007), essas metas são construídas e compartilhadas por uma cultura complexa e heterogênea, que produz conhecimentos que regulam os padrões de educação e de interação entre crianças e adultos, através de canais sociais de comunicação.

As metas de socialização representam o que seria considerado adaptativo para um adulto naquela cultura em particular. Estudos como os de Harkness e Super (1994), Diniz e Salomão (2010), Lordelo, Roethle e Mochizuki (2012) e Bandeira et al. (2009) têm destacado a importância das metas de socialização que os pais constroem para seus filhos, dada a

influência que estas desempenham na escolha de estratégias de criação das crianças, configurando o desempenho do papel parental, e no próprio desenvolvimento infantil. Para Super, Harkness, Barry e Zeitlin (2011), as metas de socialização correspondem a um componente das etnoteorias parentais, compreendidas como modelos culturais compartilhados que orientam experiências, interpretações e objetivos a serem alcançados. Elas refletem as crenças culturais sobre como as crianças desenvolvem seus papéis sociais, como adquirem diferentes habilidades e os papéis que outras pessoas desempenham nesse processo.

As metas de socialização são desenvolvidas no contexto cultural, em um dado momento histórico e ajudam a explicar a organização do cuidado parental. Conforme Rosenthal e Roer-Strier (2001), a cultura tem uma grande influência nas metas de socialização, mais do que a experiência do desempenho da parentalidade. Entretanto, a relação entre cultura e processo de socialização, a exemplo de metas de socialização, crenças e práticas de cuidado parental, não é causal. Lightfoot e Valsiner (1992) advertem que não é possível concluir que as crenças parentais tenham efeitos diretos nas práticas de cuidado parental.

Da mesma maneira, não podemos deduzir que as metas de socialização parental determinam as práticas educativas dirigidas a seus filhos. O que se observa é uma relação de interinfluências dinâmicas e não lineares. Os efeitos da cultura sobre os sistemas de crenças não se expressam de forma direta, pois estes são reconstruídos por sujeitos ativos que, interagindo com o seu ambiente, constroem suas próprias versões pessoais da cultura maior, denominada de cultura pessoal. Portanto, a criança não se socializa de forma passiva, como se absorvesse os conteúdos culturais sem participação ativa. Ela negocia regras, absorve papéis, cria culturas particulares e constrói conhecimentos sobre si mesma e sobre os outros.

As metas de socialização em relação às crianças refletem, assim, as expectativas de determinados grupos culturais e contribuem para dar continuidade ao sistema cultural. Essa variação cultural pode ser explicada, como apontam Tamis-LeMonda, Way, Hughes, Yoshikawa, Kalman e Niwa (2008), a partir do paradigma do coletivismo e do individualismo. De acordo com esses autores, os termos de coletivismo e individualismo têm sido denominados para se referir a sistemas de valores existentes dentro e através de grandes grupos culturais, definidos por nacionalidade, raça ou etnia, e pequenas comunidades subculturais.

Triandis (1996) considera os conceitos de individualismo e coletivismo como *síndromes culturais*, entendidas como padrões de atitudes compartilhadas, crenças, categorizações, autodefinições, normas e valores organizados em torno de um tema e que podem ser identificados entre aqueles que fazem parte de uma determinada cultura, durante um período histórico específico e em uma determinada região geográfica. De acordo com esse modelo, as culturas apresentam objetivos diferentes. Desse modo, nas culturas individualistas, o indivíduo é percebido como pessoa autônoma e independente, que prioriza suas metas pessoais em detrimento das metas grupais. Por outro lado, nas culturas coletivistas, o indivíduo é percebido como interdependente de seu grupo social, cujas metas de socialização são subordinadas ao coletivo, pois se busca a harmonia do grupo social. Assim, as culturas seriam classificadas como individualistas ou coletivistas, segundo os valores priorizados.

Nas culturas individualistas, priorizam-se valores de escolha pessoal, motivação baseada em fatores intrínsecos, autoestima, autoafirmação. Em relação às culturas coletivistas, os valores priorizados na socialização dos filhos são voltados para a relação com os familiares, a orientação para o grupo social de pertença, o respeito e a obediência (Tamis-LeMonda et al., 2008). De um modo geral, as culturas ocidentais, como nos Estados Unidos

da América, têm sido classificadas como culturas orientadas para metas de socialização individualistas, e culturas da África, Ásia e América, assim como grupos indígenas e contextos rurais, sobretudo de países em desenvolvimento, apresentariam metas de socialização mais orientadas para o coletivismo. No entanto, esse modelo dicotômico tem se mostrado limitado, sobretudo em face das mudanças contemporâneas, como a globalização, os avanços tecnológicos e econômicos, assim como o aumento da imigração (Kagitçibasi, 2005; Keller, 2007; Tamis-LeMonda et al., 2008).

Conforme Gouveia, Andrade, Milfont, Queiroga e Santos (2003), Triandis revisou seus estudos sobre a síndrome do individualismo e coletivismo, antes considerados como polos opostos ou bidimensionais, destacando em sua revisão, o caráter multidimensional desse paradigma. Nessa perspectiva, uma mesma cultura pode apresentar características individualistas e coletivistas, a depender de cada situação. Por outro lado, mesmo com a coexistência de ambas as orientações, predomina-se uma delas em cada cultura. Esses autores destacam a importância desse paradigma para a compreensão de indicadores de relações interpessoais. Enfim, esses paradigmas devem ser considerados como probabilidades, como tendências culturais, não como modelos deterministas dos processos de socialização.

Na Psicologia do Desenvolvimento, o paradigma do individualismo e do coletivismo está presente, implicitamente, no estudo dos modelos de orientação do self, denominados de self autônomo ou independente (relacionado ao individualismo) e self relacional ou interdependente (associado ao coletivismo) e sua manifestação nas metas e práticas de socialização parental (Tamis-LeMonda et al., 2008). O *self interdependente* refere-se ao indivíduo interligado aos demais membros do grupo, focado nas relações e metas grupais. Esse modelo seria característico de famílias rurais, que vivem da economia de subsistência, em que a interdependência e a cooperação entre membros é um requisito para a vida familiar. O *self independente* corresponde ao indivíduo autônomo, que busca o sucesso individual e

apresenta relações sociais mais abertas e com maior distanciamento físico e afetivo. É um modelo característico das sociedades urbanas, pós-industriais, com elevado nível de escolaridade. Esses modelos de self foram elaborados a partir de análises da relação entre família e processos de socialização (Lordelo et al., 2012).

Autores como Kagitçibasi (2005) têm encontrado em suas pesquisas, a combinação de metas autônomas e relacionais valorizadas por pais nos processos de socialização de seus filhos. Em vista desses achados, essa autora propôs um modelo integrativo, acrescentando ao self independente e ao self interdependente, o self autônomo-relacional, que envolve o contexto particular e contextos mais globais do desenvolvimento. O *self autônomo-relacional* combina características de ambos os modelos independente e interdependente, como a autonomia e a relação. O indivíduo é autônomo quanto à sua ação e relacional quanto à proximidade interpessoal. Esse modelo é característico de famílias de classe média, urbanas e escolarizadas em sociedades tradicionalmente interdependentes, mas que passam por um processo de desenvolvimento econômico.

Kagitçibasi (2012) defende, assim, a dialética de coexistência de diferentes modelos culturais dentro de qualquer grupo cultural, considerando-os construtos multidimensionais, e critica a polarização dos modelos de socialização, que conduzem a uma concepção dicotômica ou conflituosa entre modelo dependente e interdependente. Para ela, o relacionamento e a autonomia constituem necessidades humanas básicas. Tratá-las como polos opostos é pensar que a ligação com os outros ameaça a autonomia ou que os indivíduos relacionados não são autônomos. O modelo teórico de Kagitçibasi é derivado de diferentes tipos de cuidados parentais em relação aos filhos e contribui para a descrição e a explicação de diferentes padrões culturais de socialização e desenvolvimento humano.

Keller (2007) também tem conduzido importantes pesquisas nessa área. Seu modelo de análise é baseado naquele proposto por Whiting em 1977, segundo o qual o ambiente

físico, a exemplo do clima, e de características do solo, influencia e é influenciado pela história da população naquele contexto, formando a base para os parâmetros populacionais. Assim, a estrutura socioeconômica e familiar define as estratégias de socialização, pois os modelos de orientação do self estão relacionados às formas de adaptação das famílias à situação econômica e às variáveis sociodemográficas de uma determinada sociedade. Para a referida autora, o nível de educação formal é uma variável central na construção da história reprodutiva da população e se relaciona com os valores e as práticas culturais.

Nessa perspectiva de análise, Keller (2007) resalta três modelos de contextos de socialização que se relacionam com os modelos de orientação do self apresentados por Kagitçibasi (2005). O primeiro refere-se às famílias de classe média urbana, com elevado nível de educação formal, que, em geral, têm filhos por volta dos 30 anos, geralmente poucos, e apresentam modelos de orientação do self caracterizados mais pela autonomia. As metas mais valorizadas nestes contextos são aquelas que priorizam metas pessoais, necessidades e direitos do indivíduo, como a independência, o reconhecimento de si, o senso de autoestima e autoconfiança e a competitividade. Comunidades caracterizadas por esse modelo de orientação do self, conforme estudo transcultural de Keller et al. (2006), são famílias alemãs residentes em Berlim, famílias gregas residentes em Atenas e famílias euro-americanas residentes em Los Angeles.

O segundo modelo seria o correspondente às famílias de contextos pouco industrializados, como ambientes rurais baseados em economia de subsistência, com baixo nível de educação formal, Keller et al. (2006) acrescentam que, em geral, elas têm filhos em idade mais precoce do que dos casais de classe média e, geralmente, muitos filhos, apresentando modelos de orientação do self mais característicos da interdependência, cuja ênfase recai sobre o relacionamento com seus familiares e demais pessoas. As metas mais valorizadas por famílias desse contexto são - obedecer seus pais, cuidar do bem-estar dos

outros, obedecer a pessoas mais velhas, enfim, metas que valorizam o grupo. Baseados em seus estudos transculturais, tais autores exemplificam para esse modelo os grupos de etnia Nso da África Ocidental e os Gujarati Rapjut da Índia.

O terceiro modelo apresentado por essa autora combina características híbridas dos demais contextos apresentados, como, por exemplo, famílias de classe média em sociedades não ocidentais, com elevado nível de escolaridade, mas que convivem em grupo familiar extenso.

Keller (2007) acrescenta que os diferentes parâmetros de modelo econômico e sociodemográfico repercutem nos estilos parentais de criação dos filhos. A partir desses estilos parentais, as crianças coconstroem sua primeira representação do eu. Ademais, esses modelos orientam crenças, estratégias parentais de educação dos filhos, metas de socialização e comportamento. Como esses sistemas parentais representam adaptações ao contexto sociodemográfico, eles se modificam à medida que o contexto muda, proporcionando diferentes concepções de autonomia e interdependência ou relação. Para essa autora, o estudo das estratégias de socialização constitui um mecanismo importante para a compreensão do papel da cultura no desenvolvimento humano.

A autonomia e a relação são adaptações às demandas do contexto de vida do indivíduo e, portanto, podem coexistir. Em um artigo publicado em 2012, Keller faz a revisão dos conceitos de autonomia e relação e propõe os termos autonomia da ação e autonomia psicológica. No caso da autonomia da ação, essa diz respeito à capacidade de o indivíduo agir de forma responsável e autocontrolada. A autonomia psicológica refere-se ao controle psicológico das intenções e desejos. A autonomia da ação pode contribuir para a autonomia psicológica, entretanto, o indivíduo pode ser autônomo em suas ações sem ter autonomia psicológica, a exemplo da criança nos primeiros anos de vida, que consegue montar blocos de brinquedo sozinha, porém não tem autonomia psicológica para controlar desejos.

Ambos os tipos de autonomia, psicológica ou da ação, podem estar a serviço dos interesses do indivíduo e do grupo social. A esse respeito, a referida autora (2012) ressalta o treino para a independência motora precoce das crianças da África Ocidental, a qual proporciona a autonomia da ação das crianças e, por conseguinte, facilita o cumprimento de obrigações relacionadas ao seu contexto de vida. Desse modo, autonomia não é o oposto de heteronomia, assim como relação não é o oposto de separação. Sendo assim, nenhuma das duas concepções, autonomia e relação, é mais avançada que a outra.

Aplicando a reformulação dos conceitos às características do contexto cultural, Keller (2012) considera que, no caso das famílias urbanas ocidentais, cujo contexto demanda competição e autoexpressão, os pais tendem a utilizar estratégias de socialização que possibilitem a autonomia psicológica da criança nos primeiros anos de vida. Nesse caso, a autonomia da ação e a relação separada estão a serviço da autonomia psicológica individual. No que tange às famílias de contextos rurais, baseados em agricultura de subsistência, cujo contexto requer cooperação entre seus membros, as estratégias de socialização enfatizam a relação, em termos de responsabilidades sociais, assim como a autonomia da ação. Assim, os pais estimulam o desenvolvimento físico precoce das crianças para que elas alcancem a independência motora nos primeiros anos de vida e possam contribuir com as demandas do grupo social, como a família. Por último, está o contexto das famílias urbanas, de classe média, não ocidentais, cujas características principais seriam estratégias que envolvem autonomia psicológica do indivíduo e, ao mesmo tempo, relações de hierarquia, responsabilidade e respeito ao sistema familiar.

O modelo de análise dos processos de socialização defendido por Keller (2007) apresenta grandes contribuições para o papel do contexto físico e sociocultural sobre as estratégias de socialização parental e suas implicações para o desenvolvimento infantil, na medida em que integra a interface biologia e cultura. No entanto, ressalta-se a importância de

considerar as peculiaridades socioculturais de cada contexto. Os modelos culturais variam não só de acordo com as diferenças em relação a um país, ou uma etnia, mas podem incluir diferenças na influência de características sociodemográficas como escolaridade, sexo, idade (Kagitcibasi, 2005; Seidl-de-Moura et al., 2008), nível socioeconômico e localidade urbana e não urbana (Kobarg & Vieira, 2008; Ruela & Seidl-de-Moura, 2007), por exemplo. Essa diversidade intracultural interage com a cultura mais ampla e influencia a construção de crenças, concepções, metas de socialização e formas de interagir com as crianças.

No contexto brasileiro, destacam-se estudos sobre a relação entre processos de socialização familiar e os modelos de orientação do self (Seidl-de-Moura et al., 2013; Seidl-de-Moura & Vieira, 2009; Seidl-de-Moura et al., 2004). Seidl-de-Moura et al. (2013) realizaram uma pesquisa sobre as concepções maternas acerca da importância da autonomia e da relação como metas de socialização para seus filhos. Participaram 94 mães, sendo 50 da cidade de Itajaí - SC. Como instrumento, foi utilizada uma entrevista com a questão sobre como as mães descreviam seus filhos. Os resultados mostraram a prevalência de adjetivos como amoroso, carinhoso, esperto, inteligente, os quais correspondem a modelos de relação e autonomia. Tais concepções mostraram-se integradas ao modelo autônomo-relacional, proposto por Kagitcibasi (2005).

Buscando analisar a relação entre metas de socialização e gênero dos pais e dos filhos, Diniz e Salomão (2010) realizaram um estudo com pais e mães de meninos e meninas da cidade de João Pessoa - PB. Os resultados mostraram que ambos, pais e mães, valorizaram mais as metas de autoaperfeiçoamento, como autoconfiança, independência e realização profissional. Além do autoaperfeiçoamento, as metas de expectativas sociais também foram mencionadas por ambos os pais para seus filhos. Exemplos dessa meta de socialização apresentados pelos pais foram, honestidade, trabalhador e seguidor das leis.

Essa pesquisa mostrou a prevalência de um modelo autônomo-relacional nas metas priorizadas pelos pais para o futuro dos filhos.

Em outra pesquisa sobre as metas e expectativas de pais e mães para o futuro de seus filhos, realizada por Bandeira et al. (2009) com 30 casais da região metropolitana do Rio de Janeiro – RJ, os resultados mostraram que mães apresentaram expectativas mais individualistas e os pais apresentaram expectativas mais sociocêntricas para seus filhos. No caso do sexo da criança, os resultados mostraram que as mães de meninos esperavam deles comportamentos de autoaperfeiçoamento e as mães de meninas esperavam delas a obediência. Já os pais de meninos valorizaram características mais relacionadas a expectativas sociais (preocupação com que a criança atenda a expectativas sociais de ser trabalhador, honesto e seguidor das leis) e os pais de meninas valorizam para elas a emotividade (preocupação com que a criança desenvolva capacidades para intimidade emocional com outros e que seja amada).

Macarini, Martins, Sachetti e Viera (2010), investigaram as etnoteorias parentais em 100 mães, 50 da capital e 50 do interior de Santa Catarina. Como instrumentos, utilizaram a Escala de Crenças sobre Práticas Parentais, a Escala de Metas de Socialização, a Escala de Alocentrismo Familiar e um questionário com dados sociodemográficos. Os resultados indicaram que as mães de ambos os contextos valorizaram mais metas autônomas, porém, em relação às metas relacionais, as mães do interior apresentaram médias significativamente maiores que as mães da capital.

As crenças ou cognições maternas também se apresentam relacionadas ao nível de escolaridade e nível socioeconômico. A pesquisa de Seidl-de-Moura et al. (2004) sobre as concepções de mães brasileiras primíparas a respeito do desenvolvimento de crianças de 0 a 12 meses de idade, realizada em seis centros urbanos brasileiros, mostrou a importância da relação entre escolaridade e cognições maternas, no sentido de que quanto maior a

escolaridade, maior o conhecimento que as mães apresentam em relação ao desenvolvimento de seus filhos. Somado à escolaridade, um dos indicadores de nível socioeconômico, o contexto em que as mães moravam (regiões urbanas socioeconomicamente mais desenvolvidas e menos desenvolvidas) mostrou variações no conhecimento destas sobre o desenvolvimento infantil. De acordo com esses autores, tais resultados implicam a existência de diferenças sociais e culturais na percepção que as mães têm sobre o desenvolvimento infantil, demonstrando que há mais diversidade do que homogeneidade entre as mães brasileiras, no que se refere à variável estudada.

Além do ambiente familiar, a creche e a escola são importantes nichos de desenvolvimento infantil, tendo em vista representarem os primeiros contextos de socialização da criança. Assim, conhecer como se organizam os nichos de desenvolvimento infantil, na creche em contexto não urbano, como também as expectativas dos pais sobre a educação formal no futuro de seus filhos, contribuem para a compreensão do desenvolvimento da criança nesse contexto. Tendo em vista que, neste estudo de tese, priorizaram-se mães de crianças com idade entre 0 a 36 meses, devido às importantes mudanças desenvolvimentais durante esse período, a etapa da educação formal a ser enfatizada será a da educação infantil, mais especificamente, a creche.

CAPÍTULO III

A Creche como Contexto de Desenvolvimento Infantil

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, oferecida em creche (para crianças de até 3 anos e 11 meses de idade) e em pré-escola (para crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses), sejam instituições públicas ou privadas.

O surgimento das creches foi impulsionado no século XX pelas transformações econômicas, políticas e sociais que levaram a novas organizações familiares, sobretudo no papel social da mulher em relação aos afazeres domésticos, cuidados com os filhos e inserção no mercado de trabalho. A preocupação com a saúde e a higiene da população pobre também foi um importante propulsor da criação das creches. Em função dessas demandas, seu objetivo era prestar assistência às crianças das camadas pobres da população, por meio de alimentação, cuidado e saúde (Pacheco & Dupret, 2004). Como afirmam Moreira e Lordelo (2002), as creches no Brasil foram criadas para atender a três tipos de necessidades sociais: a liberação da mulher para o ingresso no mercado de trabalho e a consequente preocupação em proporcionar um lugar seguro para seus filhos; a crescente nucleação das famílias, em que não há mais avós ou outros parentes capazes de substituir os pais no cuidado com a criança pequena; e o atendimento às condições de extrema pobreza de grande número de famílias.

No ano de 1996, a LDB (Brasil, 1996) modificou o enfoque assistencialista da creche para o enfoque educativo, inserindo-a na primeira etapa da educação básica para atendimento de crianças de 0 a 47 meses de idade, sejam instituições públicas ou privadas. O referido modelo de atendimento da creche foi impulsionado pelas mudanças na concepção de criança como ser incapaz e incompleto para a concepção de sujeito de direitos, impulsionadas pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), como também por pesquisas nas áreas de Psicologia, Educação e Sociologia.

Dessa forma, a concepção de criança como ser ativo e participativo conduziu também a mudanças nas propostas pedagógicas, e, assim, a creche passou a ser um direito de toda criança, com o objetivo de cuidar e educá-la de forma indissociável, complementando o trabalho da família. A indissociabilidade entre cuidar e educar significa que o cuidar não se restringe aos aspectos físicos da criança, mas à sua integralidade. Como ressaltam Gomes, Silva e Ern (2003), o binômio cuidar/educar implica no desenvolvimento de ações que proporcionem, a todo instante, estimulação visual, olfativa, gustativa, tátil, auditiva, bem como oportunizar sua socialização. Desse modo, à medida que se disponibilizam cuidados à criança, é colocada em prática uma ação educativa.

É nessa perspectiva integral do cuidar/educar que Moreira e Lordelo (2002) consideram a creche como uma estratégia de elevação da qualidade de vida da população, sobretudo das camadas sociais pobres, na medida em que contribui como uma rede de apoio social e econômico às famílias, à redução da violência doméstica, à elevação da escolaridade e à reorganização de valores e práticas de criação dos filhos. Ressaltam que, pelo fato de a criança passar o dia na creche, diminui-se o tempo de trabalho da família com ela, contribuindo na redução do nível de estresse materno, melhorando as interações entre mãe e criança.

As referidas autoras realizaram uma pesquisa com 90 mães de crianças que frequentavam uma creche em um bairro pobre de Salvador - BA, com o objetivo de conhecer a relação entre família e creche. Os resultados dessa pesquisa mostraram que as mães apresentavam baixa escolaridade, baixa renda familiar e concebiam a creche como um lugar para a criança se sentir segura e bem cuidada; uma oportunidade para as mães poderem trabalhar; e um local para a criança ser educada e alfabetizada.

Conforme Rapoport e Piccinini (2004), o perfil dos pais que buscam os serviços da creche para seus filhos mudou nas últimas décadas. Inicialmente, esses serviços eram utilizados, em sua maioria, por famílias de baixa renda e de classe média, cujos pais precisavam trabalhar. Porém, na atualidade, a creche tem sido cada vez mais procurada por famílias de nível socioeconômico elevado. Esses autores afirmam que, além da busca por cuidados dispensados à criança, a creche representa uma alternativa para a socialização destas, pois a redução da taxa de natalidade e a consequente diminuição das famílias, assim como a tendência a viverem mais isolados na sociedade moderna, influenciaram os pais, mesmo aqueles que não trabalham, a buscarem essa instituição como alternativa para a convivência social dos filhos. Tais mudanças podem ser explicadas pelas alterações na função dessas instituições, outrora caracterizadas pelo modelo assistencial, e, na atualidade, compreendidas como contexto educativo.

Na perspectiva do binômio cuidar/educar, considerando a criança como ser ativo e capaz de aprender, como também considerando as longas horas que a criança passa na creche, essas instituições precisam apresentar critérios de qualidade compatíveis com as necessidades do contexto de vida das crianças e suas famílias, com os seus direitos, sua faixa etária e suas características (Campos, Esposito, Bhering, Gimenes, & Abuchaim, 2011). Contudo, como assinalam Pacheco e Dupret (2004), as creches públicas brasileiras, em sua maioria, possuem uma visão distorcida e limitada do seu papel social, funcionando de forma precária, com

escassez de recursos, pouca infraestrutura e falta de qualificação profissional dos educadores. Esse caráter assistencialista contribui para o empobrecimento e não para a promoção do desenvolvimento da criança. Para esses autores, no caso das famílias que vivem em condições precárias de vida, a creche se torna fundamental no rompimento das práticas mantenedoras da exclusão social.

No intuito de investigar as expectativas de famílias de baixa renda sobre os serviços oferecidos pela creche, Pacheco e Dupret (2004) realizaram uma pesquisa com 819 pessoas cujas condições de moradia e acesso aos serviços públicos eram bastante precárias. Os resultados mostraram que as famílias mostraram-se satisfeitas com os serviços oferecidos pelas creches e apresentaram uma percepção assistencialista-custodial desses estabelecimentos educativos. Para os autores da pesquisa, a satisfação expressa pelos familiares sobre os serviços oferecidos pela creche pode ser explicada pelo fato de eles a perceberem como um contexto de extensão dos cuidados familiares e não como promotora do desenvolvimento infantil. Essa explicação é reforçada também pela justificativa expressa pelos familiares para colocar os filhos na creche, qual seja, a inserção da mãe no mercado de trabalho. Ao se questionar os familiares sobre a função da creche, suas respostas destacaram a ação de ensinar e educar, seguidas de carinho, alimentação e cuidados. Esses autores ressaltam o papel da creche em atender às necessidades políticas e econômicas da sociedade, assim como promover a educação e o desenvolvimento das crianças.

A nível internacional, uma pesquisa realizada por Ahn e Shin (2013) objetivou conhecer os motivos pelos quais os pais coreanos que apresentavam dupla jornada de trabalho colocavam seus filhos na creche. Dentre as principais razões expostas pelos pais, sobressaíram a busca do desenvolvimento social da criança; o contato social da criança com diferentes tipos de cuidado e o suporte ao trabalho dos pais. Ao relacionar os motivos da escolha pela creche como cuidado alternativo aos filhos e as variáveis sociodemográficas,

esses autores encontraram que a idade da criança, a carga horária de trabalho dos pais e a estrutura da família foram as principais variáveis associadas aos motivos apresentados.

Os pais coreanos evitam colocar seus filhos com menos de 1 ano de idade na creche. Como a Coreia tem a maior carga horária dos países ligados à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), chegando até mais de 40 horas por semana, a carga horária da creche não cobre o tempo de trabalho dos pais. Assim, aqueles que trabalham mais horas por semana optam por pagar alguém para cuidar de seus filhos, uma vez que esse cuidador poderá ficar mais tempo com a criança enquanto os pais trabalham. Em relação à estrutura familiar, os pais cujas famílias têm um número maior de crianças e apresentam nível socioeconômico mais baixo apresentam maior probabilidade de colocar seus filhos na creche. Por outro lado, se há muitos adultos na família que possam cuidar de seus filhos, os pais preferem deixá-los sob seus cuidados (Ahn & Shin, 2013). Os resultados dessa pesquisa demonstram que para os pais coreanos estudados, a principal justificativa para colocar seus filhos na creche é a necessidade de terem um lugar para deixá-los enquanto estão trabalhando. Dito de outra forma, a creche representa um suporte social para esses pais.

Rapoport e Piccinini (2004) chamam a atenção para a análise de fatores sociais como a idade da criança, o tamanho da família, a disponibilidade do marido na educação dos filhos e a proximidade de familiares, na compreensão da escolha dos pais pelos serviços da creche. A interação entre esses fatores e as características do contexto sociocultural das famílias influencia as escolhas em relação à creche como contexto para o desenvolvimento da criança.

Enquanto um contexto para o cuidado e a educação, a creche precisa apresentar critérios de qualidade importantes na promoção do desenvolvimento infantil. Dentre eles, Carvalho e Souza (2008) destacam a estruturação dos espaços que favoreçam a ocorrência de interações e desenvolvimento das potencialidades da criança e o desenvolvimento de práticas educativas que permitam à criança autonomia para explorar o espaço. Para essas autoras, os

ambientes infantis institucionais são pobremente planejados em relação às necessidades próprias das crianças, tendo em vista que se caracterizam por um alto grau de controle e de rotina de atividades, com muitas limitações para escolhas pessoais. A esse respeito, Silva et al., (2012) destacam que os critérios de qualidade da educação infantil devem ser elaborados a partir das necessidades e possibilidades do contexto da criança, e derivam de diferentes abordagens sobre educação.

As crianças que estão nas creches passam a maior parte do dia em contato com os seus educadores e pares, mais do que com seus pais. Desse modo, pode-se dizer que as interações sociais que ocorrem entre a criança e as demais pessoas desse ambiente têm influência significativa sobre o seu desenvolvimento, pois quanto mais cedo elas se envolvem em interações sociais, mais benefícios obterão a curto ou longo prazo, tendo em vista as experiências e aprendizagens que resultam delas. Estudos como os de Ramos e Salomão (2012, 2013) apontam para a importância do papel do educador e da qualidade das trocas interativas no desenvolvimento infantil. Ao relacionar a interação social entre educadores e crianças e o desenvolvimento da linguagem, essas autoras (2013) constataram que o elevado número de crianças por educador dificultou a possibilidade de episódios de atenção conjunta, uma poderosa ferramenta de interação no desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas da criança. Tais achados trazem implicações para a importância da organização do contexto físico e social da creche para o desenvolvimento infantil.

Ramos e Salomão (2012) também investigaram as concepções de desenvolvimento infantil e interações entre educadores e crianças no contexto da creche. Os resultados mostraram que as práticas das educadoras que participaram do estudo encontravam-se mais voltadas para o cuidado, o controle e a fiscalização das crianças. Esses resultados corroboraram aqueles encontrados por Lordelo (1998), ao verificar a prevalência do caráter cuidador nos discursos e nas práticas de educadoras em creches públicas de Salvador –BA,

evidenciando a necessidade da construção de propostas pedagógicas que possam ir além do controle do comportamento das crianças, como também possam expressar a identidade da creche, o seu papel enquanto instituição educativa.

Além da importância da interação entre educador e criança, a relação que a creche mantém com a família interfere na qualidade do trabalho a ser desenvolvido. Na maioria das vezes a relação entre esses dois microssistemas é permeada por conflitos, falta de diálogo e parceria entre ambos. Para Vasconcellos, Seabra, Eisenberg e Moreira (2012), a harmonia dessa relação depende muito das expectativas e representações que a família e a equipe da creche estabelecem uma com a outra. Em vista desses conflitos, esses autores chamam a atenção para a necessidade de elaboração de estratégias de aproximação entre família e creche, de forma a fortalecer a parceria entre ambas.

Em relação aos objetivos educacionais e o papel do educador na creche, Pasqualini e Martins (2008) consideram que os termos “cuidar” e “educar” atribuídos a essa etapa da educação infantil não apresentam clareza sobre suas especificidades. Eles questionam o porquê de o cuidar e o educar serem específicos da educação infantil, se esse processo é importante também em outras etapas educativas.

A preocupação em diferenciar os serviços oferecidos pela creche dos serviços oferecidos pelo ensino fundamental tem gerado o ideário antiescolar, proposto pela pedagogia da infância, que rompe os laços da educação infantil com o ensino escolar, concebendo-o como prejudicial à criança. Essas autoras destacam a importância de se compreender a infância em sua realidade concreta, social, histórico-cultural, superando as concepções românticas, abstratas e universais sobre essa etapa do desenvolvimento humano, de forma que as crianças possam ter acesso a uma educação de qualidade, que constitua um instrumento para a superação das desigualdades sociais, sobretudo para as crianças que vivem em situações econômica e social desfavoráveis.

Diante da constatação de que as famílias das classes populares têm na escola um dos poucos ou talvez o único espaço de acesso ao conhecimento sistematizado e que a desigualdade de acesso a esse patrimônio cultural humano é gestada e perpetuada já na EI, evidencia-se a importância da luta pela democratização de um ensino infantil de qualidade, afirmando a escola de EI como instituição de socialização do conhecimento (Pasqualini & Martins, 2008, p. 94).

Para Pasqualini (2010), não significa colocar a educação infantil como uma preparação para a escola, mas como o reconhecimento dos processos de ensino-aprendizagem como identitários do trabalho pedagógico. Desse modo, essa autora ressalta que o educador não pode ser entendido como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento. Tais atributos descaracterizam seu papel, reduzindo-o a atuação de espectador e mero estimulador dos processos de naturalização do desenvolvimento infantil. Sua ação deve ser consciente e intencional, organizando a atividade da criança, mediando sua apropriação do conhecimento historicamente construído, promovendo seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, entende-se que a educação infantil representa um contexto para a socialização do conhecimento e, portanto, deve contemplar uma proposta educativa intencional e sistematizada, que considere as especificidades da criança em desenvolvimento e as características de seu contexto sociocultural, proporcionando-lhe a oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento de suas competências, a partir da atuação consciente e planejada do educador, conferindo-lhe uma identidade profissional que o diferencie da atuação de outros agentes educadores.

Autores como Vygotsky (1984/2015) consideram essencial o papel do educador no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, organizando o ensino que se adiante ao seu desenvolvimento, agindo sobre a zona de desenvolvimento potencial (habilidades que a criança poderá desenvolver com a ajuda de uma pessoa mais experiente), a qual, em um segundo momento, converter-se-á em desenvolvimento real (habilidades que a criança já apresenta em seu desenvolvimento). A distância entre essas duas zonas constitui o

conceito de “*Zona de Desenvolvimento Proximal*” (ZDP). Esta concepção de desenvolvimento e aprendizagem rejeita a visão da criança como ser passivo, que apenas absorve o conhecimento depositado pelo professor ou que se desenvolve espontaneamente, sem a significativa interação com as demais pessoas; e coloca o professor enquanto um mediador dessas trocas interativas.

A partir do exposto, considera-se que as especificidades do atendimento às crianças em creche, a organização do trabalho do educador e suas concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem constituem temas importantes para a compreensão dos nichos de desenvolvimento infantil.

O sistema de crenças dos educadores, as metas de socialização e suas concepções sobre as estratégias comportamentais apropriadas ao desenvolvimento infantil influenciam as experiências das crianças. As metas de socialização afetam as crenças educacionais dos educadores, assim como suas percepções sobre o comportamento da criança e as estratégias para educá-las. Essas crenças, metas de socialização e estratégias comportamentais variam entre contextos e têm importante influência na qualidade do processo educativo (Huijbregts, Leseman & Tavecchio, 2008).

As variações culturais nos modelos de socialização da criança, seja no contexto familiar ou da creche, evidenciam a necessidade de estudos em diferentes contextos de desenvolvimento infantil, sobretudo devido à predominância de pesquisas com famílias norte americanas, europeias, australianas e neozelandesas, concentradas em grupos específicos, escolarizados, urbanos e industrializados (Henrich, Heine & Norenzayan, 2010).

No caso do Brasil, observa-se, nas últimas décadas, o crescente interesse de estudos sobre a socialização infantil e contexto de desenvolvimento (Diniz & Salomão, 2010; Kobarg & Vieira, 2008; Lordelo et al., 2012; Macarini et al., 2010; Ruela & Seidl-de-Moura, 2007;

Seidl-de-Moura et al., 2013). Assim, considerando a importância da diversidade cultural para o estudo do desenvolvimento infantil, destacam-se, neste estudo, o contexto não urbano e a influência recíproca de suas características na construção de concepções de desenvolvimento, metas e estratégias de socialização, assim como nos processos de interação da criança.

CAPÍTULO IV

Nichos de Desenvolvimento Infantil em Contexto Não Urbano

Esse capítulo discute, inicialmente, as características econômicas e socioculturais dos contextos não urbanos e, em seguida, apresenta pesquisas sobre os processos de socialização infantil no referido contexto. Destaca-se que o processo de socialização considerado nesta tese compreende a participação ativa e coconstrutiva da criança na interação social, assim como o sistema de crenças, características físicas e sociais, além das práticas educativas que constituem o seu nicho de desenvolvimento.

Contexto não urbano

De acordo com Arcila e Silva (2013), os autores clássicos das ciências sociais formularam as relações entre o rural e o urbano em termos de oposição, considerando os modos de vida, cultura e civilização relativos a esses dois contextos. Entretanto, para esses autores, o urbano e o não urbano envolvem múltiplas interações, o que leva à necessidade de superação da dicotomia entre ambos. Eles evidenciam, ainda, que se deve evitar a caracterização do não urbano como atrasado, comparando-o com a realidade urbana/industrial mais do que com suas próprias características.

Nessa mesma perspectiva, autores como Caiado (2003) ressaltam que as atividades exercidas no contexto não urbano não são somente agrícolas ou agropecuárias. Essas famílias são pluriativas, em que as atividades não agrícolas estão cada vez mais presentes, e multifuncionais, em que são exercidas outras funções à sociedade além da tradicional produção de alimentos. Outrossim, o local de residência não delimita, por si só, as condições de vida da população. A migração rural/urbana, as novas formas de aglomerações populacionais e de produção e a intensa mecanização do campo no Brasil, entre outros fatores, favoreceram o intercâmbio entre o rural e o urbano, fazendo com que as pessoas e, especialmente, os trabalhadores pudessem transitar entre os setores (Balsadi, 2001).

Percebe-se, assim, que o contexto não urbano não se apresenta isolado de todo o conjunto da sociedade. Por outro lado, como todo contexto, o não urbano também apresenta suas particularidades históricas, culturais, sociais e ecológicas que o recortam como uma realidade própria, da qual fazem parte, inclusive, as próprias formas de inserção na sociedade que o engloba (Wanderley, 2003).

No Brasil, parcela significativa da população rural vive nas zonas rurais dos pequenos municípios. Este fato é evidente no Nordeste, onde 40,3% da população rural se encontra nos municípios com até 20 mil habitantes (78,9%, no conjunto dos municípios com até 50 mil habitantes), ou seja, nessa região, a maioria da população reside nos pequenos municípios. Além disso, mais da metade da população desses municípios vive na zona rural, 57,7%, no caso dos municípios com até 20 mil habitantes e 51%, nos municípios entre 20 mil e 50 mil habitantes (Wanderley, 2003).

De acordo com o Censo Agropecuário de 2006, 4.367.000 da população rural são agricultores familiares, correspondendo a 84% do total. No Brasil, os estabelecimentos agropecuários tendem a ser muito maiores do que em outros países, e as famílias são, em sua maioria, pobres. Para Helfand e Pereira (2011), os principais obstáculos que os pequenos

agricultores enfrentam são os altos custos de transação no acesso aos mercados de insumos e produtos finais. Ademais, a pobreza, a disponibilidade limitada de garantias para conseguir financiamentos e os baixos níveis educacionais reforçam as desvantagens dos pequenos agricultores.

Devido ao desenvolvimento global, a sociedade rural tem passado por transformações estruturais, tanto no avanço da modernização agrícola, como no avanço de novas atividades no seu meio. Como já assinalado nos parágrafos supracitados, esse contexto apresenta atualmente economia pluriativa e multifuncional, transcendendo os serviços agropecuários, mantendo fortes relações com o urbano através de serviços como artesanato, pequenas indústrias, comércio, oferta e cuidado de serviços naturais e o lazer.

Por outro lado, apesar dessa pluriatividade das famílias rurais e do crescente intercâmbio entre o rural e o urbano, assim como do incremento da tecnologia na produção agrícola em geral e, sobretudo na região nordeste dos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, ainda se observam níveis de escolaridade mais baixos, ausência ou insuficiência de condições adequadas de moradia, precária infraestrutura sanitária, dificuldades no acesso aos serviços de saúde e aos meios de transporte em relação às famílias que residem nesse contexto (Helfand & Pereira, 2011).

Apesar das dificuldades encontradas no meio não urbano, um estudo realizado por Bonomo, Souza, Menandro e Trindade (2011) sobre as representações que os moradores de uma comunidade rural do Espírito Santo apresentavam a respeito do meio rural e urbano, mostrou que, para eles, o meio rural é representado pela dimensão laboral, agrícola, da convivência e das práticas de solidariedade entre as pessoas. No que tange às suas representações sobre as pessoas do meio urbano, os moradores do meio rural apresentaram representações apoiadas na esfera capitalista e individualizante. Para eles, as pessoas do meio urbano são portadoras de preconceito em relação à realidade rural. Esses resultados apontam

para uma identidade positiva dos moradores rurais sobre a vida no campo perante o modo de vida das/nas grandes cidades.

Destaca-se que as transformações socioeconômicas e ecoculturais que caracterizam o contexto não urbano repercutem na organização do contexto físico e social dos indivíduos, em suas concepções e metas de socialização, assim como nas práticas de criação dos filhos. Nesse sentido, pode-se dizer que o estudo do nicho de desenvolvimento infantil em contexto não urbano constitui uma importante fonte de conhecimentos para a realização de projetos de intervenção e políticas públicas a serem desenvolvidas com essa população.

Pesquisas sobre concepções de desenvolvimento, práticas educativas e metas de socialização infantil em contexto não urbano

Os processos de socialização na infância no mundo rural apresentam singularidades, como as interações vivenciadas na família, na comunidade, nas instituições educativas, no grupo de amigos, através dos quais se apropriam e constroem sua própria identidade na relação com o outro. Para Stropasolas (2012), ainda há carência de estudos que busquem compreender a interação social e cultural das crianças no cotidiano dos espaços sociais, sobretudo nas comunidades rurais.

Freire et al., (2014) investigaram as metas de socialização e as expectativas sobre a escola em famílias urbanas e ribeirinhas, do estado do Pará, beneficiadas pelo programa Bolsa Família, do governo Federal. Os resultados mostraram que as famílias estudadas priorizaram as metas *autoaperfeiçoamento*, *expectativas sociais*, *bom comportamento* e *emotividade*, ou seja, a expectativa de metas autônomas, assim como metas orientadas aos interesses do grupo social. As categorias *bom comportamento* e *emotividade* apresentaram

maior percentual entre as famílias urbanas em detrimento das famílias ribeirinhas, que, por sua vez, apresentaram maior percentual para as metas de independência, como *autonomia* e *autoestima*. Em relação à expectativa sobre a escola, ambas as famílias urbanas e ribeirinhas mencionaram almejar a formação acadêmica dos filhos, um futuro melhor para eles e o seu bem estar.

Kobarg e Vieira (2008) realizaram uma pesquisa sobre a correlação entre as crenças e práticas de cuidado materno com 77 mães de zona urbana, com baixa e elevada escolarização, e mães da zona rural, com baixa escolarização. Os resultados mostraram que as mães da zona urbana, com maior escolarização, valorizaram mais o fator estimulação dos filhos (expor o filho a diferentes estímulos) e as mães da zona urbana com baixa escolarização valorizaram mais a apresentação apropriada do bebê em público e o fator disciplina. Tais achados apontam a influência do nível de escolaridade sobre as crenças parentais, corroborando outros resultados encontrados na literatura (Ribas, Seidl-de-Moura, & Bornstein, 2003; Seidl-de-Moura et al., 2004). Por outro lado, as mães da zona rural passam mais tempo com seus filhos do que as mães da zona urbana. Esse dado pode ser explicado pelo fato de essas mães passarem mais tempo em casa, realizando as tarefas domésticas, e enquanto as realizam, dividem o tempo com os filhos.

Numa outra pesquisa realizada por Silva e Magalhães (2011) com mães primíparas de contextos urbanos e não urbanos no estado do Pará, também foi observado que as mães de zona rural tendem a valorizar práticas de formação de vínculos estreitos com seus filhos mais do que mães residentes em contextos urbanos.

Ruela e Seidl-de-Moura (2007) também investigaram as crenças e práticas de um grupo de mães da zona rural e o ambiente físico e social proporcionados aos seus filhos. Os resultados mostraram que as mães valorizaram mais as metas relacionadas ao desenvolvimento do potencial pessoal, físico e econômico das crianças, desde que aquelas

estivessem associadas às expectativas sociais do contexto sociocultural em que viviam. Sobre as práticas, observou-se que as mães eram as principais cuidadoras das crianças e do lar e contavam também com a ajuda de uma rede familiar extensa no desempenho dessas tarefas. As crianças dormiam junto com os pais no mesmo quarto, devido ao reduzido número de cômodos da casa e pelo fato de as mães considerarem essa prática facilitadora do atendimento às necessidades das crianças.

A nível internacional, estudos (Demuth, Keller, & Yovsi, 2011; Keller et al., 2005; Keller et al., 2006) têm relacionado os contextos não urbanos a valorização de normas de responsabilidade coletiva, estrutura social hierárquica como o respeito ao outro, obediência, bom caráter e subordinação dos interesses pessoais aos interesses do grupo social, assim como práticas educativas com maior contato corporal e estimulação motora.

Esses resultados sugerem que as condições de vida e o contexto sociocultural têm implicações diferenciadas no que as mães pensam sobre o futuro dos filhos, sobre as práticas parentais e o desenvolvimento infantil. Assim, fatores como o nível de escolaridade dos pais, se estes trabalham ou não, as características do trabalho que desempenham, são alguns dos fatores socioculturais que influenciam as crenças e práticas parentais.

As considerações aqui levantadas remetem para a importância do estudo dos diferentes contextos de vida da criança e as repercussões sobre seu desenvolvimento, sobretudo em espaços não urbanos do Nordeste brasileiro, onde as pesquisas na área da Psicologia do Desenvolvimento ainda são escassas. Desse modo, tendo em vista que, à medida que a criança se desenvolve, seu universo de interações se amplia, destaca-se no próximo tópico, a creche em contexto não urbano como microssistema de desenvolvimento da criança. Embora o número de creches no contexto não urbano brasileiro ainda seja relativamente pequeno, dificultando o acesso das crianças a esse tipo de serviço (Silva et al., 2012), o estudo das concepções, metas e estratégias educativas para a infância nesse contexto

pode contribuir para a promoção de práticas educativas que otimizem o desenvolvimento das crianças.

As creches no contexto não urbano

A educação em contexto não urbano, também conhecida como educação do campo, surge em contraposição às propostas pedagógicas orientadas pelo conteúdo das escolas urbanas, denominadas de educação rural. Ela se norteia pela valorização das especificidades culturais, modos de produção e saberes da população do campo (Silva et al., 2012). Por outro lado, não se pretende isolar dos parâmetros gerais para a educação de todas as crianças. Trata-se de considerar princípios de igualdade somados às peculiaridades e diversidades do campo. Desse modo, para além dos critérios de qualidade apresentados pelos parâmetros nacionais de educação infantil, esses autores ressaltam a importância da educação do campo que valorize os diferentes modos de viver a infância, suas experiências, histórias e cultura, rompendo preconceitos e discriminações, integrando as particularidades de cada contexto às condições gerais da educação infantil, garantidas a toda criança.

No que tange à situação da educação infantil no meio não urbano, dados do Ministério da Educação e o do Ministério do Desenvolvimento Agrário (Brasil, 2009) mostraram que, em 2005, as crianças de 0 a 6 anos do campo estavam praticamente excluídas da educação infantil. Essa exclusão se deve, sobretudo, à escassez de creches nesse contexto. Ademais, o Censo Escolar de 2010 (MEC/Inep, 2014) constatou uma maior defasagem etapa/idade (46,6%) das crianças que frequentam a creche em contexto rural, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste. Dados do relatório MEC/Coep (2012) revelam que 60,5% das crianças da área rural que frequentam algum estabelecimento de ensino estão matriculadas nas pré-escolas, e não nas creches.

De acordo com Pinto et al. (2006), a falta de sincronismo idade-série é um grave problema a ser superado na zona rural. Tal distorção permanece nas séries iniciais do ensino fundamental e médio, com cerca de 50% dos seus alunos com idade superior à adequada, destacando-se as regiões Norte e Nordeste, que chegam a atingir taxas de distorção de 58,8% e 54,0%, respectivamente, para as séries iniciais do ensino fundamental, e de 75,8% e 77,0% no ensino médio. Além disso, as poucas escolas que existem são estruturadas com uma pedagogia urbana, que desconsidera a realidade camponesa, suas causas, sua história e cultura (Silva et al., 2012). Para Silva, Moraes e Bof (2006), o distanciamento da escola dos interesses da população rural tem se constituído em uma das importantes causas do êxodo rural.

O distanciamento de crianças e jovens do meio não urbano em relação ao espaço escolar também é influenciado pelo trabalho infantil. Estudos têm destacado a importância que os pais atribuem ao trabalho infantil na transmissão de práticas e saberes historicamente acumulados. Assim, precocemente, as crianças são iniciadas no trabalho, sob a orientação dos pais, como parte do processo de socialização profissional e ritualização de passagem para a vida adulta (Stropasolas, 2012). Outrossim, devido às condições precárias de vida em que se encontra a grande parte das famílias rurais, o trabalho infantil tem sido uma das alternativas dessas famílias para ajudar no seu sustento. No entanto, esse processo de socialização da criança através do trabalho gera problemas com a escolarização e seu desenvolvimento integral, na medida em que a incompatibilidade entre trabalho e escola inviabiliza a dedicação aos estudos, e os esforços físicos despendidos no trabalho acarretam problemas físicos e riscos à saúde da criança.

Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (Pnad) (Brasil, 2008), cerca de 5,84% das crianças e dos adolescentes de 05 a 15 anos estavam em situação de trabalho, ou seja, mais de 2 milhões, destacando-se 45,6 % no Nordeste e 22% no Sudeste.

Esse dado é mais expressivo na zona rural, correspondendo a 19%, a maioria em atividades agropecuárias. Se considerarmos apenas os pequenos trabalhadores no meio rural, a taxa de prevalência do trabalho infantil é de aproximadamente 75%.

Rosemberg e Artes (2012, p. 38) chamam a atenção para a importância de se considerar a construção do significado que se atribui à creche, se está alicerçado na compreensão desse contexto como “uma etapa educacional legítima, um direito de todas as crianças de 0 a 3 anos”, ou se persiste o significado da creche associado à assistência, ou ainda, se as vagas para crianças de 0 a 03 anos de idade estão sendo preenchidas por crianças maiores, especialmente em estabelecimentos de educação infantil, denominados e registrados como creches. Esses autores comentam que ainda há uma lacuna nos estudos realizados em áreas rurais e apresentam os dados de uma pesquisa sobre creches, realizada por Martins (2006) com famílias em uma comunidade rural de Santa Catarina, cujos resultados mostraram que a mãe é a principal cuidadora das crianças de até 04 anos de idade. Tais resultados mostraram também que grande parte das famílias conhecia o direito da criança à creche, embora uma menor parcela dessas famílias desconhecesse que esse direito contempla também o contexto rural. Para essas famílias, as creches são importantes para que os pais possam trabalhar.

Em um estudo realizado na área rural de Devon, na Inglaterra, Halliday (1997) observou que os espaços não urbanos geralmente dispõem de raras oportunidades institucionais para cuidados infantis. Ao questionar os pais sobre as razões para colocar seus filhos em creche, a maioria citou como motivos promover o desenvolvimento social das crianças, uma vez que, nessa localidade, as residências eram distantes uma das outras e, portanto, havia pouco contato social entre crianças; o suporte à educação dos pais com seus filhos, e o suporte ao trabalho dos pais fora de casa. Logo, percebe-se que as creches trazem

impacto não só no desenvolvimento da criança, como também ajudam os pais a equilibrar a educação dos filhos com a necessidade de trabalhar fora de casa.

Nesse sentido, os serviços de atendimento à infância, como construções sociais e culturais, são também desenvolvidos a partir de concepções e expectativas que cada sociedade constrói, as quais, por sua vez, ajudam a configurar as práticas de cuidado e educação ideal. Segundo Coelho (2007), essas diferenças nos processos de desenvolvimento que, em cada sociedade, são mais valorizados, correspondem, em muitos casos, a práticas educativas bastante diferentes, muitas vezes consideradas inadequadas para as concepções ocidentais dominantes. Estudos (Harkness, 1992; Mantovani & Musatti, 1996) têm mostrado que pais e educadores de diversas culturas assumem perspectivas diferentes quando avaliam os aspectos ligados à organização do ambiente educativo nas instituições, ao comportamento, à qualificação e ao desempenho dos educadores ou, especificamente, à dimensão curricular.

Assim, estudar as cognições dos familiares e educadores sobre as creches pode contribuir para a qualidade do trabalho desenvolvido nesses contextos. Gernhardt, Lamm, Keller e Doge (2014) realizaram uma pesquisa com educadores de creches em um contexto urbano e ocidental, na Alemanha, e educadores de creche em contexto não urbano e oriental, em Camarões. O objetivo dessa pesquisa era conhecer as metas e estratégias desses profissionais relacionadas à educação das crianças da creche. Observou-se que os educadores alemães do contexto urbano enfatizaram como metas de socialização a autonomia e estratégias centradas na criança. Por outro lado, os educadores camaronenses do contexto não urbano enfatizaram metas de socialização voltadas para o estabelecimento de relações hierárquicas e estratégias de aprendizagem baseadas no professor. Esses autores assinalam que as metas de socialização são os principais elementos do sistema de crenças que influenciam as experiências das crianças, pois afetam as crenças de educação dos educadores, suas percepções do comportamento das crianças, assim como as práticas de educação infantil.

Tais resultados corroboraram aqueles encontrados por Keller (2007) e Kagitçibasi (2005), sobre as culturas mais individualistas e culturas mais coletivistas. Para essas autoras, os contextos ocidentais e urbanos são tradicionalmente mais individualistas e tendem a socializar as crianças para o desenvolvimento de características individuais, como a autonomia, a autoconfiança e o sucesso pessoal. Os contextos não urbanos e orientais são tradicionalmente mais coletivistas e tendem a socializar suas crianças para a identificação com as expectativas de seu grupo social, o respeito aos mais velhos e a orientação para a hierarquia familiar, envolvendo alguma autonomia.

No que se refere às estratégias de aprendizagem, Gernhardt et al. (2014) descreveram aquelas centradas na criança como construtivistas e relacionadas à concepção de autonomia psicológica. As estratégias de aprendizagem centradas no professor foram descritas como estratégias didáticas e relacionadas com o ensino diretivo e altamente estruturado, baseadas na repetição e no reforço, com orientação cultural voltada para relações hierárquicas. Os resultados dessa pesquisa apresentam uma coerência entre as metas e estratégias de socialização e as orientações culturais de determinados contextos, apontados em pesquisas anteriores. De acordo com Gernhardt et al. (2014) é provável que o sistema de crenças dos educadores seja influenciado tanto pelas crenças de sua comunidade como também pela sua experiência profissional. O estudo das metas de socialização dos educadores contribui para o conhecimento do contexto educacional da criança, uma vez que há uma possível relação entre as metas e as crenças e práticas de educação infantil.

Problematização

Diante dos pressupostos teóricos e pesquisas apresentados nesse estudo, contata-se a importância do estudo do desenvolvimento humano a partir de uma concepção interacionista

do indivíduo com seu meio físico e social, considerando as variações culturais e contextuais. Nessa concepção, o desenvolvimento corresponde a um processo complexo, dinâmico, construído através de crenças, valores e práticas culturais (Bronfenbrenner, 1996; Harper & Super, 1994; Rogoff, 2005).

Desse modo, a maneira como os pais e os demais educadores estruturam a educação dos filhos relaciona-se às crenças e expectativas que eles cultivam em relação ao seu futuro, e, sobretudo às necessidades reais de vida e aos valores culturais da comunidade em que se inserem (Fonseca, 2000). Para Salomão (2012), as metas de socialização dirigidas aos filhos influenciam os processos interacionais entre eles e seus pais, como as práticas de cuidado/educação traçadas pelos pais e, por sua vez, têm impacto significativo sobre a qualidade do desenvolvimento infantil. Além disso, a concepção dos pais sobre seus filhos, sobre as formas como os educam e como interagem com eles, são construídas através da relação recíproca entre o indivíduo e seu contexto sociocultural (Bornstein & Cheah, 2006).

Os termos crenças, concepções e cognições parentais têm sido utilizados como terminologias para se referirem ao objeto de estudo em questão, não havendo um consenso sobre eles. Neste estudo, o termo crenças parentais foi substituído por concepções parentais, visto que o termo crenças denota a noção de convicção, como um conhecimento estático e acabado (Goodnoow, 1988), ideias ou conhecimentos que os pais consideram ser factuais e aceitam como verdade (McGillicuddy-De Lisi & Sigel, 1995).

Por outro lado, o termo concepção é visto como o pano de fundo organizador dos conceitos, constituindo “*miniteorias*”, ou quadros conceptuais que desempenham um papel semelhante ao dos pressupostos teóricos gerais dos cientistas (Confrey, 1981), sendo construídas por meio de um processo simultaneamente individual e social, a partir das experiências do indivíduo (Ponte, 1992). Compreende-se, portanto, que as concepções transformam e são transformadas de acordo com contexto sociocultural, com as experiências

de vida e características pessoais dos envolvidos na interação. Em vista disso, optou-se, neste estudo, pelo uso do termo concepções para se referir às cognições de mães e educadoras sobre o processo de desenvolvimento infantil.

Segundo Goodnow e Collins (1990), o estudo dos processos de socialização se torna incompleto sem o entendimento das cognições parentais sobre o desenvolvimento da criança, como também sem as considerações sobre as características do contexto, sobretudo as condições sociais, as interações sociais e a história cultural das ideias sobre a infância e a parentalidade ao longo do desenvolvimento.

Diante do exposto, a compreensão dos processos de socialização e desenvolvimento humano torna imprescindível a análise do contexto sociocultural em que o indivíduo se encontra inserido, pois essa é uma importante fonte de informação que pode variar significativamente de um grupo cultural para outro. O contexto de socialização a ser considerado neste estudo é o não urbano, mais especificamente aqueles cujas famílias estão inseridas em projetos de agricultura familiar. Conforme Wanderley (2003), apesar das grandes transformações do mundo nas últimas décadas, a população dos denominados países em desenvolvimento é mais rural do que urbana.

O contexto não urbano tem sido frequentemente percebido como menos desenvolvido do que o urbano, como se o processo de industrialização e tecnologia não o contemplasse (Albuquerque & Pimentel, 2004). Decerto, no que tange à agricultura familiar, o avanço tecnológico não tem a mesma expressão como nas grandes propriedades. No entanto, como apontado por Simione (2010), é consensual a importância que a agricultura familiar representa na geração de emprego e renda no meio rural brasileiro e, portanto, é foco central das políticas públicas de desenvolvimento rural.

Considera-se que o não urbano deve ser compreendido não apenas como local de produção agropecuária, de culturas de espécies conhecidas e criação de animais, mas também se constitui em uma das formas para promover estratégias sustentáveis de diversificação dos modos de vida das famílias rurais (Schneider, 2003). Outrossim, as crescentes alterações socioeconômicas e políticas que envolvem o contexto específico onde foi realizada a presente pesquisa repercutem na dinâmica familiar, um dos principais agentes de socialização da criança, e, conseqüentemente, trazem implicações para o desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, considera-se importante conhecer como se caracterizam os nichos de desenvolvimento infantil no contexto não urbano, em famílias inseridas em projetos de agricultura familiar. Quais as concepções de desenvolvimento infantil e metas de socialização que os pais e educadores apresentam em relação às crianças? Que práticas educativas as mães e os educadores priorizam na educação das crianças? Como e com quem brincam as crianças desse contexto? A partir do exposto, espera-se que os resultados desta pesquisa possam ampliar a produção de conhecimentos sobre os nichos de desenvolvimento humano em contexto não urbano, fornecendo subsídios à promoção do desenvolvimento infantil nesse cenário.

Para tanto, a presente tese buscou analisar o desenvolvimento infantil em dois microssistemas importantes para seu desenvolvimento: o familiar e o da creche, a partir da perspectiva de mães e educadoras de crianças em contexto não urbano. Sendo assim, os objetivos, o método e os resultados e discussões a seguir estão organizados em dois estudos: Estudo 1 – Microssistema Familiar e Estudo 2 – Microssistema Creche.

Diante disso, este estudo pretende contribuir com as discussões sobre a influência das características físicas e sociais do microssistema familiar e da creche, assim como a influência das práticas educativas e das etnoteorias de mães e educadoras sobre o desenvolvimento infantil.

Contexto da pesquisa

O município de Petrolina -PE

Petrolina está situada no extremo oeste de Pernambuco, a 730 km da capital Recife, na região do semiárido, no Vale do Submédio São Francisco, região que agrupa municípios dos estados brasileiros de Pernambuco e Bahia e que tem economia predominantemente agrícola, caracterizando-se pela forte presença do rural, apesar do acelerado crescimento urbano. É considerada a 6ª maior economia do estado. Possui uma população de 293.962 habitantes, uma área de 4.558 398 km², sendo 244 800 km² de perímetro urbano e os 4.313.598 km² restantes formando a zona rural do município. Seu Produto Interno Bruto (PIB) é de R\$ 3.786.065.000,00 (IBGE, 2010). De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010, o número de famílias residentes em domicílios particulares da zona não urbana ou rural de Petrolina/PE é de 19.248.

O contexto não urbano do município de Petrolina -PE

Em função dos graves problemas gerados pela seca nas regiões do semiárido e a consequente tentativa de melhorar a situação social e econômica da população dessas localidades, o governo criou, nos anos 80, através da Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (Codevasf), os perímetros de irrigação nessas regiões, dentre os quais se destaca o polo Petrolina/Juazeiro, considerado o mais próspero na região Nordeste. Atualmente, existem sete perímetros funcionando nesse polo, os quais integram o maior exportador de frutas e o segundo maior vitivinicultor do Brasil.

Os perímetros implantados pelo governo contemplam áreas de empresa e áreas exploradas por produtores familiares, também conhecidas como áreas de colonização (Ortega & Sobel, 2010). Neste estudo, serão focalizadas as áreas de produção familiar ou de

colonização, tendo em vista o interesse em estudar o contexto familiar não urbano, mais especificamente o perímetro de irrigação Senador Nilo Coelho, situado no município de Petrolina - PE, considerado o maior perímetro de irrigação público do Brasil, com uma área total de 40.763 hectares, dos quais 21.640 ha são irrigáveis, sendo 41,4% das áreas destinadas a empresas e 58,6% a famílias. É importante mencionar que o projeto de irrigação Senador Nilo Coelho fica localizado na zona não urbana do município de Petrolina/PE. Devido às adequadas condições do solo, do clima e da água da região, esse polo tem se destacado na produção da fruticultura irrigada (Ortega & Sobel, 2010).

No entanto, conforme Ortega e Sobel (2010), a forte crise econômica enfrentada pelo país na década de 1980 e a influência da ideologia liberal levou o governo a transformar os perímetros públicos de irrigação em privados, os quais passaram a ser distritos administrados pelos próprios produtores. Entre esses, encontram-se os colonos, que tiveram suas terras doadas pelo governo, e as médias e grandes empresas. Apesar do intuito do governo em inserir o pequeno produtor no mercado de trabalho, os colonos não tinham os conhecimentos nem os recursos tecnológicos para produzir de forma competitiva com os médios e grandes empresários. Em consequência disso, muitos venderam suas terras e passaram a trabalhar como assalariados, alguns nas próprias terras vendidas, e outros, em demais setores não relacionados à agricultura, fato observado em algumas famílias participantes desta pesquisa. Tais mudanças trouxeram repercussões na organização e na dinâmica das famílias que se encontram inseridas nos programas de agricultura familiar, as quais, por sua vez, têm implicações no desenvolvimento das crianças dos contextos estudados.

CAPÍTULO V

Estudo 1: Microssistema Familiar

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar os nichos de desenvolvimento infantil no microssistema familiar, em contexto não urbano do município de Petrolina/PE.

Objetivos Específicos

- Caracterizar a organização dos ambientes físico e social que compõe o nicho de desenvolvimento infantil.
- Identificar as concepções das mães sobre o desenvolvimento infantil.
- Identificar, a partir do relato das mães, as práticas educativas relacionadas aos seus filhos.
- Conhecer as concepções das mães sobre o papel da escolarização no processo de desenvolvimento infantil.
- Conhecer as metas de socialização priorizadas pelas mães em relação às crianças.
- Identificar as estratégias de socialização maternas em relação às crianças

MÉTODO

Participantes

Participaram desta pesquisa 30 díades mãe-criança que residem em área não urbana do município de Petrolina - PE, envolvidas direta ou indiretamente em agricultura familiar de subsistência como manutenção da família e da comunidade onde vivem. No caso das famílias envolvidas diretamente na agricultura de subsistência, são aquelas em que um ou mais membros trabalham na roça para garantir a sobrevivência de seus familiares ou para comercialização de seus produtos. Em relação às famílias que participam indiretamente da agricultura familiar de subsistência, são aquelas que apesar de fazerem uso dos produtos comercializados na roça de seu contexto de vida, para suprir suas necessidades alimentares, utilizam outras formas de trabalho para sustentar a família.

A seleção das mães participantes ocorreu por conveniência, através de visitas diretas a suas residências, assim como através de indicações de outros participantes e convidados a participarem da pesquisa. Foram consideradas aquelas mães que tivessem pelo menos um filho com idade entre 04 e 36 meses. A escolha dessa faixa etária deve-se ao fato de que esse é um período de significativas transformações no desenvolvimento infantil, as quais podem exercer grande influência sobre as concepções, metas de socialização e práticas de cuidados dos adultos, ao mesmo tempo em que são influenciadas por elas. A quantidade de mães entrevistadas foi dividida em função do sexo da criança.

Instrumentos utilizados

Questionário sociodemográfico (Apêndice I): Para coletar informações sobre os dados sociodemográficos das participantes, como dados pessoais (idade, escolaridade, renda familiar, número de filhos, ordem de nascimento da criança), foi utilizado um questionário sociodemográfico.

Entrevista estruturada sobre o nicho de desenvolvimento da criança (Apêndice II) – As entrevistas estruturadas são elaboradas mediante questionário com perguntas previamente formuladas. Neste estudo, foi utilizada uma lista de questões sobre os ambientes físico e social que compõem o nicho de desenvolvimento da criança, como configuração familiar, informações sobre a residência, rotina da mãe e da criança na família, assim como informações sobre o local de moradia e sobre a comunidade não urbana onde vivem os participantes da pesquisa.

Entrevista semiestruturada (Apêndice III): A entrevista nas Ciências Sociais tem por objetivo trabalhar com significados, valores e crenças que não podem ser reduzidos a análises quantitativas, tendo em vista suas particularidades (Minayo, 1996). No caso da entrevista semiestruturada, essa envolve perguntas abertas e fechadas, previamente definidas pelo pesquisador, por meio das quais o participante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto (Boni & Quaresma, 2005).

Desse modo, na presente pesquisa, utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturada com as mães, composto por nove questões divididas em três eixos de análise: concepções de desenvolvimento infantil, práticas de educação da criança e metas de

socialização. O último eixo das questões dessa entrevista é baseado no modelo de entrevista “Socialisation Goals Interview” (SGI) de Harwood, Shohmerich, Ventura-Cook, Shulze e Wilson (1996) e adaptada para o Brasil por Seidl-de-Moura et al. (2004), o qual apresenta duas perguntas sobre as qualidades que as mães desejam para seus filhos quando adultos e sobre quais as estratégias para alcançá-las. É importante mencionar que, a partir desse modelo, foram acrescentadas questões envolvendo o tema da pesquisa, como o conhecimento dos nichos de desenvolvimento da criança, com base na literatura e nos objetivos do estudo.

Observação assistemática: A observação corresponde a uma técnica de coleta de dados que proporciona um contato mais direto com a realidade do participante. No caso da observação assistemática, o pesquisador observa e registra os fatos da realidade sem planejamento ou controle (Boni & Quaresma, 2005). Para obter maiores informações sobre as características do contexto físico e social das participantes da pesquisa, além dos relatos maternos sobre as características do nicho de desenvolvimento da criança, essas informações foram também coletadas por meio de observações não sistematizadas, durante e logo após a realização da entrevista. Tais observações envolviam as características físicas e sociais do contexto de vida das crianças e as atividades desenvolvidas por elas e suas mães durante a realização das entrevistas e a permanência da entrevistadora em suas residências.

Procedimentos para coleta dos dados

Inicialmente, o referido projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), conforme a Resolução 196/96, versão 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), sobre pesquisas envolvendo seres

humanos, e aprovado sob o número 22655413.0.0000.5188 . Posteriormente, iniciou-se a coleta de dados.

A seleção das mães ocorreu de forma não probabilística, por meio de conveniência, através de visitas diretas a suas residências, assim como através de indicações de outros participantes e convidados a participarem da pesquisa. O estudo foi realizado no contexto em que vivem as famílias: a zona não urbana. Primeiramente, foram realizadas visitas para conhecimento do local e dos participantes, assim como para estabelecer um vínculo de confiança entre estes e a pesquisadora. A partir de então, foi apresentado o objetivo da pesquisa e realizado o convite às mães para participarem do estudo. Para aquelas que aceitaram participar da pesquisa foi-lhes apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (Apêndice IV), que foi assinado por cada uma das mães participantes. O TCLE formaliza o compromisso entre os participantes da pesquisa em relação aos aspectos éticos e a participação voluntária. Cada participante foi informado sobre os objetivos da pesquisa, sua confidencialidade e o caráter voluntário.

A entrevista estruturada foi realizada de forma individual e preenchida pela pesquisadora. As questões sobre os nichos de desenvolvimento físico e social na família envolviam a caracterização de rotina, sono, brincadeiras, banho e refeições, brinquedos e brincadeiras, demonstrações de afeto e práticas educativas das mães em relação à criança.

A entrevista semiestruturada, por sua vez, foi realizada de forma individual e gravada por meio de gravadores digitais. Apenas duas mães não aceitaram que a entrevista fosse gravada e preferiram responder à caneta, o roteiro impresso. No caso do registro das observações assistemáticas foi realizado durante e após a aplicação das entrevistas. A pesquisadora permaneceu na residência das participantes durante aproximadamente duas horas para realização de toda a coleta de dados.

Procedimentos para análise dos dados

Os dados coletados por meio da entrevista semiestruturada foram tratados a partir da análise de conteúdo temática (Bardin, 2010), que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem algo para o objetivo analítico visado. Ela compreende a pré-análise, a exploração e o tratamento do material obtido, bem como sua interpretação. Assim, inicialmente, foi realizada a leitura flutuante do material construído através da entrevista. Em seguida, foram construídas categorias conforme os temas que surgiram das falas das participantes durante a entrevista, considerando a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência. A análise temática trabalha com partes do texto como, por exemplo, uma palavra, uma frase, um tema, construindo núcleos de sentido.

No que se refere às metas de socialização, as respostas também foram discutidas com base nas categorias estabelecidas por Harwood et al. (1996) e traduzidas para o contexto brasileiro pelo grupo de pesquisa de Seidl-de-Moura (Bandeira et al., 2009), no intuito de compreender as dimensões culturais enfatizadas pelas participantes, apresentadas a seguir:

1) Autoaperfeiçoamento pessoal, profissional, independente: Expectativa de que o filho se torne autoconfiante e independente e que desenvolva totalmente seus talentos e capacidades como indivíduo. Divide-se em três subcategorias: bem estar emocional e físico; desenvolvimento do potencial pessoal e econômico; e independência psicológica.

2) Autocontrole: Preocupação com que a criança desenvolva a capacidade de controlar impulsos negativos de ganância, agressão ou egocentrismo.

3) Emotividade. Expectativa de que a criança desenvolva a capacidade para intimidade emocional com outras pessoas e que seja amada. Divide-se em duas subcategorias: calor emocional e relações próximas com a família.

4) Expectativas sociais. Preocupação com que a criança atenda a expectativas sociais de ser trabalhadora, honesta e seguidora das leis. Divide-se em duas subcategorias: evitar comportamento ilícito e valores sociais.

5) Bom comportamento - Preocupação com que a criança se comporte bem, dê-se bem com os outros e desempenhe bem papéis esperados (bom pai, boa mãe, boa esposa), especialmente em relação à família. Divide-se em duas subcategorias: respeitar/ser educado e papéis familiares.

As estratégias de socialização foram categorizadas conforme estratégias centradas em si, centradas no contexto e centradas na criança (Seidl-de-Moura et al., 2008):

Estratégias centradas em si: Referem-se aos pais como modelos, como responsáveis por disciplinar, aconselhar, ensinar por demonstração ou participação.

Estratégias centradas no contexto: Referem-se às boas oportunidades sociais que o contexto oferece, como por exemplo, uma educação de qualidade.

Estratégias centradas nas crianças: Referem-se à participação ativa da criança no processo de desenvolver determinadas qualidades por uma predisposição ou por uma autonomia de decidir o que fazer e que caminho seguir.

O material coletado por meio do questionário, da entrevista estruturada e da observação assistemática foi analisado de forma inter-relacionada com os demais resultados e discutido a partir da perspectiva ecocultural do desenvolvimento humano, especialmente a partir de alguns conceitos de Bronfenbrenner (1996) e do modelo teórico de Sara Harkness e Charles Super (1994).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados a seguir referem-se ao microssistema familiar da criança em contexto não urbano. A princípio, são apresentados os resultados das análises do contexto físico e social do microssistema familiar, a partir da perspectiva das mães participantes. Em seguida, ainda sobre esse microssistema, constam os resultados e as análises sobre as etnoteorias maternas, aqui consideradas a partir das concepções de desenvolvimento infantil, metas e estratégias de socialização, como também as práticas de cuidado e de educação das mães em relação aos filhos. Cada um desses aspectos estudados corresponde aos nichos de desenvolvimento infantil proposto por Harkness e Super (1994), cujo mediador focal é a família, representada nesta tese a partir da participação das mães das crianças de três contextos não urbanos do município de Petrolina.

Cabe ressaltar que os dados obtidos por cada instrumento utilizado - entrevista semiestruturada, questionário sociodemográfico, entrevista estruturada e anotações das observações - são descritos de forma inter-relacionada no decorrer dos resultados e da discussão. Para ilustrar esses resultados, trechos das falas das mães, captados por meio da entrevista semiestruturada, são destacados logo após as tabelas. Além disso, para proporcionar melhor compreensão das características do ambiente físico e social, são apresentadas fotos dos contextos estudados.

I) Caracterização do Contexto Físico e Social do Nicho de Desenvolvimento da Criança

Os lugares e as pessoas que constituem o ambiente de desenvolvimento e aprendizagem da criança correspondem ao seu nicho de desenvolvimento físico e social e influenciam, de forma recíproca, as interações das quais ela participa. A seguir, será apresentada a caracterização desse nicho no que se refere aos contextos não urbanos estudados.

Os contextos não urbanos estudados:

Os contextos não urbanos estudados nesta pesquisa, também chamados de “*vilas irrigadas*”, apresentam uma distância média de 25 km da cidade de Petrolina e possuem transportes públicos para fazer o deslocamento até a esse município. Todos os três contextos apresentam escolas municipais, creches públicas, mercadinhos, igrejas, lojas de materiais de construção e, com exceção de um dos contextos, os demais têm postos de saúde. Dois deles têm ruas asfaltadas. As casas são feitas de tijolos, em sua maioria com três cômodos (quarto, banheiro e sala), com poucos móveis e com uma ampla área externa (terreiro). Os móveis comumente encontrados nas moradias das mães participantes da pesquisa eram cama, fogão, cadeira de balanço (de ferro), televisão e mesa de cozinha. Em algumas dessas residências, havia apenas dois cômodos, sendo que um correspondia ao quarto onde dormiam os pais e as crianças, e o outro correspondia à cozinha e à sala, conjuntamente.

As fotos a seguir ilustram esses contextos:



Figura 1: Casas de um dos contextos não urbano estudado.



Figura 2: Igreja do contexto rural dos Projetos de Irrigação Nilo Coelho



Figura 3: Escola Estadual de 1º Grau, do contexto rural dos Projetos de Irrigação Nilo Coelho



Figura 4: Residência do contexto rural dos Projetos de Irrigação Nilo Coelho

Como pode ser observado nas figuras apresentadas, as residências são relativamente próximas umas das outras, o que possibilita que as famílias sentem na frente de suas casas junto com os vizinhos para conversarem, enquanto as crianças brincam na frente de casa. Algumas residências possuem cercas de arames ao redor do terreiro, outras não, e, geralmente, apresentam árvores e pés de frutas como manga, seriguela e coqueiros. A maioria dessas residências estava limpa e arrumada.

No que tange às características físicas das ruas mais centrais do contexto não urbano estudado, essas se assemelham a alguns contextos urbanos. As roças e os perímetros de irrigação se encontram a poucos quilômetros das ruas centrais desses contextos não urbanos. Nas ruas asfaltadas, há constante trânsito de veículos como motos, carros e bicicletas.

Conforme demonstrado, a organização física das residências e do contexto onde as famílias estão inseridas, constituem o seu exossistema e influencia as interações sociais dos moradores, as suas formas de vida, sendo, também, marcadas pelas características do macrosistema, como as crenças, costumes e condições socioeconômicas e culturais de cada contexto. Harkness e Super (1994) ressaltam o papel do contexto físico e social na organização da rotina diária das crianças, nas práticas de cuidado e educação em relação a elas, como também nas demais interações sociais em que elas se envolvem. Para os referidos autores, esses nichos interagem mutuamente e são importantes fatores que constituem o processo de desenvolvimento infantil.

Dados sociodemográficos das mães participantes da pesquisa

Como forma de conhecer as características sociais do nicho de desenvolvimento da criança nos contextos não urbanos, serão apresentados os dados sociodemográficos a partir

da perspectiva das mães. Informações sociodemográficas sobre cada participante da pesquisa, em particular, são apresentadas no Apêndice V.

Tabela 1: Dados sociodemográficos das mães ($N = 30$)

Dados sociodemográficos		<i>f</i>	%
Idade	17- 27 anos	18	60
	28-38 anos	10	33,3
	39-49 anos	02	6,7
Escolaridade	Fundamental I	04	13,3
	Fundamental II	06	20
	1° ao 2° ano (2° grau)	08	26,7
	2° grau completo	12	40
Estado civil	Casada	12	40
	União estável	11	36,7
	Separada	04	13,3
	Solteira	03	10
Atividade laboral	Não Trabalham	24	80
	Esporádicas	06	20
Número de filhos	Filho único	14	46,6
	02-04 filhos	13	43,4
	05-07 filhos	03	10
Idade dos filhos	04-14 meses	05	16,7
	15-25 meses	13	43,3
	26-36 meses	12	40,0
Sexo dos filhos	Feminino	17	56,6
	Masculino	13	43,4

De acordo com a Tabela 1, participaram desta pesquisa 30 mães de crianças na faixa etária entre 06 e 36 meses de idade, com média de 23 meses. A escolha dessa faixa etária deve-se ao fato de que esse é um período de significativas transformações no

desenvolvimento infantil, as quais podem exercer grande influência sobre as concepções, metas de socialização e práticas de cuidados dos adultos, ao mesmo tempo em que são influenciadas por elas. O número de participantes foi distribuído entre mães de crianças dos sexos feminino e masculino. Todas as mães eram residentes em contexto não urbano do município de Petrolina - PE, caracterizado pela produção agrícola de subsistência.

A idade das mães variou entre 17 e 42 anos, com média de 27 anos. Em relação à escolaridade, 40% das mães possuíam o 2º grau completo. A renda média familiar foi de R\$ 820,00, ou seja, em torno de um salário mínimo. Sobre o número de filhos, 46,6% das mães tinham apenas um filho. Em relação ao sexo da criança, 56,6% eram do sexo feminino e 43,4% do sexo masculino. Sobre a profissão, 80% das mães eram donas de casa, as demais realizavam trabalhos esporádicos. Em relação ao estado civil, 40% das mães eram casadas e 36,7% viviam em união estável com seus companheiros, os quais, em sua maioria, trabalhavam como assalariados das grandes empresas de plantações de frutas e da vitivinicultura dos contextos não urbanos estudados, e outros trabalhavam em roças familiares ou fábricas da região.

Verifica-se que o número de filhos das mães estudadas é relativamente pequeno. Esses resultados expressam a queda acentuada nas taxas de fecundidade na zona não urbana, fato que segundo Stropasolas (2012), traduz uma grande mudança nas configurações familiares das comunidades rurais contemporâneas, visto que, historicamente, o número elevado de filhos representava para as famílias rurais uma forma de ajuda na agricultura familiar. A diminuição da natalidade também foi encontrada na Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (Pnad), realizada pelo IBGE (2015), na edição dos anos de 2003 a 2013. Segundo essa fonte, o número de filhos por mulher vem diminuindo desde a década de 1960, em todas as regiões brasileiras, e essa redução é maior na parcela dos 20% da população mais pobre do Brasil, especialmente na região Nordeste (26,4%). Esses resultados

podem ser explicados pelo aumento dos programas sociais envolvendo as famílias pobres, como o programa do Bolsa Família, e, no caso das mães participantes desta pesquisa, além dos programas sociais, a elevação do nível de escolaridade também pode ser um fator explicativo para a diminuição do número de filhos por mulher, tendo em vista o maior acesso ao conhecimento.

Assim, é possível dizer que o contexto não urbano estudado nesta tese apresenta características particulares, como maior proximidade do meio urbano, maior acesso a escolas, creches, postos de saúde, fatores que podem influenciar as novas configurações familiares. Essas características se diferenciam dos modelos tradicionais de contextos não urbanos brasileiros, como aqueles mostrados em outras pesquisas, a exemplo daquelas realizadas por Helfand e Pereira (2011) e Strapasolas (2012), em que as famílias são numerosas, as casas distantes uma das outras, com dificuldade de acesso a escolas e postos de saúde, assim como apresentando baixa escolaridade entre seus habitantes.

II) Etnoteorias Maternas e Práticas educativas

Neste tópico, serão abordados outros dois nichos de desenvolvimento infantil propostos por Harkness e Super (1994), quais sejam: as *etnoteorias parentais* e as *práticas de cuidado*. As *etnoteorias parentais* foram consideradas aqui como *etnoteorias maternas* e envolvem as concepções de desenvolvimento infantil e educação, assim como as metas e estratégias de socialização das mães em relação aos seus filhos. Sobre as *práticas de cuidado*, estas foram consideradas como *práticas de educação* das crianças, as quais envolvem o cuidado, as atividades cotidianas entre mãe e criança, as estratégias de controle do comportamento infantil e as atividades lúdicas das crianças, capturadas a partir dos relatos das mães.

Considerando essa classificação e partindo da análise das respostas das mães às entrevistas, como também dos registros de observação assistemática, os resultados do estudo desses nichos de desenvolvimento infantil foram organizados a partir das seguintes classes temáticas:

- Aspectos importantes para o desenvolvimento da criança.
- Percepção sobre o desenvolvimento do filho.
- Metas de socialização para as crianças.
- Estratégias utilizadas para o alcance das metas de socialização.
- Expectativas sobre as contribuições das crianças para a sociedade.
- Importância da creche/escola para o desenvolvimento infantil.
- Práticas de educação das crianças da zona rural.
- Interação mãe-criança na zona rural.
- A brincadeira em contexto não urbano.

É importante frisar que as categorias não são excludentes, logo, a soma das frequências pode ultrapassar o $n = 30$.

Classe temática: “Aspectos importantes para o desenvolvimento da criança”

Essa classe temática refere-se aos fatores que as mães consideram necessários para o desenvolvimento sadio das crianças. Suas respostas foram agrupadas em quatro categorias, as quais embora inter-relacionadas, foram denominadas a partir dos termos destacados nas falas das mães, e se desmembraram em subcategorias, conforme tabela a seguir:

Tabela 2: Aspectos importantes para o desenvolvimento infantil (mães)

<i>Categorias</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Subcategorias</i>		
<i>Cuidados com a saúde</i>	28	36,3	<i>Boa alimentação</i>	<i>Saúde em geral</i>	<i>Higiene</i>
			53,5%	42,9%	3,6%
<i>Afetividade</i>	22	28,6	-	-	-
<i>Educação</i>	16	20,8	<i>Educação formal</i>	<i>Estímulo ao desenvolvimento</i>	-
			68,7%	31,3%	-
<i>Socialização</i>	11	14,3	<i>Brincar</i>	<i>Interação social</i>	<i>Comportar-se educadamente</i>
			36,4%	36,4%	27,2%
TOTAL	77	100			

Com base na Tabela 2, verifica-se que as mães consideraram os cuidados com a saúde, a afetividade, a educação e os processos de socialização como principais fatores que influenciam o desenvolvimento da criança. Em relação aos cuidados com a saúde, as mães apontaram a importância da boa alimentação (53,5%), a saúde em geral (42,9%) e a higiene (3,6%), como exemplificado em suas falas a seguir:

“Ter uma boa saúde, ver pessoas..., viver em um ambiente saudável com os pais.” (Mãe de menino de 06 meses)

“Uma boa alimentação, ter saúde, brincar, conviver com outras crianças.” (Mãe de menino de 19 meses)

“O importante é a atenção, uma boa alimentação, os cuidados como alimentar direito, dar banho, cuidar da saúde.” (Mãe de menino de 26 meses)

“Uma boa alimentação, cuidados mais específicos né, como...porque as vezes eu vou trabalhar...ela fica sozinha, fica lá na roça, eu não sei como é o dia a dia dela lá na roça.” (Mãe de menina de 36 meses)

A saúde da criança foi um dos principais fatores ressaltados pelas mães nos cuidados infantis. No contexto em que o acesso à saúde é precário, e diante das limitações financeiras que caracterizam essas famílias, cuidar da saúde da criança torna-se uma das principais preocupações relacionadas ao desenvolvimento infantil. Apesar de haver unidades de saúde nesses contextos, a espera pelo atendimento ainda é um problema para esses moradores, fato que os obriga a procurar atendimento na cidade de Petrolina ou em outros municípios.

O estudo de Keller et al. (2005) com famílias alemãs urbanas, de classe média e famílias pobres, de vilas de agricultura de Camarões, na África, e de Gujarati Raiput, na Índia, mostrou que as mães de ambos os contextos de agricultura enfatizaram cuidados primários no desenvolvimento dos filhos, como aqueles referentes à sobrevivência da criança, ao crescimento físico e ao desenvolvimento motor. Para essa autora, tais cuidados são importantes devido às condições de elevada mortalidade infantil e pobreza nesses contextos.

Como apontam Harkness e Super (1994), as práticas de cuidado diário são construídas e valorizadas no meio sociocultural em que a criança vive, integradas em uma cultura mais ampla, tornando-se fonte de informações culturais. Assim, elas afetam e são afetadas pelas crenças dos cuidadores sobre o desenvolvimento infantil, como também influenciam e são influenciadas pela organização do ambiente físico e social. Além dos cuidados básicos com a saúde, as mães consideram importante o relacionamento afetivo com a criança, a educação, sobretudo a educação formal, e a socialização com familiares e outras crianças.

Sobre a afetividade, as mães relataram a importância do carinho/amor/atenção (100%):

“Atenção, carinho...ele presta atenção, fica olhando, ri, acho que até me conhece, fica me olhando quando eu falo, fica rindo pra mim...” (Mãe de menino de 06 meses)

“Que possa crescer em meio ao amor das pessoas, da família, ter o carinho das pessoas próximas” (Mãe de menino de 06 meses).

“Precisa de amor, carinho e atenção.” (Mãe de menina de 11 meses)

“Ter o carinho da família; é importante a criança crescer com a mente saudável, ter muita conversa... Conversa, diálogo, hoje em dia tem que ter muito diálogo com as crianças...”

(Mãe de menina de 21 meses)

A ênfase atribuída pelas mães à afetividade como aspecto importante para o desenvolvimento da criança contraria os resultados do estudo de Kobarg e Vieira (2008) com mães de zona rural e urbana, o qual mostrou que a afetividade foi pouco valorizada pelas mães da zona rural. Denota, ainda, como defendido por Silva (2011), que a pobreza não está associada à falta de afeto. Bronfenbrenner (1986) ressalta a importância das relações emocionais positivas e mútuas para o desenvolvimento saudável da criança. Nessa perspectiva, considerar a afetividade como um aspecto importante para o desenvolvimento das crianças pode repercutir nas relações que essas mães constroem com seus filhos, contribuindo para a otimização de seu desenvolvimento.

Na categoria educação, a maior importância foi atribuída aos estudos/educação formal (68,7%), seguido de estímulo ao desenvolvimento da criança (31,3%).

“Eu acho que é ele ficar na creche, porque ele já tem 1 ano e 9 meses então já é criança de ir pra creche, ele é bem esperto, bem inteligente, eu acho que a creche ajuda mais ainda a desenvolver.” (Mãe de menino de 21 meses)

“O estudo, eu acho que através do estudo ela se desenvolve mais.” (Mãe de menina de 24 meses)

“Tá na creche para depois ir pra escola, aprender a falar, eu acho que a creche ajuda bastante porque desenvolve mais a criança, ela fica mais inteligente.” (Mãe de menina de 36 meses)

Assim como os resultados dessa pesquisa em relação à importância da educação no desenvolvimento infantil, os resultados do estudo de Kobarg e Vieira (2008) com mães de zona rural e urbana também mostraram que as mães de contextos não urbanos priorizaram a educação formal no desenvolvimento dos filhos.

Mesmo ressaltando a importância da creche como instituição educadora que contribui para o desenvolvimento da criança, os resultados desta tese mostraram que apenas uma das mães tem o filho em creche. Os motivos dos filhos das demais mães não estarem na creche são, de acordo com elas, a sua permanência em casa para cuidar deles, justificativa que pode demonstrar a expectativa da creche como um espaço de assistência aos pais enquanto eles estão trabalhando. Outro motivo declarado pelas mães como justificativa para não colocar seus filhos na creche foi a ausência de vagas. A esse respeito, ressalta-se que a creche trabalha com o número reduzido de alunos, buscando seguir as diretrizes da LDB, assim como proporcionar melhor atendimento às crianças. Por outro lado, faz-se necessário o aumento do número de creches nos contextos estudados, tendo em vista que há demanda de crianças a serem atendidas.

A categoria socialização se refere às relações sociais estabelecidas entre as crianças e as demais pessoas, e se subdividiu em três subcategorias, a saber: brincar (36,4%), interação social de diversas formas (36,4%) e comportar-se educadamente (27,2%). As falas a seguir, ilustram os resultados encontrados para essa classe temática.

“Eu acho que é ser bem educado para crescer bem.” (Mãe de menino de 17 meses)

“Brincar, conviver com outras crianças.” (Mãe de menino de 19 meses)

“Fazer assim..., amizade com as pessoas da idade dela, conviver mais com pessoas diferentes de mim e dos irmãos.” (Mãe de menina de 33 meses)

As mães consideram que a interação social da criança, tanto com familiares, quanto com outras pessoas externas ao convívio familiar, é um fator importante para o desenvolvimento infantil. Além disso, como ressaltado na fala de uma das mães, comportar-se de acordo com as expectativas do grupo social, a exemplo de ser bem educado, contribui para esse processo. A vivência em diferentes contextos ecoculturais amplia as suas formas de interação face-a-face, possibilitando a construção de processos proximais e desempenho de diferentes papéis sociais (Bronfenbrenner, 1996). Logo, a fala das mães nos permite compreender que, para elas, a criança se desenvolve a partir da interação com diferentes pessoas em contextos variados.

Classe temática: “Percepção sobre o desenvolvimento do filho”

A classe temática *“Percepção sobre o desenvolvimento do filho”* será discutida a partir de aspectos que compõem esse desenvolvimento, conforme relatados pelas mães entrevistadas, porém, considerando-se a interdependência entre cada um deles, a saber: desenvolvimento físico motor, desenvolvimento social, desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento emocional e desenvolvimento cognitivo.

Tabela 3: Percepção materna sobre o desenvolvimento da criança.

<i>Categorias</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Desenvolvimento físico-motor	25	26,8
Desenvolvimento social	22	24,0
Desenvolvimento da linguagem	20	21,4
Desenvolvimento emocional	13	13,4
Desenvolvimento cognitivo	13	13,4
TOTAL	93	100

Conforme a Tabela 3, a maioria das mães falou sobre o desenvolvimento físico-motor dos filhos. Dentre os aspectos positivos desse processo de desenvolvimento, as mães relataram que seus filhos eram ativos e estavam se desenvolvendo bem. No caso das crianças com mais de 24 meses de idade, as mães relataram conseguirem, com a supervisão de um adulto, realizar atividades de higiene pessoal e andar de bicicleta, conforme falas a seguir:

“Eu acho que ele está se desenvolvendo como uma criança normal, tudo, o passo a passo, o tempo de sentar, o tempo de... quando fala, quando chama o nome dele ele já olha. Ele se desenvolve normalmente como a maioria das crianças, porque cada criança tem seu tempo, de se desenvolver cada coisa, mas pra mim tá um desenvolvimento normal.” (Mãe de menino de 06 meses)

“Sabe comer só, andar de bicicleta e de velocípede.” (Mãe de menino de 19 meses)

“Tá bem. Ela diz ‘mãe, quero fazer cocô’, ela tira a calcinha e se abaixa, aí eu vou, lavo ela. Ela diz ‘mãe, eu quero fazer xixi mãe’; eu ensino tudo, essa menina não mijar na cama, ela pede para fazer xixi.” (Mãe de menina de 31 meses)

“Ela sabe tomar banho, usa o banheiro direitinho só não sabe se limpar muito bem, mas ela é muito ativa, se arruma, só não faz pentear o cabelo, calça a sandália, organiza os brinquedos.” (Mãe de menina de 36 meses)

Conforme apontado nos resultados acima expostos, as falas das mães estudadas enfatizam aspectos favoráveis do desenvolvimento físico-motor dos seus filhos. Considera-se que os primeiros anos de vida da criança são marcados por profundas mudanças no desenvolvimento em geral e cada aspecto do desenvolvimento se encontra inter-relacionado ao outro.

Estudos realizados por Keller et al. (2005) com famílias alemãs urbanas e famílias de vilas não urbanas de Camarões, na África, e Gujarati Raiput, na Índia, mostraram que as mães e os demais cuidadores das vilas não urbanas provêm substancial quantidade de estimulação corporal das crianças e tal estimulação desempenha um papel importante na socialização dos moradores rurais, na medida em que os bebês se tornam mais fortes e saudáveis para caminhar precocemente e ajudar nas tarefas de casa. Esses resultados reforçam a influência do contexto sociocultural e econômico nas etnoteorias e práticas de cuidado parental.

Considerando que as expectativas sobre o desenvolvimento da criança variam de acordo com cada contexto cultural (Harkness & Super, 1994), é esperado que em um contexto onde as crianças têm mais espaço físico e segurança para brincar livremente, como o não urbano, desenvolvam mais cedo habilidades relativas ao desenvolvimento físico motor. Conforme Rogoff (2005), as habilidades da criança dependem em grande parte das características de sua comunidade e das práticas culturais às quais elas estão acostumadas. Nessa perspectiva, a idade em que as crianças adquirem determinadas habilidades relaciona-se com as experiências culturais. A exemplo dessas considerações, essa autora ressalta o

desenvolvimento das crianças de comunidades Akas, na África Central, em que os pais as ensinam, em torno dos 8 aos 10 meses, a usar pequenos utensílios como lanças e machados, o que seria inapropriado para uma cultura ocidental. No caso das crianças africanas, os pais tendem a estimular sua autonomia no início da infância.

Em relação aos aspectos negativos, algumas mães mencionaram que os filhos eram pequenos para a idade que tinham, como exemplificado a seguir:

“Ela é ‘chochinha’ demais” (Mãe de menina de 14 meses).

“Acho ela bem pequenininha” (Mãe de menina de 22 meses).

Durante a permanência na residência das mães participantes, observou-se que muitos de seus filhos apresentavam habilidades físico-motoras bem desenvolvidas em relação à idade que tinham. Como exemplo, foram observados: um menino de 07 anos subindo com habilidade em um pé de umbu cajá, fruta muito característica da região Nordeste, enquanto brincava no terreiro de sua casa; crianças mais velhas segurando irmãos mais novo nos braços, cuidado deles e orientando-os em seus comportamentos; uma criança de 08 anos saiu com um amigo mais velho em uma moto conhecida como *“cinquentinha”* para irem na casa de outro amigo; crianças de 08 e 09 anos ajudando a mãe a varrer o terreiro da casa.

Esses comportamentos configuram expectativas e interações sociais de um contexto cultural em que a criança é participante ativa em seu processo de desenvolvimento, considerada capaz de desempenhar ações muitas vezes não esperadas em outros contextos de desenvolvimento (Harkness & Super, 1994).

Outrossim, como enfatizado por Keller (2012), as famílias de contexto não urbano, baseadas na agricultura de subsistência, tendem a estimular, desde a mais tenra idade, o

desenvolvimento físico de seus filhos, para que eles se tornem membros autônomos em suas ações, capazes de cumprir responsabilidades e obrigações do grupo familiar e social. Por outro lado, é preciso ressaltar que as pesquisas dessa autora foram realizadas em um contexto sociocultural diferente do brasileiro, e, desse modo, suas características têm implicações nos modos de vida das famílias, tais como a educação dos filhos.

Seguido do desenvolvimento motor, o desenvolvimento social foi apontado por 25% das mães. Sobre os aspectos positivos do desenvolvimento social, destaca-se que, para as mães, os filhos gostam de interagir com outras crianças.

“Presta atenção, fica olhando, ri, acho que até me conhece, fica me olhando quando eu falo, fica rindo pra mim. Quando eu coloco o celular com a música assim, vou pra um lado ele vira, vou pro outro ele vira.” (Mãe de menino de 06 meses)

“Ela se dá bem com todas as crianças, ela não estranha muito não, só se ela não gostar muito.” (Mãe de menina de 18 meses)

“Gosta de brincar com as crianças, com os brinquedos dele.” (Mãe de menino de 19 meses)

“Ela gosta de estar com outras crianças, brinca, corre, brinca de rodinha, até de bola ela brinca com os meninos. Quando pega a bonequinha ela brinca com as meninas. Ela gosta de brincar muito onde tem muitos coleguinhas, ela não gosta de brincar sozinha.” (Mãe de menina de 31 meses)

Os aspectos negativos apontados foram brigas entre colegas, dificuldades para dividir os brinquedos e estranhar as pessoas:

“Ela estranha pessoas, só vai pra quem conhece. Ela gosta de judiar com as outras crianças, não pode chegar um menino perto dela que ela quer ‘azunhar’.” (Mãe de menina de menina de 11 meses)

“Ela fica muito sozinha sem conhecimento com outras crianças, muito presa.” (Mãe de menina de 24 meses)

“Ele não gosta muito de dividir os brinquedos, eu creio que é porque ele passa muito tempo só.” (Mãe de menino de 34 meses)

“Ela brinca, ao mesmo tempo briga porque ela não gosta que os outros peguem no que é dela, aí ela não gosta. Ela gosta mais de ficar só, de ficar com a outra irmã dela. Ela briga com outras crianças, mas com a irmã dela ela não briga não.” (Mãe de menina de menina de 36 meses)

Esses comportamentos são característicos de crianças na faixa etária dos filhos das mães entrevistadas e importantes para o desenvolvimento da habilidade de se colocar no lugar do outro (Tamis-LeMonda et al., 2008).

Como as crianças, filhas das mães entrevistadas, apresentam idade entre 06 e 36 meses, é compreensível que, em termos desenvolvimentais, ainda apresentem dificuldade de se colocar no lugar do outro e de conviver com diferentes pessoas.

O desenvolvimento da linguagem foi mencionado por 21,4% das mães. Segundo elas, os seus filhos conversam muito, falam bem, cantam:

“Fala ‘mamã’, ‘papa’ e outras palavras. A partir dessa idade, acho que já tem como ir conversando pra ele já ir tendo noção de alguma coisa.” (Mãe de menino de 10 meses)

“Quando a gente fala ela fica querendo falar já” (Mãe de menina de 11 meses).

“Ela só tem 01ano e 09 meses e conversa como uma criança de 02, 03 anos. Ela é bem esperta, brinca, sobe nas coisas.” (Mãe de menina de 21 meses)

“Ela fala tudo. O meu menino não, mas essa menina é esperta, porque a menina ainda vai fazer 03 anos, fala tudo, pede tudo. O que ela tiver com fome ela pede. ‘Mae, eu quero comer, quero arroz, quero gagau’.” (Mãe de menina de 31 meses)

“Ela fala, pergunta, se você der um recado a ela, ela chega e conta do mesmo jeito que você passou.” (Mãe de menina de 33 meses)

Em relação aos aspectos negativos, algumas mães relataram preocupação com a demora do filho em desenvolver a fala:

“A fala que tá demorando um pouquinho.” (Mãe de menina de 16 meses)

“Ela fala pouco, fala as letras das vogais e dos números.” (Mãe de menina de 24 meses)

As mães destacaram apenas a produção oral da linguagem, não se referindo à comunicação gestual, o que é corroborado em outras pesquisas com crianças de outras faixas etárias em contexto urbano (Aquino & Salomão, 2011a). É importante ressaltar que algumas mães desta pesquisa têm filhos com idade inferior a 12 meses, período em que a produção linguística oral está no início do desenvolvimento. Por outro lado, destaca-se que os bebês têm capacidade de intenção comunicativa antes da produção da fala, sobretudo em torno do primeiro ano de vida, período em que eles desenvolvem novos recursos de comunicação

intencional, como as vocalizações (Tomasello & Carpenter, 2007). Porém, o desenvolvimento dessas capacidades está inter-relacionado às crenças dos pais sobre a comunicação infantil e as trocas interativas entre ambos (Andrade et al., 2014; Braz Aquino & Salomão, 2011a; Braz Aquino & Salomão, 2011b; Souza, Machado, Nunes, & Aquino, 2014).

O desenvolvimento linguístico depende das características individuais da criança, das pessoas que interagem com ela e do contexto sociocultural em que vive. A variação entre contextos é marcada pelos diferentes modelos de uso da linguagem que o meio social oferece. Esses modelos são apresentados segundo os modos de vida e a qualidade das interações típicas do meio social dos indivíduos, ou seja, correspondem a seus hábitos e necessidades adaptativas (Salomão, 2012). Outrossim, como apontam Harkness et al. (2013), as expectativas que os pais, ou outras pessoas que interagem com a criança, possuem em relação ao seu desenvolvimento influenciam as práticas de cuidado e interação. Podemos dizer que esse processo pode, também, repercutir na compreensão e produção linguística da criança.

O desenvolvimento emocional foi apontado por 13,4% das mães, que consideraram seus filhos carinhosos, amorosos e tranquilos. Esses adjetivos também foram apresentados nas concepções de mães do Rio de Janeiro e de Santa Catarina, no estudo de Seidl-de-Moura et al. (2013).

“Carinhosa, ciumenta, tem ciúme da irmã, só quer pra ela; mas ela é carinhosa, amiga, quando a irmãzinha cai, ela ajuda ela, levanta, as duas são bem amigas.” (Mãe de menina de 21 meses)

“Gosta de todo mundo, demora é conhecer a pessoa, mas ela se apega, não é chorona.” (Mãe de menina de 30 meses)

“Ela é calma, não gosta de bater não, de brigar não.” (Mãe de menina de 36 meses)

Como aspectos negativos, algumas mães apontaram a agressividade e o estresse:

“Eu acho uma menina muito estressada, devido ela não sair, não ter contato com outras crianças, ela fica muito estressada. Se ela pudesse, ela já estava estudando, porque ela já sabe ler e escrever, mas eu acho que minha filha é muito estressada devido a isso.” (Mãe de menina de 24 meses)

“Ela não é tão calma não, quando os meninos fazem muita raiva a ela, ela é um pouco agressiva. Ela tem um problema que ela quando tinha 1 ano de idade ela deu uma febre, deu convulsão.” (Mãe de menina de 36 meses)

“Minha filha é muito perturbada, eu acho que ela precisa de um psicólogo. A gente fala com ela e ela parece que não escuta o que a gente fala porque ela malina, corre, procura conversa, ela já vive estressada, eu bato nela porque ela estressa muito.” (Mãe de menina de 36 meses)

Cabe ressaltar que a idade das crianças das mães aqui estudadas, especialmente a faixa etária entre 24 e 36 meses, caracteriza-se pela busca expressiva da autonomia e autoafirmação (Tamis-LeMonda et al., 2008), o que pode levar a violações das regras adultas e gerar conflitos com os pais. Desse modo, é importante considerar a perspectiva bidirecional dos processos interacionais, em que as características dos participantes interferem no comportamento do outro. Como apontam Yu e Gumble (2008), quando o comportamento da criança é interpretado como estressor, a responsividade do cuidado parental pode ser reduzida.

Além disso, a expressão das emoções também depende dos modelos culturais de educação, como as crenças dos cuidadores e as práticas de socialização. Super e Harkness

(2002) evidenciam a influência das crenças e valores parentais, assim como a estruturação dos cuidados parentais na organização dos nichos nos quais a criança desenvolve sua vida emocional. Para esses autores, cada fase da vida apresenta uma variedade de configurações afetivas, reguladas pelas características individuais da criança, de seus cuidadores e do seu contexto cultural. O conjunto dessas características influencia como a criança se sente e como expressa seus sentimentos.

O desenvolvimento cognitivo foi enfatizado por 13,4% das mães. Os aspectos positivos apresentados por elas foram – muito inteligente, esperto, entende tudo. Essa concepção sobre o desenvolvimento cognitivo dos filhos também foi encontrada no estudo de Seidl de Moura et al. (2013b), cujas mães de contextos urbanos do Rio de Janeiro e Santa Catarina atribuíram adjetivos como inteligente e esperto aos seus filhos.

“Converso com ele, ele pega as coisas rápido. Com 4 meses ele já fazia besourinho, a gente fazia agora ele já faz.” (Mãe de menino de 06 meses)

“Ela é bastante inteligente, tudo o que ela vê, ela quer fazer; quando a gente fala, ela fica querendo falar já.” (Mãe de menina de 11 meses)

“Ele é muito esperto, porque qualquer coisa que ele vê, ele, se vê uma vez, ele aprende. O pai dele mesmo, ele só viu eu chamar o nome uma vez, e já começou a chamar. Tudo que ele vê a pessoa fazendo ele quer fazer também, ele é inteligente, tem uma sabedoria.” (Mãe de menino de 17 meses)

“Eu acho ela inteligente, mas eu queria mais ainda que ela tivesse na creche para, da creche, ir pra escola. A vassoura ela pega pra varrer a casa, às vezes quer subir na cadeira

pra enxugar um prato, mas eu não deixo, às vezes dou uma tampa de panela pra ela não chorar.” (Mãe de menina de 36 meses)

Como aspecto negativo uma das mães mencionou a lentidão para aprender:

“O desenvolvimento é diferente, eu acho um pouquinho lento mas eu acho que tá bom.”
(Mãe de menina de 16 meses)

Observa-se, na fala das mães, a predominância de uma percepção positiva em relação ao desenvolvimento cognitivo de seus filhos. Essa habilidade é percebida pelas mães na produção linguística das crianças e na participação em atividades cotidianas compartilhadas com suas mães, como o exemplo de enxugar a louça ou varrer a casa. O desenvolvimento cognitivo envolve o engajamento ativo das crianças nas práticas culturais de seu contexto de vida. De acordo com o estudo de Andrade et al. (2005), quanto melhor a qualidade da estimulação ambiental disponível para a criança, melhor o seu desempenho cognitivo. Esse autor acrescenta que o nível da escolaridade materna, medida em anos, relaciona-se positivamente com a qualidade da estimulação ambiental recebida pela criança.

As mães também foram questionadas sobre as metas de socialização que idealizam para seus filhos no futuro. Essa classe temática é apresentada a seguir.

Classe temática: “Metas de socialização maternas para as crianças”

As metas de socialização maternas correspondem a um componente das etnoteorias parentais e caracterizam-se por crenças e valores compartilhados por determinados grupos culturais, expressos por meio dos objetivos traçados em relação ao futuro dos filhos. As metas de socialização contribuem para estruturar as práticas educativas das crianças, dando

significado às atividades cotidianas. As respostas das mães a essa classe temática foram agrupadas de acordo com as categorias de Harwood et al. (1996), conforme tabela a seguir:

Tabela 4: Metas de socialização maternas (n = 30)

<i>Metas de socialização</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Autoaperfeiçoamento	43	49,5
Expectativas sociais	31	35,7
Bom comportamento	11	12,7
Emotividade	01	1,1
Autocontrole	01	1,1
Total	87	100

A meta de socialização “*autoaperfeiçoamento*”, expectativa de que a criança se torne autoconfiante e independente, desmembrou-se em três subcategorias: *Desenvolvimento do potencial pessoal e econômico*, *Bem estar emocional e físico* e *Independência psicológica*, como apresentado na tabela 5:

Tabela 5: Meta de socialização “Autoaperfeiçoamento” (n = 30)

<i>Autoaperfeiçoamento pessoal, profissional e econômico</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Desenvolvimento do potencial pessoal e econômico	39	90,6
Bem estar emocional e físico	02	4,7
Independência psicológica	02	4,7
TOTAL	43	100

A subcategoria que obteve maior percentual dentro da categoria *Autoaperfeiçoamento* foi “*Desenvolvimento do potencial pessoal e econômico*”, ou seja, a expectativa de que o filho seja uma pessoa independente e consiga desempenhar suas capacidades. Exemplos de falas dessa subcategoria são ilustrados a seguir:

“Meu sonho é que ele tivesse uma boa profissão, estudasse, se formasse. Tudo o que não fiz. Uma faculdade, se tivesse uma faculdade boa, um emprego bom, porque hoje é muito difícil você ver uma criança crescer com vontade de estudar.” (Mãe de menino de 06 meses)

“Estudar, se formar, terminar os estudos dela direitinho.” (Mãe de menina de 11 meses)

“Uma pessoa boa que quisesse algo bom, pra estudar pra ter uma vida melhor que a nossa.” (Mãe de menino de 17 meses)

“Que tenha um bom estudo, bom desenvolvimento, que se forme, pra um dia mais lá na frente ele diga que a mãe dele ensinou ele a ir pra escola, ter um bom estudo, bom trabalho, que eles se formem pra ser um alguém na vida” (Mãe de menino de 36 meses).

Em relação à subcategoria “*Bem estar emocional e físico*”, as mães relataram que:

“(...) não fosse uma pessoa estressada.” (Mãe de menina de 36 meses)

“Que eles tenham uma vida boa, o crescimento bom, ter saúde.” (Mãe de menino de 17 meses)

Sobre a subcategoria “*Independência psicológica*”, exemplos de relatos das mães são apresentados a seguir:

“Eu quero que ele seja um rapaz que sabe bem o que quer.” (Mãe de menino de 19 meses)

“Eu espero que ela seja uma pessoa de cabeça no lugar, uma mulher ciente das coisas, que ela tem que fazer certas e erradas.” (Mãe de menina de 21 meses)

A categoria “*expectativas sociais*” desmembrou-se em duas subcategorias: *valores sociais*, com 90,4%, e *evitar comportamentos ilícitos*, com 9,6%. Os valores sociais correspondem a ser trabalhador, honesto, e o bom comportamento caracteriza-se pelo respeito, ser bem educado e desenvolver bem os papéis familiares, como ser uma boa mãe, boa esposa. As falas a seguir ilustram essas subcategorias:

“Responsável e trate todo mundo igual, não tem diferença com ninguém.” (Mãe de menina de 19 meses)

“Que ela fosse uma menina carinhosa, bem educada. Que respeitasse.” (Mãe menina de 33 meses)

“Que ele seja um menino educado, que respeite o pai e a mãe, que seja trabalhador, estudioso.” (Mãe de menino de 33 meses)

“Ter saúde, ter uma família unida.” (Mãe de menino de 36 meses)

“Eu queria que ela fosse uma pessoa educada, uma pessoa de confiança, que faça as pessoas verem nela uma pessoa de caráter, uma pessoa digna, como eu, eu sou uma pessoa assim.”

(Mãe de menina de 36 meses)

Os resultados das metas de socialização maternas mostraram a predominância do *autoaperfeiçoamento*, das *expectativas sociais* e do *bom comportamento*, para a criança quando adulta, corroborando o estudo de Freire et al. (2014) com famílias ribeirinhas e urbanas do estado do Pará. Na categoria *autoaperfeiçoamento*, as mães destacaram o desenvolvimento do potencial pessoal, físico e econômico (Tabela 5), e, na categoria *expectativas sociais*, as mães destacaram os valores sociais. Esses resultados corroboram aqueles encontrados por Ruela e Seidl-de-Moura (2007) com mães de uma zona rural do estado do Rio de Janeiro, os quais mostraram que as mães desejaram para seus filhos metas associadas ao desenvolvimento do potencial pessoal, físico e econômico, desde que atendessem às expectativas do grupo sociocultural.

Em relação a pesquisas realizadas no contexto urbano brasileiro, esses resultados corroboram o estudo de Seidl-de-Moura et al. (2013) com mães dos estado do Rio de Janeiro e de Santa Catarina, envolvendo a concepção sobre o desenvolvimento de seus filhos e a importância atribuída às trajetórias de socialização, cujos resultados mostraram a prevalência do modelo autônomo relacional; corroboram também o estudo de Diniz e Salomão (2010) com mães e pais da cidade de João Pessoa-PB, cujos resultados mostraram maior valorização de metas voltadas para o *autoaperfeiçoamento* e *expectativas sociais*; o estudo de Seidl-de-Moura et al. (2008) em sete cidades brasileiras do Norte, Nordeste, Sul e Sudeste, o qual mostrou que as mães brasileiras priorizam metas voltadas para o *autoaperfeiçoamento* e o *bom comportamento* dos filhos; e o estudo de Bandeira, Seidl-de-Moura e Vieira (2009) com pais e mães do estado do Rio de Janeiro, os quais valorizaram como metas para seus filhos, a autonomia e a construção de relações sociais harmoniosas com os outros.

No entanto, é preciso considerar que os resultados do estudo de Seidl-de-Moura et al. (2008) variaram de acordo com o porte das cidades, o nível socioeconômico e a escolaridade das mães, no sentido em que as mães com maior nível socioeconômico, maior escolaridade e moradoras de grandes centros urbanos das cidades estudadas priorizaram metas voltadas para a autonomia dos filhos, e as mães de centros urbanos menores, com menor nível socioeconômico e escolaridade, priorizaram metas relacionadas à interdependência dos filhos.

As metas de socialização apresentadas pelas mães deste estudo apresentaram-se contrárias ao modelo coletivista de socialização encontrados em pesquisas internacionais (Tamis-LeMonda et al., 2008), segundo as quais, o contexto não urbano é caracterizado por metas de dependência e expectativas do grupo social. Observa-se, neste estudo, que as mães do contexto não urbano estudado valorizam metas de socialização orientadas para o modelo autônomo-relacional (Kagitçibasi, 2005), na medida em que almejam que seus filhos alcancem o autoaperfeiçoamento, como também atendam às expectativas sociais do grupo cultural em que vivem.

Uma explicação possível para esse dado é a aproximação do contexto não urbano estudado com demais contextos urbanos, tanto em termos de quilometragem como em termos do nível de escolaridade das mães. Ademais, é nesse contexto não urbano que está o berço do crescimento econômico do município estudado, por meio dos projetos de irrigação de fruticultura e vinicultura. Como ressaltado por Kagitçibasi (2012), o modelo autônomo-relacional emerge em modelos de família cujo contexto de vida reflete mudanças no modelo global de urbanização e desenvolvimento socioeconômico.

Além disso, condizente com as considerações dessa autora (2012) e de Tamis-LeMonda et al. (2008), as metas de socialização como a autonomia e a relação podem coexistir dentro de um mesmo grupo e/ou indivíduo, representando uma dependência

funcional entre as metas de socialização. Logo, a relação entre as metas de proximidade do grupo familiar e social e a autonomia pode representar a base para a realização pessoal e profissional, ao contrário de polos opostos como indicado pelo modelo individualista e coletivista de socialização.

A expectativa de metas voltadas para a autonomia dos filhos pode ser explicada pelas características sociodemográficas das mães estudadas, como o nível de escolaridade, pois a maioria tem o 2º grau completo. As pesquisas mostram que há uma relação entre o nível de escolaridade e as características das famílias, como as concepções sobre o desenvolvimento infantil (Biasoli-Alves, 2000) e metas voltadas para a interdependência (Kagitçibasi, 2005). As mães estudadas também apresentam poucos filhos, em média dois filhos por família, o que pode explicar a valorização de metas autônomo-relacionais.

As metas de socialização possuem importante papel no desenvolvimento da criança, uma vez que afetam as concepções sobre educação e desenvolvimento infantil. Elas refletem as habilidades e competências consideradas pelos cuidadores como relevantes na adaptação das crianças para a obtenção do sucesso na vida adulta, de acordo com o que é valorizado pelo seu contexto sociocultural (Gernhardt et al., 2014). Os modelos de socialização funcionam como uma estrutura interpretativa das ações, pensamentos e sentimentos dos outros, adaptativas ao contexto em que o indivíduo vive.

Nesse processo, as metas de socialização das mães refletem suas concepções sobre os papéis sociais da criança na cultura e o desenvolvimento de suas habilidades. Desse modo, a realidade econômica e sociocultural dos participantes desta pesquisa pode explicar a valorização de metas que orientem os filhos para a busca de um futuro melhor em relação à realidade em que vivem os pais, pois a maioria trabalha na roça e recebe apenas um salário mínimo. Por outro lado, tais metas apresentam-se atreladas à valorização de expectativas sociais, como os valores sociais e o bom comportamento.

A combinação de metas de socialização voltadas para o autoaperfeiçoamento, a autonomia e as expectativas sociais pode, ainda, corresponder ao que Keller (2012) considera como característico de famílias de contexto não urbano, baseadas na agricultura de subsistência, em que a família prioriza a autonomia dos filhos, a relação e a responsabilidade com o grupo social, para atender às necessidades e obrigações ligadas a este. Enfim, os resultados deste estudo corroboram as colocações da referida autora, ao mostrarem que os modelos de socialização não são antagônicos, mas complementares, pois o relacionamento próximo e o respeito ao outro, por exemplo, são importantes para o alcance do sucesso pessoal e profissional.

Classe temática: “Estratégias utilizadas para o alcance das metas de socialização maternas”

As estratégias de socialização correspondem aos meios considerados necessários para o alcance das metas de socialização traçadas pelos adultos, nesse caso, a mãe, em relação ao futuro dos filhos. As respostas foram agrupadas de acordo com as categorias “Estratégias centradas em si”, “Estratégias centradas no contexto” e “Estratégias centradas na criança”, conforme a Tabela 6:

Tabela 6: Estratégias de socialização maternas

<i>Estratégias utilizadas</i>	<i>Centradas em si</i>	<i>Centradas no contexto</i>	<i>Centradas na criança</i>	<i>Total</i>
<i>f</i>	32	20	-	52
<i>%</i>	61,5	38,5	-	100

As mães relataram centrar suas estratégias de socialização mais em si e no contexto em que vivem. A categoria “*centrada em si*” (mãe) significa que a mãe utiliza estratégias baseadas nos recursos próprios, como ser o exemplo para os filhos, disciplinar, ensinar a discernir entre o certo e o errado. A categoria “*centrada no contexto*” significa que a mãe utiliza como estratégia de socialização dos filhos o contexto externo ao da família, como a escola, o trabalho, as experiências de vida. As estratégias de socialização centradas em si, no caso do presente estudo, centradas na mãe, são mais esperadas em culturas tradicionalmente baseadas em agricultura de subsistência, constituídas por famílias extensas e com níveis educacionais mais baixos, em que os membros são economicamente e socialmente mais dependentes.

Nesse contexto, a educação da criança é baseada em relações hierárquicas e na identificação com os papéis sociais (Gernhardt et al., 2014). No caso das famílias deste estudo, estas também se caracterizam pela agricultura de subsistência. Por outro lado, o nível de escolaridade dessas mães não é baixo, a maioria apresenta o 2º grau completo, e as famílias não são extensas. Entretanto, a proximidade das residências e o convívio maior entre moradores das comunidades podem explicar a valorização de estratégias características de estruturas hierárquicas e interdependentes nas relações interpessoais. Ademais, como a maioria das mães estudadas não trabalha e passa a maior parte do tempo com seus filhos, elas são as principais responsáveis pelos cuidados e pela educação deles. Dessa forma, centram as estratégias de socialização em si mesmas.

As falas a seguir, exemplificam os resultados encontrados:

“Educar ele, ensinar o que é certo, o que é errado. Não andar com más companhias porque influencia muito” (Mãe de menino de 06 meses).

“Com o trabalho da gente, trabalhar pra conseguir que ela chegue ao que a gente quer.”
(Mãe de menina de 16 meses)

“Eu tenho que me empenhar, não é? Levar pra escola, sempre estar inteirada da vida dele no decorrer, quando ele crescer. Saber o que tá acontecendo na vida dele, estar participando de tudo na vida dele, de escola e na vida pessoal.” (Mãe de menino de 19 meses)

“Acho que é a convivência, a educação dentro de casa, eu acho que a amizade fora influencia muito, assim ... se pegar outras amizades, não agora, em termos de idade, já tô pensando na fase da adolescência, eu espero que ele não se relacione com certos...certas pessoas ‘mau’ influência.” (Mãe de menino de 34 meses)

Diniz e Salomão (2010), em um estudo sobre metas e estratégias de pais e mães para os seus filhos, na cidade de João Pessoa - PB, também encontraram respostas com maior frequência para o uso de estratégias centradas em si e centradas no contexto, respectivamente. Outro estudo realizado por Moinhos, Lordelo e Seidl-de-Moura (2007), com mães de nível socioeconômico médio e baixo da cidade de Salvador –BA, também mostraram que as mães adotam estratégias de socialização centradas em si, seguidas de estratégias centradas no contexto.

Para Diniz e Salomão (2010), a idade da criança pode explicar a maior adoção de estratégias centradas em si por parte dos responsáveis pela criança, pois os primeiros anos de vida representam um período específico do desenvolvimento e requerem maiores cuidados e atenção. No caso das crianças filhas das mães participantes da presente pesquisa, a idade delas variou entre 06 e 36 meses, ou seja, são crianças muito pequenas para centrar sobre elas a responsabilidade sobre seu processo de socialização.

Classe temática: “Expectativas sobre as contribuições dos filhos para a sociedade”

Ainda como expectativas das mães em relação ao futuro dos filhos, essas foram questionadas sobre a percepção que têm acerca das contribuições dos filhos para a sociedade, quando eles ficarem adultos. A tabela a seguir apresenta esses resultados.

Tabela 7: Percepção materna sobre as contribuições dos filhos para a sociedade

<i>Contribuições do filho para a sociedade</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Valores sociais	23	53,4
Bom profissional	07	16,3
Bom comportamento	07	16,3
Outros	06	14
TOTAL	43	100

De acordo com as respostas das mães, essas almejam que seus filhos possam contribuir para a sociedade por meio da prática dos valores sociais, como a solidariedade, a honestidade, humildade e respeito aos outros. Ser um bom profissional e se comportar de acordo com as expectativas do grupo social também foi considerado pelas mães como uma forma de o filho contribuir para a sociedade.

“Caráter, ser trabalhador, responsável.” (Mãe de menino de 06 meses)

“Uma pessoa boa, que tenha seu trabalho, que faça as coisas direito.” (Mãe de menina de 16 meses)

“Se meu filho puxar ao pai e ao avô, vai ser uma pessoa de coração muito bom, porque eles gostam muito de ajudar as pessoas, porque os avós dele são assim, gostam de caridade, eles são conhecidos assim dessa forma; então eu acho, assim, que se ele puxar à família do pai e do avô ele vai ser uma pessoa muito boa de coração, sempre querer ajudar, sem olhar cor e classe social.” (Mãe de menino de 19 meses)

“Ser uma cidadã consciente, ela pode contribuir bastante... e ser uma profissional, ter um cargo bom, ser uma pessoa educada, acho que isso contribui muito na sociedade, sem ignorância, sem conflito, ser uma boa cidadã.” (Mãe de menina de 30 meses)

“Ter união com o povo, ter educação e, se eu tiver, assim, se alcançar o tempo dela até lá, não sei, ela, se ela mesma se formar pra ser o que eu penso, o que eu quero que ela seja, ela ter respeito com o próximo.” (Mãe de menina de 36 meses)

As falas das mães expressam a importância da relação social baseada no respeito, na solidariedade e no papel da educação para a construção da cidadania e de uma sociedade melhor. Consideram que seus filhos podem contribuir para a transformação social, como sujeitos ativos e participativos da cultura.

Tendo em vista que, além da família, outros contextos de desenvolvimento como a creche e/ou escola exercem um papel significativo na socialização da criança, foi perguntado às mães qual a sua percepção sobre a importância destas instituições no desenvolvimento de seus filhos.

Classe temática: “Importância da creche/escola para o desenvolvimento infantil”

Os resultados da percepção das mães sobre a importância da creche para o desenvolvimento infantil são apresentados na tabela a seguir:

Tabela 8: Importância da creche/escola para o desenvolvimento da criança

<i>Importância da creche</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Aprendizado formal	23	39,7
Disciplina	15	25,9
Êxito profissional	11	18,9
Evitar comportamentos ilícitos	04	6,9
Conviver com outras crianças	04	6,9
Cuidar	01	1,7
TOTAL	58	100

Como mostrado na Tabela 8, as mães consideraram que a creche/escola é uma importante ferramenta para o aprendizado formal, para disciplinar o comportamento da criança e para que ela obtenha êxito profissional. As mães também esperavam que a escola pudesse atuar como contexto de proteção aos seus filhos, evitando a realização de comportamentos ilícitos por parte deles; que proporcionasse a interação social e os cuidados com a criança. Assim, a escola é percebida como uma ferramenta para a transformação social e econômica da realidade em que vivem, para proporcionar aos seus filhos um futuro além daqueles que elas tiveram, como o trabalho na roça; bem como um fator de proteção às situações de risco como o uso de drogas e a violência, como expresso em suas falas:

“Eu acho que a escola é muito importante porque além de conviver com o mundo fora de casa, a criança vai conviver com outras pessoas que são tratadas diferentes, também porque no futuro, hoje em dia, ninguém é nada sem uma escola, sem ter um estudo ninguém é mais nada, não consegue um emprego nem nada disso, então eu acho que a escola é muito importante.” (Mãe de menina de 16 meses)

Que ela seja bastante inteligente, que arrume um emprego bom, quando tiver maior de idade. Não seja igual à mãe, ir pra roça.” (Mãe de menina de 18 meses)

“Uma boa educação, ser bem educado, aprender a respeitar as pessoas, porque, através da escola, a pessoa também aprende a respeitar as pessoas, coisas boas. Se não vai pra escola, ela fica de fora de tudo, de uma boa educação, tem mais a chance de aprender mais coisas ruins, tem menos chance de aprender.” (Mãe de menino de 21 meses)

“A escola é importante porque na escola é onde ele vai aprender ler, vai sair mais educado, respeitando mais e ser respeitado.” (Mãe de menino de 36 meses)

Por outro lado, com exceção de uma mãe, as demais não colocaram seus filhos nas creches e, como motivo, relataram a ausência de vagas, o receio de que a criança não fosse bem cuidada, como também a crença de que não havia necessidade de a criança frequentar a creche pois a mãe estaria em casa para cuidar dela. Nesse caso, observa-se que, embora a função da creche ou da escola como espaço para cuidar dos filhos não tenha surgido com um percentual elevado nas respostas sobre a importância desses contextos para o desenvolvimento da criança, essa concepção mostrou-se presente na justificativa que as mães apresentavam para não colocar seus filhos na creche, reforçando a representação da creche como um instrumento de assistência e custódia às crianças pobres (Pasqualini & Martins, 2008).

Por outro lado, para além dos cuidados com a criança, a creche e a escola também representam, no imaginário social, uma via para a realização profissional e pessoal e, sobretudo no contexto não urbano e de nível socioeconômico baixo, representa uma possibilidade de o indivíduo melhorar sua condição econômica e social. A educação

direcionada a essas crianças deve considerar seus modos de vida como fundamentais no processo de construção de sua identidade.

Apesar de constituir um direito de todas as crianças 0 a 06 anos, dados do Ministério da Educação e do Ministério do Desenvolvimento Agrário, em 2005 (Brasil, 2009), apontavam que as crianças do campo encontravam-se praticamente excluídas da educação infantil, resultados corroborados pelas falas das mães na presente pesquisa. Por diversos motivos, já expressos pelas mães, as crianças do contexto não urbano não frequentavam a creche.

Os contextos não urbanos estudados possuem, além das creches e pré-escolas, uma escola municipal, porém, ainda não é suficiente para atender a toda a demanda de crianças e jovens da localidade. Muitos terão que se deslocar para a cidade de Petrolina em busca de vagas nas escolas e enfrentar as dificuldades características dos contextos não urbanos, como o meio de transporte e a adaptação a contextos escolares que não atendem às especificidades de sua realidade.

A creche e a escola são contextos privilegiados para a educação e desenvolvimento das crianças, na medida em que são os principais agentes de socialização infantil, responsáveis pela apropriação do saber culturalmente compartilhado. É nesses contextos que se realiza de forma sistemática, estruturada, o atendimento às necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais da criança (Dessen & Polônia, 2007). Ademais, assim como no contexto familiar, na creche e na escola ocorrem processos interacionais face a face, constituindo, de acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), um microssistema importante para o desenvolvimento infantil, em que os processos proximais, dependendo de sua estrutura e conteúdo, operam, produzindo e sustentando o desenvolvimento.

A análise desses resultados permite compreender que o estudo das concepções maternas sobre o desenvolvimento e educação de seus filhos tem implicações nas práticas educativas que lhes são dirigidas. Estudos (Seidl-de-Moura et al., 2004; Super et al., 2011) mostram que as concepções ou crenças parentais sobre o desenvolvimento infantil influenciam as relações e práticas de cuidado da criança, exercendo impacto sobre o seu desenvolvimento. Como observado neste estudo, as mães apresentaram, em sua maioria, concepções positivas sobre o desenvolvimento de seus filhos, o que pode contribuir para a otimização das relações que estabelecem com eles, além de influenciar as metas de socialização traçadas para o seu futuro.

Classe temática: “Práticas de educação das crianças do contexto não urbanol”

Desde o nascimento, as crianças internalizam o conhecimento cultural através da participação repetida em práticas diárias, compartilhadas por sua cultura, por meio das quais aprendem a participar da cultural mais ampla. O estudo das práticas de educação contribui com conhecimentos sobre a atmosfera geral das interações pais-criança (Penderi & Petrogiannis, 2011). A tabela a seguir apresenta as respostas das mães sobre os principais cuidados que elas têm com os seus filhos.

Tabela 9: Práticas educativas em relação à criança, segundo o relato das mães

<i>Cuidados importantes</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cuidado com acidentes domésticos e da rua	14	31,8
Dar afeto e atenção	10	22,7
Cuidados com a saúde	09	20,5
Proporcionar aprendizagem formal	05	11,4
Cuidados com o convívio social	04	9,1
Disciplina (ensinar o certo e o errado)	02	4,5
TOTAL	44	100

A maioria das mães mencionou a prevenção de acidentes domésticos (panelas quentes no fogão, eletricidade) e de rua (carros, violência) como principais práticas de cuidado com seus filhos, como mostrado nas falas a seguir:

“Todo cuidado. Nesse instante, ela tava lá no fogão, caiu uma panela perto dela, tem que ter cuidado para as coisas não caírem perto dela. A energia da casa, tudo.” (Mãe de menina de 11 meses)

“Como o mundo está hoje, não é como antigamente que as crianças tinham muito acesso às ruas, não tinha muito carro.” (Mãe de menino de 19 meses)

“Ter cuidado pra ela não sair na pista, lá pra o mato.” (Mãe de menina de 22 meses)

O afeto e a atenção também foram apontados pelas mães como práticas de cuidado com seus filhos. A formação de vínculo foi um aspecto também valorizado pelas mães do

estudo de Silva e Magalhães (2011) com mães da cidade de Belém -PA e de um contexto não urbano do interior desse Estado, sendo que as mães desse último contexto apresentaram escores mais elevados em relação a essa categoria do que as mães do contexto urbano.

As falas a seguir expressam os demais cuidados relatados pelas mães participantes dessa tese:

“Tem que da alimentação, atenção, banho e tudo.” (Mãe de menino de 06 meses)

“Eu acho que a gente tem que ‘tá’ sempre olhando, vigiando a criança pra não acontecer nada de errado, banhar sempre, escovar, dar a comida na hora certa para não ficar com fome, sempre tá oferecendo água, eu acho que é isso.” (Mãe de menina de 16 meses)

“Cuidar bem, mostrar as coisas como é, o que pode e o que não pode.” (Mãe de menino de 17 meses)

“Eu pretendo cuidar bem dela pra mais na frente ela me servir. Dar carinho, amor.” (Mãe de menina de 24 meses)

Eu tenho cuidado pra ela não viver no meio de rua, brincar com menino homem, porque acontece muitas coisas aqui de menino homem pegar menina mulher. Tenho muito medo, ela sai eu saio atrás.” (Mãe de menina de 31 meses)

“Prestar muita atenção na escola e em casa também, nas tarefas e seguindo o ritmo, não só deixar ela lá no colégio e abandonar, deixar por conta da professora não, tem também que ter o estímulo em casa, pra ela se desenvolver se desenrolar.” (Mãe de menina de 36 meses)

Como dois dos contextos estudados apresentam ruas asfaltadas e algumas casas apresentam-se muito próximas destas, é compreensível que as mães apresentem esse tipo de preocupação, sobretudo devido à idade dos filhos. O não urbano já não apresenta as características de tranquilidade e distanciamento do meio urbano de outrora. De acordo com Arcila e Silva (2013), o urbano e não urbano envolvem múltiplas interações, o que leva à necessidade de superação da dicotomia entre ambos. Apesar dessa interação entre o não urbano e o urbano, cada contexto apresenta suas singularidades que influenciam e são influenciadas por seus participantes. Como assinalam Harkness e Super (1994), as práticas de cuidado e educação da criança são reguladas pela cultura, por meio dos comportamentos ou arranjos institucionais comumente usados por membros de determinada comunidade, e integradas em uma cultura maior.

Percebe-se, nas respostas das mães, uma maior valorização de cuidados básicos em relação aos seus filhos. O estudo de Martins, Vieira, Seidl-de-Moura e Macarini (2011), com mães do interior e da capital de Santa Catarina mostrou resultados nessa mesma direção, pois as mães do interior atribuíram maior importância aos cuidados primários em comparação às práticas de estimulação dos filhos, valorizadas por mães da capital. No caso dos resultados da presente pesquisa, a idade das crianças pode explicar a priorização dos cuidados básicos, tendo em vista que as crianças encontravam-se na faixa etária entre 06 e 36 meses, exigindo mais cuidados básicos por parte dos pais e outros cuidadores.

Apesar das respostas das mães pontuarem um maior percentual nos cuidados básicos com a criança, verifica-se, por meio dos resultados, a valorização de cuidados com a educação formal dos filhos e a importância do estímulo para que a criança se desenvolva, não dependendo apenas dos aspectos maturacionais. Outro dado que chama a atenção na fala das mães é a preocupação com a convivência social das crianças no contexto rural, destacando o abuso sexual envolvendo a criança do sexo feminino e outros tipos de

violência. As mudanças ocorridas nos contextos não urbanos na contemporaneidade, já mencionadas anteriormente, têm gerado maiores preocupações das mães com a segurança física e psicológica das crianças.

Em relação à disciplina, essa categoria apresentou um menor percentual nos cuidados priorizados pelas mães da zona rural. Esse resultado difere daquele encontrado por Kobarg e Vieira (2008), em que as mães da zona rural e mães da zona urbana com baixa escolaridade priorizaram mais a disciplina como prática de cuidado da criança em relação às mães da zona urbana.

Ainda nessa classe temática – “*Práticas educativas da criança*” -, destacaram-se as práticas de controle do comportamento que as mães relataram utilizar na educação de seus filhos, como expresso na tabela a seguir:

Tabela 10: Práticas de controle do comportamento dos filhos, segundo o relato das mães

<i>Práticas de controle do comportamento</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Práticas indutivas (diálogo)	25	69,5
Práticas coercitivas	07	19,5
Expõe o filho à observação-imitação de modelos	02	5,5
Práticas de evitação	02	5,5
Total	36	100

Observa-se, na Tabela 10, que a maioria das mães entrevistadas relatou o uso das práticas indutivas na educação dos filhos, como conversar com a criança, ensinar a discernir entre o certo e o errado, incentivar os estudos:

“Eu converso muito porque ele tem que entender. Eu falo não, aí ele vai lá de novo, eu falo não, aí ele começa a entender, quando eu digo não, aí ele já não vai de novo.” (Mãe de menino de 19 meses)

“Eu sento ela nessa cadeirinha e converso com ela, eu não coloco ela de castigo porque é uma forma de humilhar ela vê a irmã brincando e ela ali no canto de castigo. Eu não gosto de colocar, eu gosto de explicar o que ela fez e ela fica quietinha.” (Mãe de menina de 21 meses)

Nessa mesma direção foram os resultados da pesquisa de Weber, Prado, Viezzer e Brandenburg (2004) com crianças e adolescentes de escolas públicas, com nível de escolaridade baixa, e de escolas privadas, com nível de escolaridade elevado, que relataram nunca terem recebido punições corporais e/ou castigos de seus cuidadores.

Esse resultado difere daqueles encontrados na literatura (Alvarenga, Magalhães & Gomes, 2012; Bordin et al., 2009, Carmo & Alvarenga, 2012), os quais mostram que as mães de nível socioeconômico baixo utilizam mais práticas coercitivas, como a punição, na educação dos filhos do que as mães de nível socioeconômico elevado. Essa diferença de resultados pode ser explicada pelo fato de que as mães do presente estudo passavam a maior parte do tempo em casa com os filhos e tinham o apoio social dos familiares, como os avós. Nesse sentido, essas mães podiam ter mais disponibilidade para acompanhar o comportamento dos filhos, utilizando práticas indutivas na educação destes.

Conforme o estudo de Linver, Brooks-Gunn e Kohen (2002), o suporte parental adequado pode contribuir para o desenvolvimento psicológico das crianças que se encontram em situação de pobreza. A escolaridade das mães estudadas também constitui um outro fator importante na explicação das práticas educativas utilizadas pelos pais, uma vez que as pesquisas mostram que, quanto maior a escolaridade, maior acesso à informação sobre o

desenvolvimento infantil (Seidl-de-Moura et al., 2004) e maior o repertório comportamental dos pais (Carmo & Alvarenga, 2012). Em relação a essa variável, o estudo de Carmo e Alvarenga (2012) mostrou correlação negativa com o uso da punição por parte das mães, no sentido de que, quanto maior a escolarização, menor o uso da punição como prática educativa. Dessa forma, o nível de escolaridade das mães participantes deste estudo de tese pode explicar a priorização do diálogo em relação ao uso da punição na educação dos filhos.

Embora tenham apresentado um percentual baixo (19,5%) como prática educativa materna nos resultados deste estudo, as práticas coercitivas, como a reclamação, palmadas e castigos, foram relatadas por algumas mães, como estratégia para controlar o comportamento de seus filhos.

“Eu tento educar do meu jeito, ela chora pelas coisas e eu não quero dar pra não ficar menino ruim, ela chora, puxa os cabelos, puxa orelha... Dou tapinha na mão, brigo com ela, ela para.” (Mãe de menina de 11 meses)

“Eu brigo, normalmente é muito difícil eu botar ele de castigo porque ele ainda é muito pequeno aí não entende tudo ainda, né, aí eu dou uma palmadinha na mão.” (Mãe de menino de 26 meses)

“Eu gosto de botar ela no castigo porque ela sempre é assim, ela fica sempre chamando a atenção da gente, quando eu faço alguma coisa, aí ela diz: ‘Mainha vai botar eu no castigo? Não bote não, mainha’. Aí eu não gosto de bater porque a gente não usa bater não, meu pai não criou a gente assim não. Aí eu gosto de falar sério pra ela ter medo.” (Mãe de menina de 33 meses)

Conforme Hoffman (1975), as práticas coercitivas, sobretudo o uso da punição física, geram na criança emoções como medo, ansiedade e raiva, e dificulta a internalização de regras sociais e morais, na medida em que a criança não é ensinada sobre a necessidade de mudar seu comportamento. Desse modo, buscar práticas educativas que possibilitem à criança pensar sobre as consequências de seu comportamento pode contribuir para o seu desenvolvimento psicossocial, pois um ambiente familiar saudável tem poderosas influências na socialização da criança, sobretudo na prevenção de problemas comportamentais (Linver, Brooks-Gunn & Kohen, 2002). É preciso considerar, também, que as práticas educativas são influenciadas pelas crenças e pelos valores dos pais, pelo nível de escolaridade, pelas características da criança e pelo relacionamento conjugal. Ademais, essas práticas tendem a mudar com a idade da criança, devido à aquisição de novas competências e uma maior autonomia (Crepaldi, Andreani, Hammes, Ristof, & Abreu, 2006).

Um menor percentual de mães afirmou deixar que os filhos aprendam observando e evitam expô-los a situações de violência, seja real ou fictícia:

“Pra falar a verdade, eu não tenho tempo, eu deixo ela aprender observando.” (Mãe de menina de 24 meses)

“Nada de filme, palavrão dentro de casa, nem pensar. Nada de filme que não seja para a idade dele, violência, porque isso é um incentivo para a criança.” (Mãe de menino de 34 meses)

“Eu ensino da maneira que eu posso, eu faço o melhor que eu posso, às vezes eu, se eu tô fazendo uma coisa ali e ela tá pertinho de mim e eu tô lavando uma louça eu fico ensinando a ela como é que lava.” (Mãe de menina de 36 meses)

Ressalta-se que o desempenho do papel parental na educação dos filhos depende das exigências dos papéis, do estresse e das fontes de apoio recebidas. As mães entrevistadas têm o apoio da família extensa, avós, tios e inclusive vizinhos que ajudam nos cuidados e educação dos filhos. Como apontado por Bronfenbrenner (1996), fatores como as características do trabalho dos pais, a adequação de arranjos de atendimento às crianças, a ajuda de pessoas próximas da família, a qualidade dos serviços social, de saúde e segurança têm impacto no desempenho do papel parental. Para esse autor, ainda que os pais utilizem medidas restritivas em relação ao comportamento de seus filhos, eles podem demonstrar cuidado e afeto com os mesmos, estimulando o exercício da autonomia da criança, de forma responsável.

Demuth, Keller e Yovsi (2011), assinalam que o estudo das práticas educativas dos responsáveis pelas crianças, como pais, demais familiares e educadores, oferece acesso às crenças culturais e expectativas em relação à natureza do desenvolvimento infantil, como também pode explicar a construção ou limitação da autonomia das crianças. Assim como Harkness e Super (1996) e Bronfenbrenner (1986), esses autores consideram que diferentes ambientes culturais oferecem diferentes alternativas, como oportunidades ou restrições em relação aos aspectos físicos, sociais e econômicos.

Classe temática: Interação mãe-criança em contexto não urbano.

A literatura tem apontado os efeitos da interação adulto-criança sobre o desenvolvimento infantil e ressalta que a qualidade dessa interação está relacionada ao seu bem estar psicossocial (Habilov, 2012; Salomão, 2012, Seidl-de-Moura et al., 2004) e ao desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas (Braz-Aquino & Salomão, 2011a). A tabela 11 mostra as atividades cotidianas desempenhadas entre a mãe e a criança no contexto familiar.

Tabela 11: Atividades cotidianas mãe-criança

<i>Atividades mãe-criança</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Atividades lúdicas	36	65,5
Conversar com a criança	07	12,7
Assistem TV-DVD	06	10,9
Atividades rotineiras da casa	06	10,9
TOTAL	55	100

As mães relataram passar mais tempo com seus filhos em atividades lúdicas, como brincar, contar histórias, passear e cantar:

“Brincar com ele, ficar em cima da cama com ele” (Mãe de menino de 06 meses).

“Gosto de ficar brincando com ela, às vezes, eu pego as bonequinhas dela e a gente fica, balança na rede, que ela gosta de balançar na rede, fica sentado mesmo brincando, gosta de assistir televisão.” (Mãe de menina de 16 meses)

“Brinco, converso, canto com ela”. (Mãe de menina de 19 meses)

Conforme Zamberlan (2002), durante os primeiros anos de vida da criança, ocorrem mudanças significativas e mútuas no infante assim como na mãe, dentro de um padrão interacional singular, além das variações culturais e educacionais que afetam a responsividade materna de maneiras específicas.

Exemplos de outras atividades citadas pelas mães são ilustrados nas falas a seguir:

“Eu converso com ele, mesmo que ele não fale, eu converso... mesmo que ele não saiba, mas já começa a entender, desde pequeno.” (Mãe de menino de 06 meses)

“Assistir Encontro, Ana Maria Braga, ela assiste, ela não gosta de assistir desenho.” (Mãe de menina de 19 meses)

“As coisas de casa mesmo, eu fazendo as coisas dentro de casa, eu dou um pano, se for lavar a roupa, lavar uma louça, ela fica no pé querendo fazer. Brinco o dia todinho, fico no meio do terreiro brincando com ela, com as coisinhas dela, faço a rodinha, pego caderno pra escrever, fazendo desenho.” (Mãe de menina de 31 meses)

“A gente conversa, brinca de escolinha, já pra ensinar a ele, pra incentivar ele a estudar. Já sabe contar, já sabe as cores.” (Mãe de menino de 34 meses)

As atividades que a criança e a mãe, ou outra pessoa, desempenham juntas, caracterizadas por interações recíprocas, duradouras e progressivamente mais complexas, constituem processos proximais que são apontados por Bronfenbrenner e Morris (1998) como propulsores do desenvolvimento humano. Esses processos variam em função das características da criança, da mãe e do contexto em que vivem, desde o mais próximo ao mais distante. Desse modo, a forma, o conteúdo e a estrutura das interações entre a mãe e a criança, as atividades que desempenham juntas, podem contribuir para a otimização do desenvolvimento infantil. Tais atividades e interações realizadas entre as mães e as crianças participantes, como também os artefatos mediadores desse processo representam práticas culturais, tendo em vista a influência que os grupos desempenham na maneira como elas ocorrem. Além disso, as características individuais da pessoa, como idade, gênero e

temperamento, como também o tempo histórico influenciam a natureza dessas atividades e interações diárias (Tudge & Freitas, 2012).

Harkness et al. (2011) defendem que a quantidade de tempo que a criança desfruta em suas atividades com a família é um indicador da qualidade da interação familiar, assim como um importante preditor do seu desenvolvimento. É no contexto das atividades cotidianas que a criança aprende habilidades e valores necessários ao convívio com seu grupo sociocultural. Desse modo, quanto mais tempo a criança passa em settings de atividades culturalmente organizadas, maior a probabilidade de aprender comportamentos que podem ser generalizados para outros contextos.

Pode-se verificar que o contexto não urbano em que vivem os participantes estudados influencia os tipos de atividades desenvolvidas na interação mãe-criança, como a brincadeira no terreiro, espaço externo à casa onde moram. Ademais, como a maioria das mães estudadas não trabalha e, com exceção de uma criança que frequenta a creche, as demais passam o dia em casa e interagem com as mães inclusive durante o momento em que estas realizam atividades do lar. Nessas interações, a criança se apropria das atividades compartilhadas em sua cultura, atribuindo-lhes sentido e transformando o seu contexto sociocultural, pois, como assinalado por Rogoff (2005), o desenvolvimento ocorre por meio da participação guiada nas práticas e nos contextos culturais.

Observa-se, ainda, que as interações mãe-criança são influenciadas pela concepção materna acerca do desenvolvimento infantil. Como relatado por uma das mães, embora a criança ainda não apresente a fala, ela é capaz de compreendê-la e, portanto, a mãe interage de forma que estimule a conversação entre ambas. As mães do presente estudo passavam a maior parte do tempo em casa com seus filhos e também eram responsáveis pelas tarefas do lar. Elas expressaram que faziam dessas atividades momentos de interação e aprendizado com a criança. De acordo com Super e Harkness (2002), as práticas de cuidado, assim como a

organização da rotina diária da criança são importantes fontes de mensagens culturais, e estas variam não só em conteúdo como também na natureza da participação da criança nesses contextos.

Classe temática: “A brincadeira em contexto não urbano”

As brincadeiras e os brinquedos experimentados pelas crianças expressam seus modos de vida, de organização de seu contexto físico e social, assim como as crenças sobre o desenvolvimento infantil. Em busca desses conhecimentos, foi pesquisado, por meio do relato das mães e com base nas observações não sistemáticas, como e com quem brincam as crianças do contexto não urbano estudado. A tabela a seguir apresenta esses resultados:

Tabela 12: Brincadeiras infantis em contexto não urbano

<i>Brincadeiras</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Brincadeiras de faz de conta	29	58
Brincadeiras livres	18	36
Andar de moto	03	6
Total	50	100

Segundo o relato das mães, as brincadeiras de faz de conta apresentaram um percentual mais elevado dentre as demais. Essas brincadeiras envolviam brinquedos como bonecas, carrinhos e animais de brinquedo, além de materiais disponíveis na casa das crianças, como garrafas plásticas, cabos de vassoura e pegadores de roupa, os quais foram usados conforme a imaginação da criança, fugindo dos padrões convencionais para o seu uso.

De acordo com Fiaes e Bichara (2009), apesar da diversidade das definições da brincadeira do faz de conta, uma característica comum a estas é a substituição de um objeto por outro, atribuindo-lhes propriedades diferentes daquelas que ele realmente apresenta, a exemplo de uma bola ser fantasiada pela criança como uma nave espacial, ou desempenhar o papel de professor em uma brincadeira. No caso das brincadeiras livres, essas referiam-se a brincadeira de roda, bola, andar de bicicleta, brincar com terra, brincar com os animais, brincar de fazer cosquinha, cantar e conversar. As brincadeiras livres eram possíveis devido, sobretudo, ao espaço amplo no terreiro das casas das famílias do contexto estudado e também à presença da mãe e outros adultos, como familiares e vizinhos que ajudavam nos cuidados e na atenção à criança enquanto ela brincava.

“Gosto de brincar em cima da cama com ele, coloco o ursinho junto dele assim ... ele gosta de mosquiteiro, aí eu balanço assim...ele fica doidinho, batendo os pés, as mãos.”(Mãe de menino de 05 meses)

“Com os brinquedinhos dele mesmo, agora que tá aprendendo a levantar fica o tempo todo segurando aí eu deixo um colchão no chão pra ele tá sentando, já anda pela casa.” (Mãe de menino de 10 meses)

“Ela gosta de brincar...tem um bocado de brinquedinho mas ela gosta de brincar, gosta de pegar os pegadores de estender roupa, ela arranca tudinho assim, ela gosta de tá montando e desmontando.” (Mãe de menina de 16 meses)

“De boneca, de bicicleta, casinha, escolinha aqui no terreiro.” (Mãe de menina de 21 meses)

“Ele gosta de brincar muito de carrinho, de terra quando tá lá fora, aqui dentro ele brinca mais de carrinho, de bola.” (Mãe de menino de 21 meses)

“Ele gosta de brincar de bichinho de brinquedo, gosta de vaquinha, cavalinho, animais e gosta muito de olhar os bois, ali tem uns boi, ele gosta muito de boi e cavalo, de vez em quando ele vai mais o pai mais o avô, ele gosta de olhar os bois.” (Mãe de menino de 26 meses)

Percebe-se, por meio das falas das mães, que, mesmo quando as crianças tinham brinquedos como boneca e carrinho, elas gostavam de brincar com objetos da casa e se divertir com os animais presentes em seu contexto de vida, como as vacas e os cavalos. Ademais, observa-se, por meio das falas das mães destacadas nessa classe temática, que as brincadeiras também se relacionam à idade das crianças, como no caso dos bebês, em que as mães estabeleciam brincadeiras exploratórias com seus filhos. As crianças maiores apresentaram mais brincadeiras convencionais, em que o brinquedo era usado em situações que lhes foram atribuídas pela cultura, e simbólicas, em que a função do brinquedo era realizada conforme a imaginação da criança.

O estudo de Oliveira et al. (2015) também mostrou que as crianças de 12 meses de idade brincavam mais de brincadeiras convencionais e exploratórias, e as crianças com idade entre 24 e 36 meses apresentaram mais episódios de brincadeiras imaginárias, como o faz-de-conta. Autores como Vygotsky (1984/2015) consideram que a brincadeira do faz-de-conta permite à criança se comportar além do que ela é na realidade, ou seja, como se fosse uma pessoa mais experiente e, assim, estimula a sua zona de desenvolvimento proximal, expandindo suas capacidades reais para capacidades potenciais, gerando implicações positivas para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

A brincadeira é uma característica fundamental da infância. Ao brincar, a criança expressa modos de vida, práticas culturais e a forma como apreendem sua realidade. De acordo com Souza e Bichara (2013), a brincadeira está associada à aquisição de habilidades na infância e à oportunidade de interação social. As brincadeiras são construídas a partir do contexto sociocultural, como o espaço físico, disponibilidade de tempo, tipos de brinquedos ou outros objetos, e contexto histórico.

Além de buscar conhecer os tipos de brincadeiras das crianças do contexto não urbano, considerou-se importante investigar com quem as crianças brincavam, quais eram as pessoas que participavam desse momento lúdico tão importante para o desenvolvimento infantil. Esses resultados são expressos na tabela a seguir:

Tabela 13: Com quem as crianças brincam

<i>Com quem brincam</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Crianças da família	20	35,1
Mãe	17	29,8
Crianças vizinhas	08	14
Sozinha	06	10,6
Pai	04	7
Familiares adultos	02	3,5
TOTAL	57	100

Ao questionar às mães sobre as pessoas que costumam brincar com as crianças, observou-se que as principais pessoas foram as crianças da família, seguido das mães das crianças e outras crianças vizinhas, como relatado nas falas das mães:

“Com meus sobrinhos, às vezes a filha da minha prima, vizinha, vem pra aqui.” (Mãe de menina de 18 meses)

“Brinca comigo e com a irmã.” (Mãe de menino de 06 meses)

“Ela brinca, brinca com os irmãos e com os meninos daqui, os vizinhos, ela brinca normal.”
(Mãe de menina de 16 meses)

“Agora é com o pai porque o pai tá doente, mas é mais comigo porque só fica ele e eu em casa.” (Mãe de menino de 17 meses)

“Brinca mais com a irmãzinha dela.” (Mãe de menina de 21 meses)

Foi possível observar, nas residências das mães participantes, que as crianças apresentavam poucos brinquedos, dentre os quais, bonecas, bolas e carrinhos feito de garrafas pet. No entanto, apesar de poucos brinquedos, as crianças do contexto não urbano estudado os reinventavam a partir de materiais de reciclagem, como garrafas pets, caixas de leite, tampinhas de garrafa e brinquedos quebrados. As características físicas do contexto em que viviam as crianças, como os espaços abertos, com areia, plantas e instrumentos utilizados pelos pais em seu trabalho na lavoura, ofereciam oportunidades para elas brincarem livremente.

As Figuras 5 e 6, apresentadas a seguir, mostram a criança brincando com o irmão no terreiro de sua casa, em um velocípede quebrado, que possui apenas uma roda (Figura 5), e a criança brincando com instrumentos de trabalho do pai na roça (Figura 6).



Figura 5: Criança brincando de velocípede com o irmão, no terreiro de casa.



Figura 6: Criança brincando com uma carroça no terreiro de sua casa.

A interação lúdica das crianças era, portanto, realizada principalmente entre pares, membros de sua família, como mostrado na Figura 5. Muitos familiares moravam próximos uns dos outros nesse contexto não urbano, e algumas crianças circulavam livremente de suas casas até as casas desses familiares para brincar com os primos. Além disso, quando a mãe precisava sair de casa para resolver algo e não pode levar a criança consigo, geralmente a deixava na casa de uma tia, avó ou cunhada que morava próximo, situações essas que também proporcionavam momentos de brincadeiras entre os primos. Em relação às pessoas adultas, a mãe apresentava-se como principal parceiro para as brincadeiras infantis, talvez pelo fato de passarem mais tempo com seus filhos em casa, e por serem consideradas as principais cuidadoras, tendo em vista a idade das crianças.

Observou-se, após a realização da entrevista, que, enquanto as crianças brincavam no terreiro, a mãe lavava a roupa da família na área externa da casa, ao mesmo tempo em que observava as crianças brincando. Enquanto as mães desempenham as tarefas de casa, cuidam dos filhos e dividem a atenção com eles. A pesquisa com famílias em contexto não urbano, realizada por Ruela e Seidl-de-Moura (2007) também mostrou que a mãe é a principal cuidadora da criança e parceira nas brincadeiras do dia a dia, assim como responsável pelas tarefas domésticas.

Outros parceiros nas brincadeiras das crianças do contexto não urbano estudado eram os filhos dos vizinhos. A interação com os vizinhos foi muito comum entre as famílias participantes desta pesquisa, especialmente devido à proximidade de suas residências. As mães costumavam sentar na frente de suas casas para conversar com as outras mães vizinhas e possibilitar que seus filhos brincassem com os filhos delas.

Percebe-se, assim, que as brincadeiras e as pessoas com as quais as crianças brincam são influenciadas pelas características do contexto ecocultural em que vivem. Como destacado por Souza e Bichara (2013), ambientes diferentes proporcionam diferentes

maneiras de brincar, e, portanto, faz-se necessário conhecer as singularidades de cada ambiente cultural para se compreender a brincadeira, assim como o desenvolvimento humano.

Traçando uma análise desses resultados com o modelo dos nichos de desenvolvimento humano (Harknes & Super, 1994), é possível dizer que as brincadeiras são influenciadas pelas características físicas e sociais do contexto sociocultural das crianças, como o tipo de brinquedo, o espaço físico disponível, o tempo que a criança tem para brincar e as pessoas com as quais pode brincar. No caso das brincadeiras das crianças dos contextos aqui estudados, as mães relataram que estas ocorriam tanto nos espaços internos da casa, como no externo, conhecido como “terreiro”, devido ao chão de areia batida, característico do contexto estudado, conforme as Figuras 5 e 6. Além das características físicas e sociais do contexto, as práticas e crenças culturais também são constitutivas das brincadeiras, como o uso da boneca pelas meninas e o de carrinho pelos meninos. Considera-se, também, que as atividades cotidianas mãe-criança, mesmo não inseridas na categoria das brincadeiras infantis, constituem-se atividade lúdicas, tendo em vista a idade das crianças participantes.

Assim como os pais e demais familiares, os educadores, especialmente aqueles da educação infantil, são responsáveis pela organização do ambiente de aprendizagem e experiências diárias da criança. De acordo com Seidl de Moura et al. (2014), ainda há poucos estudos que analisam as crenças de diferentes cuidadores sobre o desenvolvimento infantil, especialmente no contexto brasileiro. Em vista do papel de destaque atribuído ao educador no desenvolvimento infantil, realizou-se a análise dos nichos de desenvolvimento da criança no microssistema creche, em contexto não urbano, a partir da pesquisa com esses profissionais, apresentados na segunda parte do estudo, exposta a seguir.

CAPÍTULO VI

Estudo 2: Microssistema Creche

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar os nichos de desenvolvimento infantil no microssistema creche, em contexto não urbano do município de Petrolina/PE.

Objetivos Específicos

- Caracterizar a organização do ambiente físico e social da creche.
- Identificar as concepções das educadoras sobre o desenvolvimento infantil.
- Conhecer as concepções das educadoras sobre o papel da escolarização no processo de socialização e desenvolvimento infantil.
- Conhecer as metas de socialização priorizadas pelas educadoras em relação às crianças.
- Identificar as estratégias de socialização das educadoras em relação às crianças
- Identificar, a partir do relato das educadoras, as práticas educativas relacionadas a sua atuação profissional.

MÉTODO

Participantes:

Participaram dessa pesquisa 21 educadoras de creches e as crianças das turmas do berçário ao maternal II, dos mesmos contextos não urbanos onde moram as mães participantes da primeira parte do estudo desta tese. Todas as educadoras residiam nos contextos onde foi realizada a pesquisa.

Instrumentos utilizados:

Questionário sociodemográfico (Apêndice VI) - para coletar informações sobre os dados sociodemográficos das participantes, como dados pessoais (idade, escolaridade, renda familiar, estado civil, tempo de trabalho na creche), foi utilizado um questionário sociodemográfico.

Entrevista estruturada sobre o nicho de desenvolvimento da criança na creche (Apêndice VII) - As entrevistas estruturadas são elaboradas mediante questionário com perguntas previamente formuladas. Referem-se a uma lista de questões sobre os ambientes físico e social que compõem o nicho de desenvolvimento da criança na creche, como informações sobre as características e funcionamento da creche; rotina da criança e dos educadores na creche, assim como informações sobre o local onde a creche está situada.

Entrevista semiestruturada (Apêndice VIII) – A entrevista nas ciências sociais tem por objetivo trabalhar com significados, valores e crenças que não podem ser reduzidos a análises quantitativas, tendo em vista suas particularidades (Minayo, 1996). No caso da entrevista semiestruturada, essa envolve perguntas abertas e fechadas, previamente definidas pelo pesquisador, por meio das quais o participante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto (Boni & Quaresma, 2005). Desse modo, na presente pesquisa, utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturada com as educadoras, composto por dez questões divididas em quatro eixos: concepções de desenvolvimento infantil; concepções sobre creche; prática de cuidado/interação com a criança e metas de socialização.

As questões do eixo *metas de socialização* foram baseadas no modelo de entrevista “Socialisation Goals Interview” (SGI) de Harwood et al. (1996) e adaptada para o Brasil por Seidl-de-Moura et al. (2004), o qual apresenta duas perguntas sobre as qualidades desejadas para a criança quando adulta, e sobre quais as estratégias para alcançá-las. É importante mencionar que, a partir desse modelo, foram acrescentadas questões envolvendo o tema da pesquisa, como o conhecimento dos nichos de desenvolvimento da criança, com base na literatura e nos objetivos do estudo.

Observação assistemática: A observação corresponde a uma técnica de coleta de dados que proporciona um contato mais direto com a realidade do participante. No caso da observação assistemática, o pesquisador observa e registra os fatos da realidade sem planejamento ou controle (Boni & Quaresma, 2005). Para obter maiores informações sobre as características do contexto físico e social das participantes da pesquisa, além dos relatos sobre as características do nicho de desenvolvimento da criança, essas informações foram também coletadas por meio de observações não sistematizadas, durante e logo após a realização da entrevista. Tais observações envolviam as características físicas e sociais do contexto da

creche e as atividades desenvolvidas pelas educadoras durante a realização das entrevistas e permanência da entrevistadora em suas residências.

Procedimentos para coleta dos dados:

Inicialmente, o referido projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), conforme a Resolução 196/96, versão 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), sobre pesquisas envolvendo seres humanos, e aprovado sob o número 22655413.0.0000.5188 . Posteriormente, iniciou-se a coleta de dados.

Em relação à coleta de dados, primeiramente manteve-se contato com a Secretaria do programa “*Nova Semente*” do município de Petrolina –PE, para obter informações sobre a localização das creches e solicitar autorização para realizar a pesquisa nesses contextos. Optou-se por realizar a pesquisa nas creches dos contextos onde foram realizadas as entrevistas com as mães, neste estudo. No entanto, ressalta-se que as crianças que estudavam nas creches não eram as filhas das mães entrevistadas. Ainda assim, considerou-se importante estudar as creches no contexto não urbano, como uma instituição relevante para o desenvolvimento infantil.

Após o consentimento da secretária responsável pelo programa “*Nova Semente*”, foi realizada uma primeira visita às creches para formalizar, junto à coordenação, a pesquisa nessas instituições. A partir de então, foi apresentado o objetivo da pesquisa e realizado o convite às educadoras para participarem do estudo. Para aqueles que aceitaram participar da pesquisa foi-lhes apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado por cada um dos participantes. O TCLE formaliza o compromisso entre os participantes da pesquisa em relação aos aspectos éticos e a participação voluntária. Cada

participante foi informado sobre os objetivos da pesquisa, sua confidencialidade e o caráter voluntário da mesma.

A entrevista estruturada foi realizada de forma individual e preenchida pela pesquisadora. As questões sobre os nichos de desenvolvimento físico e social da creche envolviam a caracterização da rotina, sono, brincadeiras, banho e refeições, brinquedos e brincadeiras, demonstrações de afeto e práticas educativas das educadoras em relação à criança. A entrevista semiestruturada foi realizada de forma individual e gravada por meio de gravadores digitais. No caso do registro das observações assistemáticas, foi realizado durante e após a aplicação das entrevistas. O tempo para aplicação dos instrumentos com as educadoras foi em torno de uma hora. A pesquisadora realizou visita a cada uma das creches durante dois dias, perfazendo um total de 10 horas de permanência em cada uma delas.

Procedimentos para análise dos dados:

Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo temática (Bardin, 2010), que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem algo para o objetivo analítico visado. Ela compreende a pré-análise, a exploração e o tratamento do material obtido, como também a sua interpretação. Assim, inicialmente foi realizada a leitura flutuante do material construído através da entrevista. A seguir, foram construídas categorias conforme os temas que surgiram das falas dos participantes durante a entrevista e, considerando a exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. A análise temática trabalha com partes do texto como, por exemplo, uma palavra, uma frase, um tema, construindo núcleos de sentido.

No que se refere às metas de socialização, as respostas também foram discutidas com base nas categorias estabelecidas por Harwood et al. (1996) e traduzidas para o contexto

brasileiro pelo grupo de pesquisa de Seidl-de-Moura (Bandeira et al., 2009), no intuito de compreender as dimensões culturais enfatizadas pelas participantes, apresentadas a seguir:

1) Autoaperfeiçoamento pessoal, profissional, independente – Expectativa de que a criança se torne autoconfiante e independente, e que desenvolva totalmente seus talentos e capacidades como indivíduo. Divide-se em três subcategorias: bem estar emocional e físico; desenvolvimento do potencial pessoal e econômico; e independência psicológica.

2) Autocontrole - preocupação com que a criança desenvolva a capacidade de controlar impulsos negativos de ganância, agressão ou egocentrismo.

3) Emotividade. Expectativa de que a criança desenvolva a capacidade para intimidade emocional com outros, e que seja amada. Divide-se em duas subcategorias: calor emocional e relações próximas com a família.

4) Expectativas sociais. Preocupação com que a criança atenda a expectativas sociais de ser um adulto trabalhador, honesto e seguidor das leis. Divide-se em duas subcategorias: evitar comportamento ilícito e valores sociais.

5) Bom comportamento - Preocupação com que a criança se comporte bem, se dê bem com os outros, e desempenhe bem papéis esperados (bom pai, boa mãe, boa esposa), especialmente em relação à família. Divide-se em duas subcategorias: respeitar/ser educado e papéis familiares.

As estratégias de socialização foram categorizadas conforme estratégias centradas em si, centradas no contexto e centradas na criança (Seidl-de-Moura et al., 2008), conforme apresentado a seguir:

Estratégias centradas em si - referem-se aos educadores como modelos, como responsáveis por disciplinar, aconselhar, ensinar por demonstração ou participação.

Estratégias centradas no contexto - referem-se às boas oportunidades sociais que o contexto oferece, como por exemplo, uma educação de qualidade.

Estratégias centradas nas crianças - referem-se à participação ativa da criança no processo de desenvolver determinadas qualidades por uma predisposição ou por uma autonomia de decidir o que fazer e que caminho seguir.

Por fim, todo material pesquisado foi analisado de forma inter-relacionada (entrevista semiestruturada, entrevista estruturada, anotações das observações assistemáticas e questionário sociodemográfico) e discutido a partir da perspectiva ecocultural do desenvolvimento humano, especialmente a partir do modelo teórico de Bronfenbrenner (1996) e Sara Harkness e Charles Super (1994) e demais autores da Psicologia do Desenvolvimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados nesse capítulo referem-se ao microssistema da creche em contextos não urbanos do município de Petrolina-PE. A princípio, são apresentados os resultados das análises do contexto físico e social do microssistema da creche, a partir da perspectiva das educadoras participantes. Em seguida, ainda sobre esse microssistema, constam os resultados e análises sobre as etnoteorias das educadoras, aqui consideradas a partir das concepções de desenvolvimento e educação infantil, metas e estratégias de socialização, como também constam os resultados das práticas educativas segundo o relato das educadoras, consideradas nesse estudo como a atuação desse profissional no contexto da creche.

Cada um desses aspectos estudados corresponde aos nichos de desenvolvimento infantil proposto por Harkness e Super (1994), cujo mediador focal é a família ou outro educador responsável, representado neste capítulo a partir da participação das educadoras de crianças de três contextos não urbanos do município de Petrolina. Para ilustrar esses resultados, trechos das falas das educadoras, captados por meio da entrevista semiestruturada, são destacados logo após as tabelas e os gráficos. Também são apresentadas algumas fotos dos contextos estudados.

I) Caracterização do contexto físico e social do nicho de desenvolvimento da criança na creche:

As creches estudadas fazem parte do programa “*Nova Semente*” do município de Petrolina -PE, o qual é apresentado a seguir:

Contexto da pesquisa: O programa “Nova Semente”

Esse programa integra as políticas de saúde, assistência social e educação infantil e corresponde a um modelo alternativo de atendimento às crianças e suas famílias, em situação de vulnerabilidade social. Caracteriza-se pela participação do poder público e da comunidade em todo o processo de construção, instalações e funcionamento da creche; pelo atendimento integral e flexível, de forma a adequar-se às necessidades das crianças e demandas de suas famílias, desde a gestação até os seis anos de idade; pela captação precoce da gestante e vinculação ao programa “Nova Semente” (entrada, registro e protocolos únicos); pela melhoria da qualidade e resolubilidade na assistência ao pré-natal, parto e puerpério; e pela uniformidade de procedimentos entre as várias unidades. As creches onde esta pesquisa foi realizada foram criadas entre os anos de 2012 e 2013.

As atividades da creche começam às 6h00 horas e terminam às 18h00 horas. A figura a seguir apresenta a rotina de funcionamento das creches do programa “Nova Semente”:

Figura 7: Rotina das crianças nas creches dos contextos estudados

<i>Horário</i>	<i>Rotina</i>
6h00	Chegada/acolhida/brincadeiras individuais e coletivas
6h30	Desjejum, higiene
7h15	Atividade dirigida (individual e coletiva)
8h15	Recreação (interior e exterior)
9h30	Lanche da manhã/higiene
10h00	Atividades dirigidas (individual, grupal ou coletiva)
10h30	Banho
11h00	Cantigas e contação de histórias
11h30	Almoço/higiene
12h00	Higiene bucal e preparação para o sono
12h30 às 14h00	Descanso
14h30	Lanche da tarde, higiene
15h00	Atividades dirigida (individual ou coletiva)
16h00	Recreação/passeio/atividade externa
16h30	Cantigas e contação de história, banho
17h00	Jantar, higiene
17h30 às 18h00	Leitura, brincadeiras (interior ou exterior), despedida

Fonte: Programa “Nova Semente”.

O horário das creches do programa “Nova Semente” funciona de acordo com o horário de trabalho da maioria dos pais do contexto não urbano estudado, o horário de ida e volta do trabalho na roça. Esse horário de funcionamento está de acordo com a LDB (1996), no que se refere ao contexto não urbano. Observa-se, na figura 7, que há um processo de recepção das crianças na chegada à creche. Elas são recebidas com brincadeiras e, depois,

seguem para a sua primeira alimentação do dia, o café da manhã. Além dessa refeição, as crianças têm os lanches, almoço e jantar.

Por meio das observações assistemáticas, verificou-se que, no horário da alimentação, as crianças formavam filas a caminho da cozinha, onde havia uma mesa extensa com cadeiras de tamanho adaptado à idade das crianças. Elas, por sua vez, comiam sozinhas, com exceção dos bebês, que recebiam ajuda das educadoras. Durante as refeições, as educadoras conversavam com as crianças, e estas também conversavam entre si. Em algumas situações, as crianças brincavam de colocar sua colher com comida na boca do colega.

O banho das crianças podia ser realizado nos banheiros da creche ou na área externa, onde havia um chuveirão para brincadeiras com água e banho coletivo. Durante o banho, as meninas eram separadas dos meninos e todos recebiam a ajuda das educadoras para se banhar e se vestir. Ao realizar tais atividades, as educadoras conversavam com as crianças sobre a atividade que estava sendo realizadas. Após o almoço, as crianças descansavam em colchonetes e dormiam.

Em relação à estrutura física, as creches estudadas apresentavam quatro salas correspondentes às faixas etárias das crianças: berçário, com 05 crianças de 04 a 11 meses; maternal I, com 10 crianças entre 12 e 23 meses; maternal II, com 20 crianças de 24 a 47 meses; e a pré-escola, com 16 crianças de 48 a 72 meses.



Figura 8: Sala da turma do maternal II

As creches contavam, ainda, com dois banheiros, um masculino e outro feminino; cozinha; refeitório; área externa para recreação, com chuveiros para banho ao ar livre e cantinho de areia. Possuía livros de histórias e brinquedos educativos, assim como decorações com desenhos, material pedagógico e atividades dos alunos nas paredes das salas.



Figura 9: Refeitório de uma das creches estudadas



Figura 10: Área de lazer – cantinho da areia e chuveiro externo



Figura 11: Quintal da creche

Cada creche tinha dezesseis educadoras, que desempenhavam diferentes funções: uma coordenadora, doze professoras, duas cozinheiras e uma faxineira. O número de professoras era dividido em três turnos: quatro professoras no horário das 6h00 às 10h00; quatro no horário das 10h00 às 14h00; e quatro no horário das 14h00 às 18h00.

De acordo com as educadoras, a proposta pedagógica das creches do programa Nova Semente é baseada nos princípios da educação infantil do Instituto Alfa e Beto (IAB), cujo objetivo é promover o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos pessoal-social, cognitivo e psicomotor. Como metodologia, trabalha o aprendizado infantil por meio da brincadeira. Além dos jogos e brincadeiras, os livros também são utilizados na prática pedagógica, com objetivos de estimular a leitura e preparar a criança para a alfabetização, que se iniciará no ensino fundamental.

Durante a permanência da pesquisadora nas creches, foi observada a realização de atividades como: contação de histórias, dança, desenhos, montagem de blocos de madeira e quebra cabeça, brincadeira de roda, batucadas com tambores de lata, dramatização da história de Os Três Porquinhos por meio de fantoches, além de atividades de leitura e escrita. Ao realizarem a contação de histórias, as educadoras solicitavam que as crianças dessem continuidade às narrativas, conforme sua criatividade. Cada história contada apresentava conteúdo relacionado ao seu contexto sociocultural, como animais (vaca, jumentos, cabras) e utensílios de trabalho na roça, como carroças. A narrativa é uma importante ferramenta para o desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas, assim como para o processo de letramento (Ramos & Salomão, 2013). De acordo com Cavalcante e Mandrá (2010), em torno dos 24 meses de idade a criança é capaz de relatar suas experiências, evocando vivências passadas. Para esses autores, o uso da narrativa em diferentes contextos contribui para a sua produção e a participação do interlocutor faz-se necessária nesse processo, tendo em vista seu papel como mediador da aprendizagem da criança.

Observou-se que as crianças interagiam bem uma com as outras na creche, cooperavam em atividades realizadas na sala de aula e dividiam brinquedos com os colegas. Em alguns momentos, havia discordância entre o grupo de pares sobre a divisão de alguns brinquedos e movimentação pela sala de aula, enquanto a educadora explicava as atividades a serem realizadas. Nesse momento, as educadoras intervinham, de forma a solucionar o conflito. Observou-se, também, expressões de afeto entre as educadoras e as crianças, como abraços, beijos no rosto, pegar a criança no colo, etc.

Ressalta-se que as crianças do maternal II, turma na faixa etária entre 24 e 36 meses já usavam o banheiro de forma independente. As educadoras as incentivavam a controlar os esfíncteres nos primeiros anos de vida, orientando-as a irem ao banheiro sozinhas para fazer

xixi e cocô, assim como higienizar-se após essas atividades. Em algumas situações, elas intervinham, ajudando as crianças a realizarem esses comportamentos.

Dados sociodemográficos das educadoras

A tabela a seguir apresenta os dados sociodemográficos das educadoras participantes desta pesquisa:

Tabela 14: Dados sociodemográficos das educadoras (n=21)

Dados sociodemográficos		<i>f</i>	%
Idade	19- 29 anos	13	61,9
	30-40 anos	06	28,6
	41-51 anos	02	9,5
Escolaridade	2° grau	12	57,1
	Superior completo	09	42,9
Tempo de trabalho na creche	05-12 meses	08	38,1
	13-20 meses	07	33,3
	21-28 meses	06	28,6
Estado civil	Solteira	09	42,9
	Casada	07	33,3
	União estável	05	23,8
Renda familiar	Até um salário mínimo	17	81
	um salário e meio a dois salários	04	19
Religião	Católica	13	62
	Evangélica	07	33,3
	Não tem	01	4,7

Participaram desta pesquisa 21 educadoras de duas creches do projeto “Nova Semente”, de contextos não urbanos do município de Petrolina - PE. Essas creches faziam parte dos contextos onde foram entrevistadas as mães participantes da primeira parte do estudo, apesar de a maioria de seus filhos não frequentarem as creches. A idade das educadoras variou entre 19 e 45 anos, com média de 26 anos. A maioria era solteira (42,9%), possuía o 2º grau completo (57,1%) e era de religião católica (62%). De acordo com a LDB (Brasil, 1996), os educadores de creche devem ser formados em curso superior ou formados por treinamento em serviço. No caso das educadoras entrevistadas, menos da metade possuíam essa titulação, embora muitas delas estivessem iniciando o curso superior. Para aqueles que ainda não possuem esse título, admite-se que eles tenham, no mínimo, o diploma de magistério de ensino médio. No Apêndice IX, encontra-se uma tabela com os dados sociodemográficos de cada educadora participante dessa pesquisa.

Em relação ao tempo de trabalho das educadoras na creche, observa-se que 38,1% apresentou um período entre 05 e 12 meses, o que significa um tempo insuficiente para o contínuo acompanhamento do desenvolvimento das crianças. A rotatividade de educadores ainda é um problema nas instituições de educação infantil, e essa realidade pode interferir na construção de vínculos de confiança entre educadores e a criança, como também no aprimoramento das atividades educativas.

A renda salarial variou entre meio salário e dois salários mínimos, com média de R\$ 505,14 (Quinhentos e cinco reais e quatorze centavos), considerando o valor do salário mínimo de R\$ 724,00 na época da realização da pesquisa de campo. Destaca-se a baixa remuneração das educadoras das creches estudadas, fato que desvaloriza seu papel como profissional. Para Becker (2008), quanto mais nova a criança, menor o prestígio profissional e menor a remuneração das educadoras. Ainda segundo esse autor, a desvalorização desses educadores tem raízes no modelo assistencialista que deu origem às creches, no qual as

educadoras assumiam o papel materno nos cuidados à criança. Sendo assim, à educadora, então considerada cuidadora, bastava saber cuidar de crianças, dispensando formação profissional e, conseqüentemente, sua remuneração seria baixa em relação aos demais profissionais da educação infantil e de outras etapas do ensino. Essa situação se repete nas creches dos contextos urbanos (Campos, Fullgraf, & Wiggers, 2006).

Todas as educadoras eram moradoras do contexto não urbano onde foi realizada a entrevista, e sua inserção na creche foi realizada por meio de contratos firmados com a Prefeitura do Municipal de Petrolina. Elas deixavam o currículo na secretaria do programa Nova Semente, e a coordenadora do programa fazia a seleção das profissionais. Conforme fala das próprias educadoras, muitas delas participaram da fundação das creches onde trabalhavam, colaborando na sua construção e com a doação de material.

II) Etnoteorias e Práticas educativas das educadoras:

Neste tópico, analisam-se as *etnoteorias das educadoras* em relação ao desenvolvimento e à educação das crianças da creche e as *práticas educativas*, sendo este último nicho compreendido aqui como a atuação do educador no contexto da creche, a partir de seus relatos nas entrevistas. Considerando essa classificação e partindo da análise das respostas das educadoras às entrevistas, os resultados do estudo desses nichos de desenvolvimento infantil foram organizados a partir das seguintes classes temáticas:

- *Aspectos importantes para o desenvolvimento infantil;*
- *Percepção sobre o desenvolvimento das crianças da creche;*
- *Percepção sobre a infância no contexto não urbano;*
- *Importância da creche para o desenvolvimento da criança;*
- *Percepção sobre a relação família e creche;*
- *Metas de socialização para as crianças da creche;*
- *Estratégias importantes para o alcance das metas de socialização da criança;*
- *Expectativas sobre as contribuições das crianças para a sociedade*
- *Papel do educador na creche;*

É importante frisar que as categorias não são excludentes, logo, a soma das frequências pode ultrapassar o $n = 21$.

Classe temática: “Aspectos importantes para o desenvolvimento infantil”

Os fatores que as educadoras consideraram importantes para a criança se desenvolver, apresentaram quatro categorias, as quais embora inter-relacionadas, foram denominadas a partir dos termos destacados nas falas das educadoras: Educação, cuidados com a saúde, socialização e afetividade, apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 15: Aspectos importantes para o desenvolvimento infantil (educadoras)

<i>Categorias</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Subcategorias</i>				
Educação	36	67,9	<i>Creche-escola</i>	<i>Família</i>	<i>Atividades lúdicas</i>	<i>Educação em geral</i>	<i>Parceria Creche-família</i>
			36,1%	25%	19,4%	8,4%	8,4%
Afetividade	12	22,6					
Cuidados com a saúde	03	5,7	<i>Alimentação</i>	<i>Saúde em geral</i>			
			66,7%	33,3%			
Socialização	02	3,8	<i>Interação social</i>	<i>Adaptação</i>			
			50%	50%			
TOTAL	53	100					

Para as educadoras entrevistadas, a educação foi apontada como aspecto mais importante para o desenvolvimento da criança, seguido da afetividade, dos cuidados com a saúde e a da socialização. A categoria “educação” compreendeu seis subcategorias: educação na creche/escola, educação familiar, atividades lúdicas, educação em geral, parceria creche/escola e disciplina. A categoria “Cuidados com a saúde” se subdividiu em:

alimentação e saúde em geral. A categoria “socialização” foi subdividida em: interação social e adaptar-se aos diferentes lugares.

Como mostrado na Tabela 15, na categoria “Educação”, a subcategoria com maior percentual foi “Educação na creche/escola (36,1%). Além dessa, destaca-se o papel da família (25%) e das atividades lúdicas (19,4%) no desenvolvimento infantil.

“A educação tá em primeiro lugar, o desenvolvimento da criança vem pouco a pouco, quando começa do berçário até quando chega na pré-escola, você vê um desenvolvimento diferente, quando começa aqui, porque a gente tem criança que veio do berçário e já sabe comer bem, quando vem de casa já não vem tão preparado.”

“Um lar, tá bem no lar dela porque também isso depende, a criança traz muita bagagem de casa, a família desestruturada, separação, aí tudo isso envolve o desenvolvimento da criança, isso afeta o desenvolvimento dela.”

“De brinquedos, do jeito que a gente trabalha aqui no Nova Semente, acho que o brinquedo desenvolve mais a habilidade dela. Acho que você pode até conhecer ela através da brincadeira”;

“Ter espaço pra brincarem sem perigo.”

Em relação às demais subcategorias, as falas a seguir ilustram as concepções das educadoras:

“Ter uma boa educação.”

“Tem que ter a família junto com a escola, trabalhar todos juntos para ter um bom desempenho. Eu creio que isso faz com que a criança possa chegar a ter um bom desempenho, porque a escola tá ligada junto com a família, se a escola não tá ligada junto com a família nada há.”

“Com disciplina, ela consegue desenvolver suas atividades pra frente”.

As educadoras entrevistadas consideraram a importância da creche/escola e da família como agentes de educação da criança e ressaltaram que a parceria entre esses dois contextos contribui para otimização do desenvolvimento infantil. A parceria entre a creche/escola e a família constitui o mesossistema das crianças, contextos em que elas desempenham, ativamente, papéis, relações e atividades em interações face a face (Bronfenbrenner, 1996).

A disciplina, enquanto ensino de comportamentos socialmente desejáveis, e as atividades lúdicas, como brincadeiras, brinquedos e jogos, também foram ressaltadas pelas educadoras como elementos educativos importantes no desenvolvimento da criança.

A categoria “afetividade” foi apontada como amor/carinho/atenção:

“Bastante carinho, porque tem criança que não tem aquele amor, aí tem criança que é agressiva, aí ela não se desenvolve tanto na escola. Aí muitas vezes, os pais botam a culpa na escola. Aí eu penso assim que ela tem que ter carinho em casa, não é só na escola não.”

“É o carinho com eles, ter o respeito, o amor, saber o que é que ele tá faltando, trabalhar o dia a dia dele, saber como é o dia a dia dele, quem é a família dele, a pessoa trabalhar em cima do cotidiano dele.”

“Precisa de amor, carinho, precisa que você sempre entenda a criança, conversar com ela, entender não só o seu lado, tem que entender o lado dela também. Às vezes é alguma coisa que tá acontecendo em casa e que você tem que procurar saber, que as vezes tá acontecendo alguma coisa em casa né, chega agitado na creche. Então, tudo isso a pessoa tem que tentar entender o máximo que puder.”

Para as educadoras, a afetividade, expressa em forma de carinho, amor e atenção à criança, começa na família e deve continuar na creche. Elas destacaram que esse é um fator importante para a aprendizagem da criança. A afetividade é um elemento importante na constituição da subjetividade e está presente em todas as aprendizagens e relações, seja de forma positiva ou negativa. Como destacado por Tassoni e Leite (2011), as experiências afetivas são subjetivas mas não estão desvinculadas do contexto sociocultural, uma vez que estão diretamente relacionadas à qualidade das interações sociais. A partir da experiência social e da mediação do outro - nesse caso - o educador, a criança se apropria dos objetos culturais, atribuindo-lhes sentido e significado. Sobretudo nos primeiros anos de vida, em que a criança se aproxima do universo simbólico, a afetividade tem um papel central no processo cognitivo e no desenvolvimento infantil em geral.

A categoria “cuidados com a saúde” referiu-se a: alimentação (66,7%) e saúde em geral (33,3%):

“Ter uma boa alimentação.”

“Ter saúde.”

A importância atribuída pelas educadoras aos cuidados com a saúde pode ser explicada pelo fato de as crianças serem provenientes de famílias de baixa renda e terem dificuldades de acesso aos serviços de saúde de qualidade.

A categoria socialização incluiu: Interação social (50%) e adaptação aos diferentes lugares (50%):

“Tem que interagir com elas, tanto no termo de atividades, e brincadeiras, e também a interação com as outras crianças, que é muito importante pra o desenvolvimento delas.”

“Primeiramente ela precisa se adaptar ao lugar e às pessoas, aí ela vai começando a se desenvolver nas atividades porque se não elas têm muitas dificuldades e a gente tem que trabalhar em cima para poder ela se desenvolver mais.”

As educadoras relataram a importância da interação social na família e na creche, em estabelecer trocas interativas, conversar com a criança e passear com ela. É a partir das trocas sociais que a criança participa da cultura e se desenvolve. Desse modo, sua participação em diferentes contextos, como o familiar e o da creche, proporciona-lhes diversas formas de apropriação dos artefatos culturais que contribuem para o desenvolvimento de suas potencialidades. Especialmente nos primeiros anos de vida da criança, os pais e outros educadores desempenham influência significativa na socialização da criança, mediando sua relação com o grupo cultural do qual faz parte, como também com a cultura mais ampla (Raj & Raval, 2013). Como visto, as educadoras ressaltaram a adaptação das crianças aos diferentes lugares como aspecto importante para seu desenvolvimento. A idade das crianças pode explicar essa ênfase, tendo em vista que os primeiros meses de entrada na creche requerem um processo de adaptação, mediada pela família e pela creche.

Diante dos resultados apresentados, destaca-se a relevância atribuída pelas educadoras à educação formal, seja na creche ou na escola, para o desenvolvimento infantil. Nessa mesma perspectiva, está a percepção de que a interação social e a adaptação social das crianças constituem processos importantes no desenvolvimento infantil. Assim como as mães, as educadoras também consideram cuidados básicos, como alimentação e a saúde em geral, importantes para o desenvolvimento das crianças, o que pode ser explicado pelas condições financeiras de vida das crianças do contexto não urbano estudado, uma vez que as famílias têm renda familiar em torno de um salário mínimo.

Partindo de uma perspectiva ecocultural, o desenvolvimento humano corresponde a um processo contínuo, recíproco e interativo entre a pessoa e o seu meio físico, social e cultural (Bronfenbrenner, 2005; Harkness & Super, 1994). À medida que a criança se desenvolve, suas relações sociais se ampliam e novos contextos passam a ser microssistemas para elas, como as creches e escolas. A família e a creche/escola se caracterizam como importantes microssistemas para o desenvolvimento infantil. Geralmente, é nesses contextos que ocorrem as primeiras interações da criança e onde se esperam proteção e afeto. Os pais e educadores constroem crenças sobre o desenvolvimento infantil e estas, na maioria das vezes, guiam suas práticas educativas em relação às crianças.

Ainda na classe temática sobre o que é importante para o desenvolvimento infantil, questionou-se às educadoras sobre que fatores influenciam positivamente o desenvolvimento da criança. A análise das respostas foi categorizada a partir dos fatores externos e internos ao desenvolvimento infantil. Os resultados são apresentados na Tabela 16:

Tabela 16: Fatores que influenciam o desenvolvimento infantil:

<i>Categorias</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Processos interativos	38	97,4
Processos internos	01	2,6
Total	39	100

As professoras apontaram como fatores que influenciam positivamente o desenvolvimento infantil aqueles relacionados aos processos interativos, seja com adultos ou demais crianças, implicando sua atuação enquanto educador e o papel da família nesse processo. Dentre estes fatores, as educadoras apontaram o afeto, as atividades lúdicas, a interação com a família e a creche. O estudo de Ramos e Salomão (2013), com educadoras de creches em contexto urbano, também apontou que essas profissionais atribuem importância ao afeto e às atividades lúdicas como fatores que influenciam o desenvolvimento infantil.

Partindo do princípio de que o desenvolvimento infantil é construído na relação com o meio sociocultural, por meio dos processos de interação social, autores como Bronfenbrenner (1996), ressaltam que além dos cuidados físicos, as relações interpessoais são importantes para o desenvolvimento humano. Através dos processos proximais, caracterizados por relações recíprocas e progressivas entre o indivíduo e o seu meio físico e social, especialmente entre pessoas que desenvolvem uma forte relação emocional, o desenvolvimento humano é potencializado (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998). No caso das crianças, em especial, seu desenvolvimento é significativamente influenciado pelas características da capacidade de relação e afetos (Diniz & Koller, 2010).

Desse modo, considerando que, para as educadoras, os aspectos interacionais são importantes para o desenvolvimento infantil, espera-se que as práticas de educação e a relação que esses profissionais estabelecem com as crianças sejam pautadas nessa concepção. Como processo interno, apenas uma educadora respondeu que a alimentação é um fator que influencia o desenvolvimento.

Classe temática: *Percepção sobre o desenvolvimento das crianças da creche.*

Sobre os aspectos do desenvolvimento infantil, as educadoras abordaram o desenvolvimento social, o desenvolvimento em geral, o desenvolvimento afetivo-emocional, o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento cognitivo.

Tabela 17: Percepção dos educadores sobre o desenvolvimento das crianças da creche:

<i>Categorias</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Desenvolvimento social	18	32,7
Desenvolvimento em geral	11	20
Desenvolvimento afetivo-emocional	10	18,2
Desenvolvimento da linguagem	09	16,4
Desenvolvimento cognitivo	07	12,7
TOTAL	55	100

Em relação ao desenvolvimento social, as educadoras comentaram que as crianças da creche eram educadas, interagiam bem, brincavam e participavam das atividades.

“Eles participam, sempre que um tá assim, cansado, o outro vem ensina, como muitos aqui; o que entrou quer ser notado e eles ainda não sabem pegar no lápis direitinho, aí eles ensinam..., ‘É assim, pega direitinho’. Gostam muito de brincar em grupo, porque sempre tem crianças que gostam de brincar sozinho, eles gostam de brincar todos unidos.”

“Muito bem, elas se relacionam bem uns com os outros. Quando elas chegam elas ficam um pouco retraídas, mais tímidas, sem confiar muito; logo elas começam a confiar, a conhecer os outros, as tias, convivem bem juntas. Elas se desenvolvem muito bem.”

De acordo com as educadoras, observava-se maior dificuldade de interação entre as crianças novatas. Tendo em vista que elas estão em processo de transição entre o microssistema família e a creche, é preciso um processo de adaptação dessas crianças ao novo contexto. Ademais, especialmente no caso dos bebês, mesmo entre aqueles que já estão lá por mais tempo, pode acontecer choro durante a chegada na creche, no momento em que os pais têm que sair para o trabalho. Como forma de solucionar esse problema, as educadoras fazem a acolhida no início da manhã com atividades que ajudam a criança nesse momento de chegada. Em relação a comportamentos não aprovados socialmente, como brigas, ou bater nos colegas, as educadoras consideraram que tais comportamentos eram esperados para a idade deles, e buscavam resolver esses conflitos.

“Eles também brigam muito, se mordem, se beliscam mas é uma coisa que toda criança tem, eu vejo que quando eu tinha minha filha fora da creche elas brigavam, sem tá aqui, imagine aqui dentro que tem várias, é dividido um brinquedo porque a gente não tem, Creche particular tem muito, a gente não, só tem quando doa, quando compra.”

O desenvolvimento em geral foi mencionado de forma positiva. No entanto, algumas educadoras comentaram que antes de as crianças frequentarem a creche, essas se apresentavam poucas desenvolvidas (03) e após frequentar a creche, o desenvolvimento delas acelerou (15).

“Eles chegam aqui praticamente sem saber falar direito, sem saber andar, e aqui eles têm todas as ferramentas necessárias porque o programa do Nova Semente, ele pensa em tudo, em todas as formas de aprendizado da criança, então a gente tenta de todas as formas interagir com eles o tempo inteiro para justamente eles desenvolverem a parte da fala, da linguagem, da coordenação motora.”

“A gente percebe que as crianças que estão aqui e as que estão em casa, as que estão aqui têm um desenvolvimento muito maior, social, emocional.”

Na perspectiva das educadoras, a creche contribui para o desenvolvimento de habilidades não apresentadas pelas crianças antes de sua entrada na creche. Essa percepção também foi relatada pelas educadoras no que se refere ao aspecto afetivo-emocional das crianças. Para essas profissionais, as crianças se tornaram mais amorosas e carinhosas após a entrada na creche, pois não recebiam o carinho e a atenção da família. Ainda de acordo com elas, após um determinado período de tempo em que os pais presenciaram as trocas de carinho entre as crianças e as educadoras nas creches, estes, segundo as educadoras, passaram a dar mais carinho aos filhos.

“Muitas vezes eles chegam e dizem: Ah tia, meu pai não me deu um beijo, eu digo: pois tia vai lhe dar um beijo. No início eles não são afetivos. Tinha várias crianças que quando eu chegava perto... parecia que tinha espinho, tinha medo, e agora não. Quando eu saio... e meu

beijo, quando eu saio tem o beijo e quando chega. E agora os pais também, quando vão receber eles ai fora tão dando beijo também, ai fica observando também. E eles gostam desse negócio de abraço, de carinho.”

“(...) muitos têm aquela carência grande, de carinho, falta de atenção, porque os pais trabalham o dia todo, só chega em casa de noite, então o pouco tempo que eles têm com eles era pra eles tarem junto, da carinho e atenção e às vezes não dá tempo porque tem alguma coisa pra fazer em casa, entendeu? Então a criança, ela fica um pouco sentindo falta disso. Eu creio que elas ficam sentindo falta dessa atenção.”

Assim, para as educadoras, um aspecto negativo dessa dimensão do desenvolvimento humano, era a falta de afeto apresentada pelas crianças antes de entrarem para a creche, devido aos pais serem pouco atenciosos e carinhosos com as elas e lhes disponibilizarem pouco tempo ao seu lado. As profissionais relatam que, desse modo, as crianças buscavam o carinho e atenção das educadoras, pois passavam a maior parte do seu dia com elas na creche.

No que se refere ao desenvolvimento linguístico, esse foi apontado como apresentando aspectos positivos e negativos, tendo em vista que para as educadoras, muitas crianças falavam bem e algumas ainda apresentavam dificuldades para falar.

“Tem uns que entraram agora que para falar é mais lento, mas com o desenvolvimento dos outros, aí os menores têm mais dificuldade, mas com os maiores eles vão aprendendo devagarinho, na linguagem, no jeito de sentar.”

“Eles falam bem, só tem um que gagueja um pouquinho, mas a pessoa tá vendo, conversando com eles e diz: ‘Olha, fala assim’, aí vai aos poucos.”

A aquisição da linguagem depende das trocas linguísticas entre as crianças e seus interlocutores, sobretudo aqueles mais experientes. Em suas falas, as educadoras demonstraram o interesse em contribuir para a produção linguística da criança. Destaca-se que, a partir da interação entre pares e pessoas linguisticamente mais experientes, a criança tem a oportunidade de desenvolver suas habilidades linguísticas (Aquino & Salomão, 2011; Tomasello & Carpenter, 2007). É por meio da mediação do outro e do significado por ele atribuído às produções linguísticas da criança, desde os gestos e vocalizações, que o desenvolvimento da linguagem se processa. Assim, a percepção que as educadoras têm sobre o desenvolvimento linguístico da criança e a qualidade das trocas interativas estabelecidas com ela, constituem-se fatores importantes para a promoção das habilidades sociocomunicativas.

Sobre o desenvolvimento cognitivo, as educadoras mencionaram que a maioria das crianças era inteligente e tinha habilidade em realizar as tarefas. Por outro lado, relataram que algumas crianças tinham dificuldades para aprender as atividades educativas desempenhadas na creche.

“Eu acho bom, porque aqui tem muita criança que chega aqui e não sabe de nada, e a cada dia ela melhora muito no desenvolvimento dela.”

“Desenvolve bem, cada vez que eles vão prestando atenção, vão aprendendo. Eles são muito inteligentes, quando vê uma coisa, uma ou duas vezes, já pega.”

“Eles fazem tudo o que a gente pede, porque o programa quer todas as atividades feitas repetidamente, porque eles aprendem por repetição, não é? As atividades que a gente passa pra eles, eles absorvem muito bem e conseguem, tipo assim, as vogais, números, músicas, com músicas eles aprendem muito bem, desenvolveram muito.”

Como apresentado nas respostas de algumas educadoras em outras classes temáticas, constata-se, novamente, a concepção de que, antes de entrar para a creche, a criança não apresentaria um bom desenvolvimento. Para essas profissionais, seria a partir da intervenção de seu trabalho na creche que essas crianças desenvolveriam determinadas habilidades. Em vista disso, as aprendizagens que a criança vivencia em seu cotidiano familiar e demais contextos fora da creche, não seriam considerados como propiciadores do desenvolvimento infantil.

Partindo de uma perspectiva ecocultural e social, entende-se que a criança é um ser social desde o seu nascimento, que atua de forma ativa e interativa com as pessoas e os objetos ao seu redor. As maiores mudanças em seu desenvolvimento ocorrem nos primeiros anos de vida, e a família tem um papel fundamental nesse processo. A criança passa de uma situação de grande dependência das pessoas que dela cuidam até alcançar a autonomia. Nesse processo evolutivo, a maturação do sistema nervoso central, o crescimento ósseo e muscular, assim como as experiências que a criança vive com o meio físico e social, intervêm significativamente em seu desenvolvimento (Papalia & Olds, 2013). À medida que a criança se desenvolve, seus microssistemas se ampliam para além do familiar. Assim, ao frequentarem a creche, as crianças passam a ter mais oportunidade de interagir com diferentes pessoas, crianças e adultos, o que contribui para o seu desenvolvimento em geral.

Em relação aos aspectos negativos apontados pelas educadoras, destaca-se que as crianças ainda estavam nos primeiros anos de vida (06 a 36 meses) e, portanto, em processo de grandes transformações em seu desenvolvimento, o qual, por sua vez, necessita da intervenção de pessoas mais experientes que a criança, para que novos níveis de aprendizagem possam ser alcançados.

Nesse sentido, o estudo da percepção das educadoras sobre o desenvolvimento das crianças da creche constitui um aspecto importante, tendo em vista que as percepções,

crenças ou expectativas se relacionam, frequentemente, com o comportamento daquelas e, especialmente, os da própria criança, em variados contextos (Harkness & Super, 1994; Sigel, 2002). Sigel (2002) tem mostrado relações entre crenças parentais e a habilidade de desenvolvimento da linguagem oral da criança nos primeiros anos de vida, como também relação com o desempenho em atividades educacionais.

Classe temática: “Percepção sobre a infância no contexto não urbano”.

Conhecer a percepção que as educadoras apresentam das crianças do contexto não urbano, ou seja, como é significada a vida da criança nesse contexto, contribui para compreender as etnoteorias, assim como as práticas educativas que lhes são oferecidas. A tabela a seguir, apresenta as concepções das educadoras em relação à infância no contexto não urbano estudado.

Tabela 18: Percepção de educadoras sobre a infância no contexto não urbano.

<i>Categorias</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Expostas ao perigo	09	27,3
Crianças carentes (lazer, oportunidades, afeto, financeiramente)	09	27,3
Sem infância	08	24,2
Mais liberdade para brincar	06	18,2
Carinhosos	01	3,0
<i>TOTAL</i>	<i>33</i>	<i>100</i>

Para as educadoras entrevistadas, a infância no meio não urbano apresenta mais aspectos negativos que positivos. A maioria delas relatou que as crianças no meio não urbano estavam expostas ao perigo como a violência, drogas, prostituição, sobretudo pelo fato de ficarem sozinhas na rua quando os pais saíam para trabalhar, assim como devido ao alcoolismo que afetava muitos pais dessas crianças. Elas acrescentaram que, no caso das crianças que estavam na creche, estas estariam menos expostas a esse tipo de perigo, pelo fato de passarem a maior parte do tempo nesse contexto.

“Eu acho que muitos pais trazem de casa mesmo, bebem muito, e a criança vê aquilo e até comenta com a gente: ‘Oh, papai tava bebendo’. Se tivesse outra Nova Semente seria melhor porque acolhia mais crianças mas não pode modo a quantidade de criança que não pode entrar na unidade.”

“Muitas crianças eu vejo passando sozinha para ir no mercado, pequenininho assim, que eu digo “meu Deus”. Eu acho muito perigoso aqui. Já teve caso aqui, de mãe brigando com outra mãe na frente das crianças, briga mesmo, feia. Eu acho que eles veem muitas coisas erradas, aí as vezes quer trazer pra cá. Já teve um caso mesmo de criança fazer coisa que eu digo não foi aqui que ele aprendeu, traz de casa e a gente sabe que acontece.”

As educadoras relataram, ainda, que essas crianças não tinham lazer, atividades culturais, oportunidades como mais creches e escolas, assim como enfrentavam falta de afeto e dificuldades financeiras. Em relação à falta de afeto, é preciso considerar que, como as crianças apresentavam pouca idade, a expressão e a busca de afetos são muito esperadas na faixa etária em que se encontram. Logo, buscar afeto não significa que sejam crianças carentes afetivamente.

“Ah, aqui é carente demais. Agora que estão construindo uma quadra. Falta opção pra aqui, tirando a escola, não tem outra coisa, agora tão construindo a quadra eu acho que vai melhorar bastante, né. Mas é carente aqui, praticamente não tem nada. É mais em casa, não tem um lugar, um parque, não tem nada pra brincar, não tem.”

“Falta muito lazer. Elas não têm parque para se divertir, não tem nada pra fazer, umas andam de bicicleta, cavalo, sozinhos andando na rua, brincando. Tem aquelas que conseguem ficar dentro de um muro brincando, mas falta muito lazer.”

Como assinalado por Coelho (2007), a concepção de infância passou por várias mudanças na história da sociedade, desde a representação de criança como adulto em miniatura até a criança enquanto ser detentor de plenos direitos. Contemporaneamente, a infância é considerada uma categoria social em que a criança é um ser capaz de participar ativamente de sua cultura. Nesse sentido, é necessário que os serviços destinados às crianças estejam pautados nessa concepção de atores sociais de pleno direito.

A respeito das falas que expressam uma visão negativa das educadoras sobre a infância no meio rural, podemos destacar o pensamento de Strapasolas (2012), segundo o qual o preconceito, a discriminação e a desigualdade têm marcado historicamente a infância, principalmente nos espaços rurais. Porém, esse autor ressalta a importância de se compreender as especificidades das diferentes infâncias.

As educadoras relataram, também, que muitas crianças não têm infância no meio não urbano, por outro lado, também perceberam aspectos positivos, como a possibilidade de maior liberdade para a criança brincar nas ruas, já que há mais espaço físico e menos movimento de veículos como no contexto urbano, assim como as consideraram carinhosas.

“Eu acho que poucos têm infância, a condição financeira, os pais também, a gente vê cada situação aí fora, da comunidade, muitas pessoas carentes e eles ficam jogados. A infância deles, muitos já estão nas drogas, é muita prostituição tudo novinha, tem crianças que começam com 13, 14 anos, tudo novinha, já grávida.”

“Tem uns, que é bom, e outros não têm a infância porque vão trabalhar em roça, ajudar a mãe na roça, a mãe leva pra roça pra ajudar a trabalhar, pra ajudar em casa. Tem umas que trabalham em casa de família, de 12 anos em diante já começa mesmo a trabalhar.”

“Eu acho que eles são muito livres porque cada um tem a capacidade de aprender mais, mas quem vive no ambiente da creche sabe mais, porque o desenvolvimento na creche é mais rápido. Eu acho que é mais livre.”

Em suas falas, as educadoras revelaram uma realidade preocupante sobre a infância no meio não urbano, qual seja, a prostituição e o trabalho infantil. De acordo com elas, algumas crianças são exploradas sexualmente, assim como exploradas para trabalhar na roça, em casa de outras pessoas e em suas próprias residências, como forma de ajudar na sobrevivência de sua família. Por outro lado, no que se refere ao trabalho infantil, Strapasolas (2012) ressalta a importância de se compreender de que maneiras em que a criança interage social e culturalmente no dia a dia dos contextos sociais, especialmente nas comunidades rurais. Para ele, a divisão social do trabalho agrícola familiar não pode ser explicada apenas por razões econômicas, tendo em vista sua relação com a identidade social das famílias rurais. De qualquer forma, essas considerações também não legitimam o trabalho infantil em atividades agrícolas. O que o autor ressalta é a compreensão dos modos de vida das crianças a partir das considerações de seu contexto social e cultural.

Classe temática: *Importância da creche para o desenvolvimento da criança*

Essa classe temática aborda o impacto da creche sobre a vida da criança e de sua família, no contexto não urbano.

Tabela 19: Importância da creche para o desenvolvimento infantil.

<i>Categorias</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Suprir necessidades básicas (cuidado, alimento, afeto)	17	60,7
Estimular o desenvolvimento infantil	11	39,3
TOTAL	28	100

Os resultados desta classe temática mostram que, para as educadoras, a creche contribui para suprir necessidades básicas da criança, como os cuidados dispensados ao infante enquanto os pais trabalham, alimentação e afeto. Ademais, de acordo com as educadoras, esses cuidados também são importantes devido a não serem dispensados pelos pais, mesmo quando presentes em casa.

“Aqui eles têm a certeza de que podem deixar, podem trabalhar tranquilos, porque não têm custo nenhum pra eles porque as crianças são muito carentes, então aqui eles têm as 05 refeições, tomam banho, que muitos em casa não tinham nada disso, às vezes passavam necessidades, e aqui eles têm a oportunidade de brincar, de estudar, de se alimentar, todas as oportunidades de se desenvolver, coisa que em casa eles não têm.”

“Acho que em primeiro lugar, tá o cuidado, porque nem todas têm o cuidado que tem aqui, não tem em casa. A alimentação, o cuidado, o carinho, a presença dos pais. Aqui mesmo tem criança que chama a gente de mamãe, a gente diz: ‘É titia, não é mamãe’.”

Esses resultados relacionam-se com aqueles encontrados por Volpato e Mello (2005) sobre a função da creche, os quais mostraram ênfase na alimentação e cuidado. Além disso, as educadoras se consideram substitutas do papel maternal, e mais aptas a desenvolvê-lo que as mães das crianças, uma vez que, de acordo com essas participantes, as mães não oferecem o cuidado, o carinho e a atenção necessários ao desenvolvimento infantil. Vê-se, pois, a ênfase no papel assistencialista da creche, como instituição que busca suprir necessidades básicas da criança, a exemplo da alimentação, cuidados físicos e afeto, substituindo o papel parental.

Assim como preconizado pela LDB (Brasil, 1996), entende-se que esses objetivos também devem fazer parte do cotidiano da creche, porém, enquanto instituição educativa, baseada em conhecimentos intencionalmente organizados e potencializadores dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, a educação a ser realizada na creche vai além daquela realizada no contexto familiar. Outrossim, no que se refere à afetividade, essa faz parte do processo de ensino-aprendizagem, conferindo ao educador um papel de destaque na qualidade das trocas sociais que se estabelece com a criança e, portanto, não se caracteriza como práticas assistencialistas, substitutivas do papel materno.

Além de suprir necessidades, a função educativa da creche também surgiu na fala das educadoras, como um estímulo ao desenvolvimento infantil:

“Essa creche tem um papel fundamental na vida deles, porque antigamente só entrava na escola a partir de 04 anos, e eles chegando aqui, quando vão entrar na escola já estão bem...”

já conhecem as letrinhas, já estão bem informatizados, porque eles não vão aprender, a maioria até sabe, porque tem criança que aprende bem, a gente não ensina pra aprender, mas eles são tão assim, curiosos, que eles aprendem bem. Tem uns que contam até 10, não é pra eles contarem até 10 nessa sala aqui, é só até 05. O meu já conta na minha sala, ele já chega bem interagindo quando vão pra escola, aqui na creche, eles aprendem mesmo aqui.”

“Acho ótimo, porque quem era a criança que a mãe vai ensinar a bater uma lata, que é o desenvolvimento auditivo. Raramente, uma mãe que não tem o filho na creche vai ler pra uma criança, e a gente não, a gente tem hora pra tudo, a gente tem hora de cantiga, leitura.”

As educadoras entendem que a creche poderá oferecer à criança conhecimentos que não são disponibilizados em casa. Por outro lado, observa-se, na fala das educadoras, que apesar de a creche ter a função de estimular o desenvolvimento infantil, esse estímulo está condicionado a processos maturacionais da criança, na medida em que limita suas habilidades a etapas de aprendizagem, não considerando suas potencialidades, independentemente da idade em ela se encontra. Nessa perspectiva, a aprendizagem de novos conhecimentos depende da prontidão da criança, e irá influenciar as práticas pedagógicas.

Todavia, o desenvolvimento infantil se processa além dos aspectos biológicos. A criança encontra-se imersa em um contexto sociocultural, transformando-o à medida que é transformada por ele, participando ativamente de seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Nessa perspectiva, o educador é um ator fundamental no processo de aprendizagem da criança, mediando sua relação com o conhecimento, desafiando suas potencialidades e possibilitando diferentes experiências complementares às da família. E ao considerarmos o não urbano como contexto de vida, é importante ressaltar uma educação que dialogue com as características socioculturais concretas dessa realidade, com os modos de vida da infância desse lugar. Esse diálogo entre contextos é preconizado pelo Ministério da Educação (Brasil,

2009a), segundo o qual o currículo da educação infantil deve ser baseado nas interações e práticas educativas intencionalmente atreladas às experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura.

A educação nos primeiros anos de vida reveste-se de grande importância para o desenvolvimento infantil. No Brasil, a educação infantil, resultou de uma série de transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas durante o século XX, caracterizadas, sobretudo pela consideração da criança como sujeito de direitos e pela valorização da mulher e sua inserção no mercado de trabalho, gerando assim, a necessidade de um espaço no qual a criança fosse cuidada e educada (Silva et al., 2012). Entretanto, foi a partir de 1996 que a LDB (Lei nº 9.394/96), estabeleceu a educação infantil como uma prática educativa de qualidade e não apenas de caráter assistencialista. De acordo com os artigos 21 e 22 da LDB, a educação infantil corresponde a uma das etapas da Educação Básica e tem por objetivo desenvolver a criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, como complemento à educação da família e da comunidade. Deve ainda assegurar à criança a formação comum e indispensável ao exercício da cidadania, fornecendo-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores.

Apesar de ser um direito de toda criança, não apenas daquelas cujas mães trabalham, as creches no contexto não urbano ainda são escassas. Silva et al. (2012) argumentam que, parte dessa concepção é fundamentada na representação saudosista e romantizada do não urbano como espaço em que família é extensa, a educação da criança é compartilhada por outros familiares e vizinhos, e, portanto, as crianças não precisam da creche. Tal concepção implica a creche como lugar para cuidar das crianças e dar assistência às famílias, e não como contexto educativo.

No caso das creches estudadas, cujas crianças que as frequentavam provinham de famílias economicamente desfavorecidas, oferecer a alimentação diária é considerado um

fator importante para o desenvolvimento infantil. Ademais, como observado nos resultados sobre a percepção da infância no contexto rural, para essas educadoras a maioria das crianças não desfrutava do afeto dos pais e, portanto, a creche seria uma oportunidade de construção de vínculo e afeto entre educadores e crianças, já que para elas, o afeto é um fator importante para o desenvolvimento infantil.

Como evidenciado por Moreira e Lordelo (2002), a creche representa, para as camadas sociais empobrecidas uma oportunidade de elevação da qualidade de vida da população, na medida em que atua como uma rede de apoio social e econômico. Oportuniza, ainda, maior autonomia às mulheres e o seu acesso às políticas públicas, na medida em que possibilita a sua participação no mercado de trabalho, na vida social, contribuindo para a redução da desigualdade e violência de gênero, assim como a violência contra a criança, especialmente nos contextos não urbanos.

Além do papel social da creche na organização familiar, essa constitui-se um direito de toda a criança - direito à educação pública e de qualidade. Sem desconsiderar a importância do atendimento às necessidades básicas do desenvolvimento infantil, o caráter educativo da creche não pode ser deixado em segundo plano, sobretudo devido ao fato de que educar e cuidar estão intimamente associados e são objetivos priorizados na educação infantil. De acordo com Kramer, Nunes e Corsino (2011), apesar de a creche constituir um direito da criança, apenas 20% daquelas que são pobres estão nas creches. Esse problema se agrava mais ainda quando se consideram as características da população, como sexo, cor e região de moradia, a exemplo do contexto não urbano. Para esses autores, essa realidade deve-se ao fato de que na prática, ainda falta muito para que a creche seja considerada uma etapa da educação básica.

Classe temática: *Percepção sobre a relação família-creche*

Ao se questionar as educadoras sobre a relação entre a família e a creche, suas respostas apontaram participação e dificuldade de parceria entre essas duas instituições educativas, conforme a Tabela 20:

Tabela 20: Percepção das educadoras sobre a relação família-creche

<i>Categorias</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Participam	10	47,7
Alguns participam, outros, não	09	42,8
Dificuldade de parceria	02	9,5
TOTAL	21	100

Os resultados da Tabela 20 mostram que, segundo as educadoras, a maioria dos pais estava integrada à vida do filho na creche, buscando participar das reuniões e saber sobre o processo de desenvolvimento de seus filhos nesse contexto. Por outro lado, os educadores também relataram que alguns pais não estabeleciam parceria com a creche, não participavam das atividades e reuniões, assim como não buscavam informações sobre o dia de seu filho nessa instituição educativa. No entanto, considera-se importante ouvir os pais sobre a relação mesossistêmica que estabelecem com a creche que seus filhos frequentam, para que seja possível compreender esse processo e buscar alternativas que possam viabilizar a parceria entre ambos, pais e educadores, na educação das crianças.

A dificuldade de parceria entre a creche e a família também foi apontada no estudo de Ramos e Salomão (2013) com educadoras da educação infantil da cidade de João Pessoa -

PB. Os resultados desse estudo mostraram que, de acordo com as educadoras, as mães apresentavam sentimentos negativos em relação a elas e não mantinham o contato necessário com a creche.

“É um pouco distante ainda, diferente do que a gente gostaria, acha porque, por exemplo, na minha turma são 20 e se tem uma reunião de pais, vêm 7 ou 8 pais. Então a maioria acha que aqui é só um lugar para deixarem os filhos para irem trabalhar, não querem saber se o filho tá aprendendo.”

“Algumas mães sentem prazer pelo filho tá aqui dentro e tá com a gente, mas, algumas mães implicam muito, acho que não dão muito valor ao nosso trabalho. Cada mãe tem um jeito diferente, algumas mães gostam outras não, não sei, acho que é um pouco de implicância. Mas, acho que a maioria é satisfeita com o trabalho da gente.”

A relação entre família e a creche é importante para o acompanhamento das atividades infantis naquele ambiente, contribuindo para o seu desenvolvimento. Um estudo realizado por Nylander et al. (2012) sobre o perfil, formação profissional e trabalho do educador infantil mostrou que a relação entre os educadores e a família das crianças não era satisfatória, pois não havia proximidade entre ambos, nem reconhecimento dos pais sobre o trabalho do educador, fato que estava provocando insatisfação destes em sua atuação profissional. Essa insatisfação na relação entre família e instituição educativa pode repercutir negativamente no desenvolvimento da criança, na medida em que família e creche constituem micro sistemas importantes para o desenvolvimento infantil e, portanto, deve haver proximidade e diálogo entre ambos.

A interação entre os educadores e a família se faz necessária para a articulação de conhecimentos com a realidade sociocultural da criança, seus modos de vida, as crenças e práticas educativas dos pais, de forma a enriquecer suas experiências cotidianas. Ademais, os pais precisam acompanhar as atividades desenvolvidas pelos filhos e conhecer a relação estabelecida entre eles e seus educadores. O diálogo constante entre família e creche é importante para a integração dos direitos da criança, e, de acordo com as orientações curriculares para a educação infantil (Brasil, 2009), a instituição educativa deve organizar espaço e tempo para essa parceria.

Classe temática: Metas de socialização para as crianças da creche

Na presente pesquisa, as educadoras foram questionadas a respeito das metas de socialização esperadas para as crianças da creche em que trabalham, ou seja, quais expectativas elas apresentavam para essas crianças quando adultas. A tabela a seguir apresenta esses resultados.

Tabela 21: Metas de socialização das educadoras para as crianças da creche

<i>Metas de socialização</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Bom comportamento	19	46,4
Autoaperfeiçoamento	14	34,1
Expectativas sociais	05	12,2
Emotividade	03	7,3
Autocontrole	-	-
Total	41	100

Observa-se que a categoria “*bom comportamento*” foi a que apresentou maior percentual nas metas das educadoras para as crianças da creche.

“Que fossem boas crianças, que crescessem um bom cidadão”.

“Que fossem crianças bem educadas, de bem com a vida”

“Respeitadoras com as outras pessoas”

“Respeito em primeiro lugar, dignidade; fossem pessoas que dessem bom exemplo e pessoas dignas de dizer: ‘Ah um dia eu tive ai, elas me ensinaram muita coisa’.”

Essa categoria apresentou 100% das respostas para a subcategoria “*respeitar/ser educado*”. Tal resultado condiz com a resposta das educadoras deste estudo na categoria “*papel da creche no desenvolvimento infantil*”, pois, de acordo com elas, um dos principais objetivos da creche é disciplinar o aluno, orientando seu comportamento. Sobre esse resultado, podemos destacar os achados do estudo de Huijbregts, Leseman e Tavecchio (2008), que mostraram uma relação negativa entre os anos de experiência dos educadores e as metas coletivistas, além de apresentar uma relação positiva com ideias de participação no grupo como aspecto positivo para a criança. Para esses autores, o fato de os educadores trabalharem em pares, trios ou grupos, cria situações onde as cognições individuais são transformadas em crenças compartilhadas, guiando-os para um consenso entre eles. Ou seja, o contínuo discurso, entre colegas, sobre práticas educativas na creche, influencia a construção de crenças específicas para aquela situação.

No caso do presente trabalho de tese, o tempo máximo de trabalho das educadoras na creche foi de 28 meses, o que poderia se considerar como tempo relativamente pequeno, e a meta de socialização mais valorizada, o *bom comportamento*, corresponde ao modelo de dependência do grupo social, o que se aproxima das ideias coletivistas dos modelos de socialização. Desse modo, esses resultados relacionam-se com os do estudo de Huijbregts, et al. (2008). De acordo com esses autores, a importância do tempo de trabalho é considerada importante para a otimização do desenvolvimento infantil, na medida em que contribui para a discussão das práticas de educação infantil e a natureza do desenvolvimento da criança, conscientizando os educadores sobre suas próprias crenças culturais e a de seus colegas, repercutindo na qualidade do serviço prestado às crianças na creche.

Além do bom comportamento, as educadoras também apontaram o *autoaperfeiçoamento* como meta para as crianças da creche. A partir das respostas das educadoras, essa categoria subdividiu-se em uma única subcategoria, qual seja, o *desenvolvimento do potencial pessoal e econômico*, com 100% das respostas, exemplificadas nas falas a seguir:

“Cada uma tenha uma boa profissão, uma boa educação porque aqui elas tão prestando bastante atenção.”

“Espero que cada um tenha um futuro melhor, né. O estudo, uma educação de qualidade, o que muitos não têm, eu espero que no futuro tenha.”

“Eu quero ver eles trabalhando, formados, ser um bom cidadão, é isso que eu espero, que o que a gente tá fazendo aqui hoje, mais tarde dê resultado e tenha um futuro.”

As educadoras esperam que, a partir da educação que estão oferecendo às crianças que frequentam a creche, elas possam alcançar um futuro profissional promissor. Partindo do princípio de que a criança que frequenta a creche passa a maior parte de seu dia nesse contexto, a influência das interações que estabelece com os colegas e educadores é muito significativa (Gernhardt et al., 2014). O sistema de crenças dos educadores, sobretudo as metas de socialização e suas ideias sobre estratégias comportamentais apropriadas para a socialização infantil são elementos importantes no desenvolvimento das crianças, uma vez que a literatura mostra que tais metas afetam as percepções e interpretações dos educadores sobre o comportamento delas, influenciando sua prática educativa (Gernhardt et al., 2014; Harkness & Super, 1994; Kagitçibasi, 2005). Sendo assim, o estudo das metas de socialização contribui para o entendimento das trocas interativas entre educadores e crianças e seus impactos sobre o desenvolvimento infantil.

A meta de socialização *emotividade*, definida como a capacidade de o indivíduo manter uma relação próxima com os outros e se sentir amada, subdividiu-se nas subcategorias *calor emocional*, com 66,7%, e *relações familiares*, com 33,7%. A meta “*expectativas sociais*” desmembrou-se em duas subcategorias apresentou duas subcategorias, valores sociais e morais, com 80% das respostas e evitar comportamento ilícito, com 20% das respostas.

Classe temática: Estratégias de socialização utilizadas para o alcance das metas de socialização

No que tange às estratégias de socialização, as educadoras apontaram, principalmente, a intervenção de fatores relacionados à sua atuação enquanto profissional da educação e ao contexto de desenvolvimento da criança.

Tabela 22: Estratégias de socialização infantil na percepção das educadoras

<i>Estratégias de socialização</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Centradas em si (educador)	17	63%
Centradas no contexto	09	33,3
Centradas na criança	01	3,7%
TOTAL	27	100

Como fatores centrados em si, as educadoras mencionaram carinho, atenção, dar limites, oferecer uma educação de princípios, ensinar o certo e o errado e incentivar os estudos. Como fatores centrados no contexto, mencionaram a parceria família e creche, atividades culturais e recreativas, mais recursos para o trabalho na creche, segurança no contexto rural, a educação familiar e um ensino de qualidade. Como fatores centrados na criança, apontaram a importância de elas cursarem a faculdade.

“Ajuda dos pais e da escola é muito importante.”

“Passar bons exemplos que a gente tiver pra eles e ajudar nas dificuldades que ele tiver, sempre conversando, incentivando...”

“A gente tenta fazer o papel de mãe, a gente tenta dar educação, ensinar como é a maneira certa. Dando carinho porque tem tanta criança que é agressiva, mas é por falta de carinho, de um beijo, de um abraço que não tem dos pais em casa e acaba tendo aqui. Acho que por causa do contato com as educadoras, acaba até melhorando... .”

Nas palavras das educadoras, verifica-se o papel atribuído a si, enquanto profissional, e ao contexto em geral, como responsáveis pela educação das crianças na tentativa de alcançar as metas de socialização que planejam para o futuro delas. Para as educadoras, o seu papel enquanto profissional da educação é muito importante para o alcance dessas metas, tendo em vista que, segundo suas falas, o contexto familiar ainda é muito ausente ou insuficiente em seu papel na educação dos filhos para a transformação de sua realidade social.

Classe temática: “Contribuições das crianças da creche para a sociedade”

As educadoras também foram questionadas sobre o que as crianças poderiam fazer no futuro para melhorar a sociedade em que vivem. Os resultados são apresentados na tabela a seguir:

Tabela 23: Percepção das educadoras sobre as contribuições das crianças da creche para a sociedade

<i>Estratégias de socialização</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Valores sociais	10	32,2
Bom comportamento	10	32,2
Bom profissional	05	16,1
Transmitir conhecimentos	04	13
Conhecer os direitos	02	6,5
TOTAL	31	100

Para as educadoras, as crianças que frequentavam a creche em que elas trabalham poderiam contribuir para a sociedade a partir da internalização de valores sociais como a honestidade, solidariedade e respeito; apresentando bom comportamento, como ser uma boa pessoa, ser educado; ser um bom profissional; transmitir conhecimentos às pessoas e conhecer os seus direitos.

“Ajudando outras pessoas, do mesmo jeito que estou fazendo com eles, trabalhando, ajudando a ser alguém na vida, a mesma coisa eu quero que eles façam, porque quando ele tiver com qualidade de vida boa, ele pode ajudar as pessoas também.”

“Ser um cidadão completo, honesto.”

“A gente espera respeito, dignidade, que sejam pessoas boas, porque o mundo de hoje tem que mudar muito, tá cada vez pior, mas a gente espera pessoas boas.”

Como observado, as educadoras enfatizam os valores sociais e comportamentos relacionados a expectativas sociais como forma de as crianças contribuírem para a sociedade, quando adultas. Considera-se que as práticas culturais do contexto de vida das crianças têm um papel significativo na construção dos valores a serem priorizados na vida adulta. Para elas, a educação que as crianças recebem na creche oferece importante suporte na construção de cidadãos comprometidos com a sociedade. Esperam, portanto, que essas crianças possam lhes retribuir esse investimento educacional, como também a seus familiares e à sociedade em que vive. Harkness et al. (2001) evidenciam que as práticas de socialização para as crianças estão atreladas às características socioculturais de seu grupo social.

Tendo em vista que o educador representa uma figura importante no desenvolvimento da criança, por meio de suas concepções e práticas, o papel desse profissional na educação infantil foi investigado neste estudo.

Tabela 24: Papel do educador no desenvolvimento da criança

<i>Categorias</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Estimular o desenvolvimento	18	64,3
Afeto (cuidar, dar carinho)	07	25
Disciplinar	03	10,7
TOTAL	28	100

Assim como mostrado na Tabela 19, sobre o papel da creche, os resultados da Tabela 24 expressam que, para as educadoras, esse profissional tem por objetivo estimular o desenvolvimento infantil.

“Eu acho que o principal, na minha turma, porque a faixa etária deles é deixar algum tipo de valor porque na nossa turma a gente não pode alfabetizar, a gente tem que ensinar a eles os primeiros números, no caso contar até dez, as vogais e as cores primárias. Mas a gente não tem essa função de educar mesmo na questão de professor.”

“Eu trabalho a linguagem dos fonemas, não é pra eles saírem daqui lendo, mas eles terem conhecimento. Faz atividades, tem o livro de atividades, tem uma tarefinha que eu faço pra os pais interagirem com eles final de semana, tem várias atividades que a gente faz com ele.”

Na fala das educadoras, trabalhar aspectos relativos à linguagem escrita corresponde a um dos seus papéis. Porém, ao mesmo tempo, há uma preocupação com a possível escolarização “precoce” da criança. Desse modo, podem ser percebidos aspectos de uma visão maturacionista e passiva do desenvolvimento infantil, na medida em que a aprendizagem é vista como espontânea e sequencial, e as competências da criança são desconsideradas nesse processo, a exemplo de se evitar que determinados conhecimentos, os quais já fazem parte do cotidiano extraescolar da criança, sejam-lhes expostos, por considerar que elas ainda não estão “prontas” para processá-los, como o contar até dez.

Esse pensamento condiz com a perspectiva de que o desenvolvimento já está predeterminado e que evolui com o tempo. Porém, é preciso considerar que, muito antes de chegar à escola, as crianças já apresentam conhecimentos da cultura escrita, pois vivenciam no seu dia a dia o mundo letrado, seja por meio de gibis, livros, jornais, músicas, que correspondem às práticas sociais de uso da leitura e da escrita (Soares, 2012). No caso daquelas crianças em que esse contato com a cultura escrita é mais restrito, a creche e a escola representam contextos importantes para o contato com essas práticas, ao contrário de restringi-las.

Além do estímulo ao conhecimento, dar afeto e disciplinar as crianças são papéis destacados pelas educadoras em sua atuação profissional. A concepção de que oferecer afeto às crianças é um dos papéis em sua atuação profissional, apresenta relação com a representação que as educadoras possuem sobre a infância no contexto não urbano, a de crianças carentes emocionalmente. Essas respostas aproximam-se da concepção de creche como assistência às crianças pobres, seja no sentido de cuidados, alimentação, como também de afeto; concepção de que as mães pobres não são capazes de cuidar e amar seus filhos, cabendo às educadoras o papel de mães substitutas e à creche o papel de suprir necessidades humanas básicas, numa perspectiva higienista. As diretrizes curriculares nacionais para a

Educação Básica (Brasil, 2013), orientam que os educadores compreendam sua atuação profissional como uma parceria com o trabalho das famílias na educação das crianças, considerando que cada contexto tem suas especificidades na criação de diferentes ambientes e papéis para seus membros.

A atuação do educador no apoio relacional e afetivo, mediando as experiências significativas da criança, baseada no entendimento da creche enquanto instituição educativa com função específica em relação aos demais contextos educativos, contribui, de acordo com Silva e Pantoni (2009) para a construção de crianças como sujeitos históricos e culturais, como também para a profissionalização de suas práticas.

Carvalho (2014) chama atenção para a ênfase atribuída ao afeto na caracterização do trabalho docente. Segundo essa autora, à luz da Pedagogia da Infância, a afetividade tem se tornado um estereótipo para qualificar o docente como bom profissional, constituindo um elemento definidor da vocação do indivíduo para o exercício da docência, e o professor passou a ser visto como naturalmente afetivo. Para Carvalho, tais estereótipos surgiram a partir das supostas teorias sobre a privação de afeto das famílias em relação aos seus filhos, cabendo ao professor suprir essa necessidade.

Com esses argumentos, a autora não pretende desqualificar o papel do afeto no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. O que preocupa, segundo ela, é a naturalização e supremacia atribuídas ao afeto no exercício da docência, em que a formação do professor, assim como os processos históricos e culturais que a sustentam, são desconsiderados. Dessa forma, o afeto continua sendo um elemento importante para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, mas não pode ser imposto ao educador como um atributo natural para o exercício da docência, desqualificando sua formação e seus conhecimentos teóricos práticos.

“A gente tem que dar um pouco de si, do que a gente tem pra cada uma delas, e o que elas mais necessitam, eu creio, é esse carinho, esse afeto, que a gente tira da gente pra dar a elas porque há muita carência, porque é muito pouco tempo que elas passam com as mães, no final de semana, porque é muita correria (...).”

“A função do educador é cuidar bem, dar muito amor, dedicação, ter muita paciência, porque pra trabalhar com criança tem que ter muita paciência.”

“(...) A nossa função mesmo é questão de disciplina, de eles saberem o que é certo e o que é errado. Então eu acho que é fundamental o nosso papel porque nessa faixa etária é onde a criança tem a capacidade de absorver tudo o que é passado pra ela, porque a gente sabe que depois dos 7 anos a personalidade deles já tá formada, então, tudo o que a gente puder colocar neles de bom nessa faixa etária (...).”

“Ensinar a andar de direito, a aprender, respeitar os coleguinhas, não bater, não morder, tem uns que fazem isso. A gente chama com calma, conversa, eles param e fica tudo normal”.

Esse resultado corrobora aqueles encontrados por Ramos e Salomão (2013) e Almeida e Cunha (2003) sobre as concepções de educadores a respeito do desenvolvimento infantil, os quais mostraram representações da criança como objeto de cuidado e afeto. Para Almeida e Cunha (2003), essa representação ilustra o lugar social para o qual a criança foi preparada, um lugar social ideológico, na medida em que a criança é vista como ser desprovido, não plenamente agente, competente e responsável.

A outra categoria destacada pelas educadoras, a disciplina, entendida como o controle do comportamento e a aprendizagem de hábitos educativos, também reflete a concepção da criança como ser passivo, que absorve as influências do meio, além do entendimento de que há períodos específicos para absorção desses conhecimentos. Nesse sentido, o educador,

como detentor dos conhecimentos, estaria transmitindo-os às crianças, de acordo com a sua prontidão para aprender. Esses conhecimentos seriam voltados para o ensino da disciplina e os bons costumes, que buscam o controle e moralização das crianças. A importância atribuída à disciplina, ao controle do comportamento infantil expressa uma relação desigual de poder, em que a passividade e obediência da criança são comportamentos valorizados pelos professores e incentivados na interação. A concepção de que a disciplina é um dos objetivos da educação infantil, foi encontrada em muitas pesquisas com educadores da área infantil (Gomes, 2008; Jorge, Reis & Nascimento, 2008; Ramos & Salomão, 2013; Volpato & Mello, 2005).

É por meio da interação social, sobretudo com os pares mais capazes e com os adultos, que a criança é inserida na cultura e se desenvolve, adquire hábitos morais, habilidades sociais e de linguagem, como também aprende a regular as emoções (Hseh & Barton, 2006). Mas é, sobretudo, na interação com os educadores que seu desenvolvimento é influenciado de forma intencional. A qualidade das interações, as atividades planejadas e a organização do cotidiano escolar estão atrelada ao contexto cultural das creches. Durante a coleta de dados nas creches, foi observado que as educadoras realizaram atividades como: contação de histórias, dança, desenhos, montagem de blocos de madeira e quebra cabeça, brincadeira de roda, atividades de leitura e escrita. Ao realizar a contação de histórias, as educadoras solicitavam que as crianças dessem continuidade às narrativas, conforme sua criatividade. Cada história contada apresentava conteúdo relacionado ao seu contexto sociocultural, como animais (vaca, jumentos, cabras) e utensílios de trabalho na roça, como carroças. Observou-se que as crianças interagiam bem uma com as outras na creche, cooperavam em atividades realizadas na sala de aula e dividiam brinquedos com os colegas. Nesse sentido, o educador desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança.

É importante que o educador desenvolva seu trabalho a partir de uma intenção educativa, baseada em conhecimentos teóricos sobre educação e desenvolvimento infantil, assim como na realidade sociocultural das crianças. Esse profissional exerce influência significativa no desenvolvimento infantil, por meio de suas concepções sobre infância e educação, e das trocas interativas com a criança. Tal importância respalda-se nas evidências de estudos que apresentam a relação entre concepções, crenças e práticas educativas (Harkness & Super, 1994). Há consideráveis evidências de que as crenças, concepções de pais e educadores afetam o desenvolvimento da criança, por meio das trocas interativas. Essas concepções estão atreladas ao contexto sócio-histórico, o que as caracteriza como um processo dinâmico que se transforma a partir das experiências de vida, em um dado momento histórico e cultural.

CAPÍTULO VII

Discussão Geral

O indivíduo se constitui a partir das trocas interativas que vivencia em seu contexto sociocultural. Suas práticas, crenças, concepções e metas de socialização são construídas no cotidiano de sua experiência de vida, como também a organização de seu ambiente físico e social é influenciado pelo setting cultural do qual faz parte. Há consideráveis evidências de que as práticas de socialização variam entre grupos culturais e que os comportamentos parentais de um contexto sociocultural podem não ser adaptativos a outros (Raj & Raval, 2013). Destarte, para conhecer o processo de desenvolvimento do indivíduo, faz-se necessário apreender suas características culturais. Conforme ressaltado por Super e Harkness (2002), o ambiente em que vive o indivíduo não é uma aglomeração aleatória de valores, crenças, costumes, mas sim um ambiente constituído por relações estruturadas de forma dinâmica.

No que diz respeito à criança, os contextos de maior impacto em seu desenvolvimento são a família e a creche, ou a escola, por constituírem microssistemas onde ocorrem interações face a face, interações bidirecionais que podem caracterizar-se como positivas ou negativas (Bronfenbrenner, 1996). Estes dois microssistemas, família e creche, inseridos em contexto não urbano, foram objeto de estudo desta tese. O estudo das particularidades do contexto não urbano pode contribuir para a compreensão dos processos de desenvolvimento

das crianças que lá residem, sobretudo devido ao fato de não existir uma única ruralidade, tendo em vista as transformações econômicas e o processo de globalização que aproximam o urbano e o não urbano, embora suas particularidades estejam presentes (Arcila & Silva, 2013).

Como aporte teórico, este estudo baseou-se na perspectiva ecocultural do desenvolvimento humano, mais especificamente no modelo dos nichos de Sara Harkness e Charles Super (Harkness & Super, 1994, 1996) e nas ideias de Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1996) sobre os contextos de desenvolvimento. Estes modelos teóricos sustentam o papel do contexto e da cultura na construção da dinâmica interacional, nas práticas educativas e nas etnoteorias que os adultos constroem para a socialização das crianças. Bronfenbrenner (1996) evidencia que os microssistemas, como a família e a creche, correspondem a contextos onde a criança vivencia interações face a face, e, portanto, apresentam influência significativa em seu desenvolvimento. Harkness e Super (1994) reivindicam o estudo dos nichos que compõem esses microssistemas, como a organização do ambiente físico e social, as práticas de cuidado e educação, e as etnoteorias sobre o desenvolvimento infantil. Os modelos dos nichos de desenvolvimento elaborados por esses autores provêm uma estrutura a partir da qual as crianças vivenciam sua cultura. Esta, por sua vez, corresponde a um sistema de práticas e significados compartilhados por um grupo específico e, portanto, oferece uma estrutura para a socialização das crianças (Keller, 2007).

Partindo dessa premissa, esta tese objetivou conhecer e analisar os nichos de desenvolvimento infantil em famílias e creches não urbanas do município de Petrolina, localizado no interior de Pernambuco. Marcado pela agricultura de exportação, mais especificamente, a vitivinicultura, os contextos não urbanos estudados fazem parte do polo de agricultura irrigada. No caso da presente pesquisa, priorizaram-se as famílias que sobrevivem especialmente da agricultura de subsistência. Considera-se que as características econômicas

e culturais desses contextos repercutem na organização e na dinâmica das famílias que lá residem, como também influenciam as práticas educativas e perspectivas de futuro em relação às crianças. Assim, foram realizados dois estudos: um estudo com mães de crianças na faixa etária entre 06 e 36 meses, e outro estudo com educadoras de creche, por se entender que ambas, mães e educadoras de creche, têm um significativo papel no processo de socialização infantil.

Os resultados do primeiro estudo permitiram identificar na concepção das mães sobre os aspectos importantes para a criança se desenvolver, a priorização de cuidados básicos, como alimentação, saúde e afetividade no desenvolvimento dos filhos, cuidados esses considerados por Keller (2012) como característicos de sociedades ocidentais, não urbanas, especialmente no que se refere a crianças nos primeiros anos de vida, em que a sobrevivência dos filhos constitui objetivo primordial nos cuidados parentais.

As mães também apresentaram concepções positivas em relação a seus filhos, considerando-os crianças ativas, inteligentes, que falam e interagem bem com as demais pessoas. A importância desse resultado traduz-se na possível relação entre as etnoteorias parentais e o comportamento, pois, como defendido por Bornstein (2013), as crenças guiam os comportamentos dos pais em relação aos cuidados dos filhos. Por outro lado, deve-se ressaltar que a relação entre crenças, concepções e comportamento é dinâmica, uma vez que são construídas nas relações sociais e são influenciadas pelas características do indivíduo e seu contexto. Logo, as mudanças no indivíduo e no contexto podem, também, levar a mudanças em suas crenças e concepções. Conforme defendido por Harkness e Super (1996), os pais e outros cuidadores compartilham crenças e planos de ação, ou modelos culturais, relativos aos processos e às metas de desenvolvimento infantil, definindo o que seria considerado em sua cultura como mais importante para a criança se desenvolver, construindo, assim, suas próprias “agendas” do desenvolvimento.

Sobre as metas de socialização que as mães almejam para os seus filhos quando estes forem adultos, destacaram-se as metas voltadas para autoaperfeiçoamento, sobretudo o desenvolvimento do potencial pessoal e econômico, seguido das expectativas sociais. Esse resultado corrobora outras pesquisas realizadas no Brasil (Bandeira et al., 2009; Seidl-de-Moura et al., 2013a, Seidl-de-Moura et al., 2013b, Vieira, Seidl-de-Moura, Mafioletti et al., 2010; Vieira, Seidl-de-Moura, Lordelo et al., 2010). Como estratégias que contribuem para o alcance destas metas, as mães relataram aquelas centradas em si, ou seja, para elas, estratégias baseadas em seus próprios recursos, como ser o exemplo para os filhos, disciplinar, ensiná-los a discernir entre o certo e o errado.

As metas de socialização correspondem às etnoteorias parentais e refletem aquilo que as mães consideram apropriado para educar as crianças; são construídas na cultura e são susceptíveis a mudanças. Nesse sentido, as metas de socialização transmitem informações culturais relevantes sobre atividades diárias e práticas educativas para a socialização das crianças (Harkness & Super, 1994, 1992). De acordo com Keller (2012), mudanças sócio-históricas em sociedades modernas e industrializadas estão associadas a modelos de socialização mais individualistas, a exemplo da autonomia psicológica. Keller acrescenta que contextos ecológicos de famílias rurais, que vivem da agricultura de subsistência, são caracterizados por metas de socialização voltadas para as obrigações comportamentais relacionadas a papéis sociais específicos, em que se privilegiam a autonomia da ação e relações hierárquicas. Desse modo, estimulam-se as crianças a desenvolverem a autonomia da ação desde os primeiros anos, de forma que possam contribuir com as tarefas familiares.

O contexto não urbano estudado, caracteriza-se por avanços econômicos e tecnológicos na agricultura, especialmente na vitivinicultura e fruticultura para exportação, o que pode explicar a ênfase das mães em metas de socialização autônomas para os seus filhos, embora estas famílias estejam inseridas em projetos de agricultura de subsistência. Nesse

sentido, pode-se considerar, também, que as características do macrosistema, como a economia e questões sociais mais amplas, exercem influência na construção das metas de socialização parentais. Porém, além da autonomia da ação, observou-se nesses resultados, a valorização da autonomia psicológica, no que se refere ao autoaperfeiçoamento pessoal e profissional, seguido das expectativas sociais, caracterizando um modelo autônomo-relacional das metas de socialização priorizadas pelas mães deste estudo, assim como as tendências encontradas por Kagitçibasi (2012) e Seidl de Moura et al. (2013a, 2013b) em seus estudos. Para esses autores, autonomia e relação não são dimensões opostas, pois estão presentes em diferentes contextos, de acordo com suas características ecoculturais.

Além disso, tais resultados podem ser explicados pela crescente aproximação entre o não urbano e o urbano que caracterizam o contexto brasileiro, sobretudo o contexto aqui estudado. Outrossim, a escolaridade materna pode ter contribuído para a valorização destas metas, uma vez que níveis de escolaridade mais elevados têm sido associados à valorização da autonomia das crianças (Seidl de Moura et al., 2013b). No caso das mães que participaram desta pesquisa, elas apresentam, em sua maioria, nível de escolaridade de 2º grau, o que poderia ser considerado um nível satisfatório diante dos desafios que caracterizam a educação nos contextos não urbanos brasileiros.

Quando se trata das contribuições dos filhos para a sociedade, as mães participantes priorizaram a prática de valores sociais e o bom comportamento dos filhos, em outras palavras, destacaram comportamentos que atendam às expectativas de seu grupo social. Em relação aos resultados sobre a importância da creche no desenvolvimento infantil, os resultados mostraram que, para as mães, essas instituições educativas contribuem principalmente para o aprendizado formal e o uso da disciplina como ferramenta para o controle do comportamento da criança. No entanto, quando se referiam aos seus filhos, as mães demonstravam uma concepção da creche como espaço de custódia, na medida em que a

limitavam aos cuidados da criança. Considera-se, assim como destacado por Silva et al. (2012), que a educação infantil contribui para o desenvolvimento das potencialidades da criança, ampliando suas experiências com o mundo e as demais pessoas além de seu convívio familiar. Esses autores destacam que, em um país com elevado índice de fracasso escolar, como o Brasil, a educação infantil pode contribuir para o desempenho escolar nas próximas séries, e consequentemente, com o desenvolvimento e educação das crianças.

No que se refere às práticas educativas, as mães mencionaram os cuidados físicos, destacando os cuidados com acidentes domésticos e de rua. A preocupação com esse tipo de cuidado pode ser explicada pela idade das crianças, 06 a 36 meses, e pelas características físicas e sociais do contexto não urbano em que vivem, tendo em vista que as residências eram divididas em poucos cômodos, nos quais, muitas vezes, os equipamentos de cozinha dividiam o mesmo espaço da sala ou do quarto, onde as crianças passavam parte do dia a dia.

Além disso, as ruas principais eram asfaltadas, com regular fluxo de veículos, o que exigia maiores cuidados dos responsáveis pelas crianças. A afetividade e os cuidados com a saúde em geral também foram destacados pelas mães como aspectos importantes para o desenvolvimento da criança. Compreende-se que, como as mães participantes desta pesquisa passam a maior parte do tempo com seus filhos, os cuidados físicos, como alimentação, higiene, sono, cuidados com a saúde em geral, são atividades rotineiras desenvolvidas por elas e, portanto, consideradas importantes para que a criança possa se desenvolver bem. As práticas de cuidado influenciam a aquisição de competências pela criança (Harkness et al., 2011).

Como práticas de controle de comportamentos indesejados, as mães relataram utilizar principalmente o diálogo, seguido das práticas coercitivas. A sobreposição do diálogo como prática de controle do comportamento dos filhos pode ser explicada pela concepção positiva que essas mães apresentaram em relação a seus filhos, assim como por considerarem que os

fatores interacionais são importantes para a criança se desenvolver. Desse modo, relataram que o diálogo é uma importante estratégia no controle do comportamento dos filhos. Ademais, práticas indutivas estão associadas a metas de socialização autônomas, em que a participação e iniciativa da criança são priorizadas (Keller, 2012).

Seidl-de-Moura et al. (2013a) assinalam que as relações familiares estão, gradualmente, tornando-se mais igualitárias, o que tem influenciado a maior flexibilidade nas práticas educativas, caracterizadas atualmente como menos rígidas em relação ao modelo patriarcal, levando os pais a se preocuparem mais com o bem estar de seus filhos e estimulando-os a tomarem iniciativa na interação social. Tais características de interação adulto-criança também são influenciadas por fatores macrossociais, como as mudanças históricas em relação às configurações familiares e às concepções sobre a infância contemporânea, em que a criança é considerada importante protagonista de seu desenvolvimento.

No que se refere à interação mãe-criança nos contextos estudados, esta foi marcada por atividades lúdicas, conversas, momentos para assistirem programas televisivos e compartilharem atividades domésticas. No caso dos bebês, os relatos das mães mostraram interações baseadas em conversas, músicas, gestos e uso de brinquedos. Ressalta-se que a interação mãe-criança é influenciada pelas características da mãe, a exemplo da responsividade, e as características da criança, como a idade, sexo e o temperamento, além das características do contexto sociocultural, tais como as crenças, concepções e expectativas relacionadas às competências do infante (Bronfenbrenner & Morris, 1998). A esse respeito, Harkness et al. (2007) defendem que a interação da criança, desde os primeiros anos de vida, com as demais pessoas e com o seu ambiente cultural influencia a organização de seu estado de autor-regulação e funciona como base para o desempenho futuro dos processos cognitivo,

acadêmico, emocional e de interação social. Além disso, essas interações oferecem diferentes oportunidades de participação social da criança em suas atividades culturais.

É possível que as trocas interativas das mães com as crianças em seu cotidiano, de acordo com as suas falas destacadas nesta tese, sejam influenciadas pela percepção positiva que elas tinham acerca do desenvolvimento de seus filhos. Como exemplo, percebeu-se, nas falas de mães de bebês, que estas consideravam seus filhos como capazes de manter a interação, dotados de intencionalidade comunicativa, habilidades físicas e cognitivas. Pesquisas recentes têm mostrado a correspondência entre as etnoteorias parentais, as práticas de cuidado culturalmente compartilhadas e as implicações sobre o desenvolvimento da criança, em diversas culturas (Harkness & Super, 1996; Harkness, Super, & Van Tijen, 2000). Outrossim, para Bronfenbrenner (2005), a interação da criança com pessoas que estabeleçam uma relação emocional positiva, mútua e duradoura, e que ofereçam a oportunidade de ela observar e engajar-se em atividades, incentivando suas habilidades adquiridas, constitui fator importante para o desenvolvimento infantil. Nesse caso, a mãe, como figura de afeto e cuidado da criança, pode contribuir significativamente para a potencialização do desenvolvimento infantil.

Em relação às brincadeiras das crianças, as mães relataram que estas se caracterizavam principalmente por brincadeiras de faz-de-conta e brincadeiras livres, como andar de bicicleta, correr no terreiro da casa, brincar de bola, brincadeiras essas proporcionadas pelo espaço externo ao redor de suas casas. A companhia para as brincadeiras com as crianças foram, de acordo com as mães, as crianças da família, as próprias mães e crianças da vizinhança. As características físicas do entorno das residências das crianças, como ampla área externa, proporcionavam oportunidades para brincadeiras livres e em contato com as demais crianças da vizinhança. A relação entre o espaço físico e as brincadeiras é considerada por Cotrim, Fiaes, Marques e Bichara (2006) como determinante

da forma e do conteúdo das brincadeiras, logo, as características das brincadeiras são estruturadas pela organização do ambiente físico e social no qual a criança vive. Além do espaço físico, essas autoras destacam o gênero, a idade e a o nível socioeconômico como elementos direcionadores das brincadeiras.

As brincadeiras de faz-de-conta envolviam elementos da vida no campo, como a carroça e animais; objetos domésticos, a exemplos de pegadores de roupas, e representavam atividades que as crianças vivenciavam com suas mães, tais como lavar e enxugar louças. Correspondem, assim, às práticas culturais e históricas do contexto de vida das famílias não urbanas e têm implicações importantes no desenvolvimento infantil. Como apontam Lordelo e Carvalho (2006), a cultura cria e cria os brinquedos e brincadeiras, de acordo com o tempo histórico e o lugar, diversificando-os.

A respeito desse tipo de brincadeira, autores como Vygotsky (2010) defendem ser característico das crianças que aprendem a falar. Para ele, a brincadeira do faz-de-conta cria zonas de desenvolvimento proximal, na medida em que a criança representa símbolos e situações além do aqui e agora, e podem projetar-se em comportamentos e atividades realizadas por adultos, impulsionando seu desenvolvimento. A partir da imitação na brincadeira, a criança internaliza regras, valores e comportamentos relacionados a seu grupo sociocultural.

Já no segundo estudo, realizado no microssistema creche, participaram 21 educadoras que residiam nos contextos não urbanos estudados, com média de idade de 26 anos e, em sua maioria, casadas e com escolaridade de 2º grau. O estudo da organização física e social das creches onde as educadoras trabalhavam mostrou que estas instituições possuíam uma ampla área externa que contribuía para o desenvolvimento de atividades com as crianças, embora ainda fosse necessária a aquisição de materiais e equipamentos pedagógicos para a realização de atividades lúdicas com as crianças.

A creche desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Neste microsistema, a partir da interação com os colegas e educadores as crianças desenvolvem a regulação emocional, hábitos morais, sociais, competências linguísticas e acadêmicas. O educador, em especial, desenvolve intencionalmente o contexto para estimular e facilitar o desenvolvimento das crianças. Desse modo, suas crenças, valores e atuação profissional desempenham uma relevante influência nas primeiras experiências da criança (Hsueh & Barton, 2006).

Partindo desse princípio, esta tese investigou as concepções das educadoras acerca do desenvolvimento das crianças em contexto não urbano. Os resultados mostraram que, para estas profissionais, a educação na creche e no contexto da família, seguida da afetividade, eram fatores importantes para a criança se desenvolver. Além disso, consideraram que os fatores interativos, como a relação com a família e a creche, as trocas afetivas e as atividades lúdicas, correspondiam a importantes ferramentas na otimização do desenvolvimento da criança.

Na perspectiva das educadoras, as crianças da creche eram ativas, educadas e participavam das atividades da creche. Por outro lado, as profissionais consideraram que elas necessitavam de mais afeto, pois, de acordo com essas educadoras, as crianças não recebiam o carinho e a atenção necessários em seus lares. Desse modo, as educadoras ressaltaram que no caso das crianças que frequentavam a creche, seu desenvolvimento melhorou depois da entrada para esta instituição, pois acreditavam que a interação com o educador e outras crianças contribuiu para o aperfeiçoamento de habilidades que antes a criança não apresentava. Dentre as habilidades dessas crianças, destacaram-se as habilidades físico-motoras e linguísticas.

No entanto, quando falaram da infância no contexto não urbano em que residiam, de uma forma geral, as educadoras apresentaram uma perspectiva negativa. Para as profissionais

entrevistadas, viver a infância em contexto não urbano, é estar exposto ao perigo, às dificuldades econômicas e à falta de lazer, de oportunidades e afeto, embora um número reduzido de participantes tenha relatado a liberdade para brincar como uma das características da infância nesses contextos. Talvez devido a essa percepção predominantemente negativa da infância não urbana, somada ao estereótipo filantrópico historicamente construído em relação às creches públicas (Silva, 2011), as educadoras tenham ressaltado como papel da creche a de suprir necessidades básicas, como cuidados, carinho e afeto, seguido do papel de estimular o desenvolvimento. Considera-se importante que as necessidades básicas da criança sejam contempladas nos objetivos da creche, todavia, seu caráter educativo não pode ser deixado em segundo plano, sobretudo devido ao fato de que educar e cuidar estão intimamente associados e são objetivos priorizados na educação infantil.

Mais especificamente em relação à atuação profissional, as educadoras destacaram o estímulo ao desenvolvimento, dar afeto e disciplinar à criança. No entanto, as falas de algumas educadoras demonstraram uma concepção de desenvolvimento baseada em processos maturacionais, em que sua atuação profissional é voltada principalmente para suprir a falta de afeto sofrida pela criança e para o controle de seu comportamento, em que a passividade e a obediência são valorizadas. Assim, demonstraram em suas falas que as mães não ofereciam o carinho e atenção que os filhos demandavam, exigindo-lhes um papel substitutivo da maternidade.

Por outro lado, as interações afetivas das educadoras em relação às crianças são fundamentais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Além disso, dados das observações assistemáticas mostraram práticas educativas que incentivaram a participação da criança na interação, como a leitura compartilhada e a interação social com as demais crianças, propiciadoras de zonas de desenvolvimento proximal para a criança.

Essas profissionais também relataram a preocupação com o ideário escolar na educação infantil, tendo em vista que consideraram inadequado alfabetizar as crianças nessa etapa educativa. Por outro lado, a inadequada compreensão acerca do papel da educação infantil pode conduzir esse profissional à descaracterização de seu papel educativo, restringindo-o a uma atuação passiva diante das competências e zonas de desenvolvimento da criança. Ressalta-se, portanto, que a educação infantil tem um papel educativo e social no desenvolvimento da criança e, embora não deva antecipar conteúdos dos anos escolares subsequentes, é importante apresentar uma proposta educativa sistemática, que lhe atribua uma identidade e que considere as características da criança e de seu contexto sociocultural. Desse modo, considera-se a importância de dialogar com essas profissionais as implicações de suas práticas pedagógicas, ressaltando os aspectos positivos para a promoção do desenvolvimento da criança.

Coelho (2007) ressalta a importância da atuação consciente, intencional e planejada do educador em sua profissão, além do reconhecimento da criança como agente ativo e participativo de seu processo educativo. Cró e Pinho (2011) acrescentam que, tendo em vista que nos primeiros anos de vida da criança, estruturam-se as bases para o seu desenvolvimento, é imprescindível que o educador pautar seu trabalho em conhecimentos sólidos sobre educação e desenvolvimento infantil, e apresente uma intenção educativa, com habilidades que assegurem a qualidade do processo educativo e atendam às necessidades e aos interesses da criança.

No que se refere à relação entre a creche e a família, os resultados mostraram que para as educadoras, grande parte participava das atividades que envolviam esses dois microssistemas, embora alguns familiares apresentassem dificuldades de parceria com a creche. Conforme mencionado por Lima e Silva (2015), comumente à relação família-escola, no caso do presente estudo, a relação família-creche é caracterizada por relações desiguais,

em que a instituição de educação infantil é colocada como superior ao contexto familiar, por sua vez caracterizado, não raras vezes, como desestruturado e passivo em relação ao trabalho da escola ou creche. Essas autoras ressaltam que as condições econômicas, geográficas e culturais dos contextos não urbanos demandam características específicas da relação família e educação infantil, as quais precisam ser consideradas.

Os dados obtidos acerca das metas de socialização das educadoras em relação às crianças nos permitem afirmar a priorização de expectativas voltadas para a interdependência do grupo, seguida de metas autônomas, o que nos revela a caracterização de um modelo autônomo-relacional (Keller, 2012), nas metas de socialização dessas profissionais para o futuro das crianças da creche. Sobre as estratégias necessárias para o alcance de tais metas, as educadoras enfatizaram aquelas centradas em seu papel como educador, por considerarem que a educação, sobretudo na creche, poderia contribuir para a superação da falta de afeto e das dificuldades econômicas em que viveriam essas crianças. Além disso, para as educadoras, as crianças poderiam contribuir para a sociedade no futuro a partir de comportamentos que atendam aos valores sociais, como ser honesto, solidário e se comportar bem.

A partir destas considerações, destaca-se a relevância do contexto ecocultural no estudo do desenvolvimento infantil, tendo em vista a possível relação entre as características de seu contexto físico e social, as etnoteorias e as práticas educativas em relação às crianças. Como destacado por Super e Harkness (2002), o ambiente em que vive a criança não é uma aglomeração de crenças, valores e relações interpessoais, mas corresponde a um processo dinâmico entre cultura e indivíduo e, portanto, para se compreender os processos culturais em desenvolvimento, é necessário conhecer as características da cultura. Desse modo, entende-se que as pesquisas nessa área são necessárias, sobretudo no que se refere ao contexto não urbano, para a compreensão do desenvolvimento infantil em contextos variados, a partir de uma análise ecocultural.

Considerações Finais

A presente tese se propôs a estudar o nicho de desenvolvimento infantil do microssistema familiar e da creche em um contexto não urbano do interior de Pernambuco. Mais especificamente, estudou as características físicas e sociais dos microssistemas citados, as práticas educativas de mães e educadoras de creches em relação às crianças desses contextos, além das etnoteorias, consideradas nesta pesquisa como as concepções de desenvolvimento infantil, metas e estratégias de socialização para as crianças. A forma como se organizam e se estruturam os ambientes físico e social do cotidiano de um microssistema corresponde a uma relevante fonte de conhecimentos sobre a dinâmica familiar (Harkness & Super, 1994).

O estudo desse nicho de desenvolvimento também oferece informações sobre as práticas de educação das crianças e as etnoteorias parentais, constituindo um sistema de inter-relações. Assim, a organização do contexto físico e social relaciona-se com as concepções e crenças em relação ao desenvolvimento infantil, como também em relação às metas de socialização, e estes, por sua vez, influenciam os primeiros. Ademais, cada subsistema do nicho corresponde a um sistema aberto, sendo influenciado pela cultura mais ampla, assim como pela participação ativa da criança e de seus educadores.

Os resultados encontrados nesta tese mostraram que, de uma forma geral, as mães relataram etnoteorias e práticas educativas orientadas pelo modelo autônomo-relacional, uma vez que se caracterizaram pelo estímulo da autonomia das crianças, seguido da interdependência do grupo sociocultural, trajetórias do desenvolvimento importantes para o

contexto cultural em que vivem. No caso das educadoras, suas etnoteorias e práticas educativas relatadas foram, de uma forma geral, também orientadas pelo modelo autônomo-relacional, embora tenham priorizado a interdependência e em seguida a autonomia. Tais resultados corroboram o pensamento de Keller (2012), uma vez que expressam que a autonomia e a interdependência não são opostas, pois correspondem a necessidades humanas experienciadas por todos os indivíduos, embora de diferentes formas.

Todavia, como expressam Seidl de Moura et al. (2013a), tais modelos não são fixos, pois variam de acordo com as características socioculturais, e com as características da criança (Tamis-LeMonda, et al., 2007). Como a idade das crianças filhas das mães participantes dessa pesquisa e as crianças das creches estudadas variou entre 06 e 36 meses, é esperada a valorização do estímulo à autonomia, acompanhado da interdependência em relação aos seus educadores, como aspectos importantes para o seu desenvolvimento. Ademais, concorda-se com as colocações de Tamis-LeMonda et al. (2007), segundo os quais a realização pessoal é importante, e inclusive, necessária, para o sucesso coletivo, assim como pode constituir um suporte financeiro para a família.

Compreende-se que esta pesquisa não esgota as análises sobre o desenvolvimento da criança em contextos não urbanos, no entanto, fornece informações úteis sobre os microssistemas familiares e de creche em contextos não urbanos, as quais podem fomentar intervenções sobre as práticas educativas de crianças nesses contextos, uma vez que estudos mostram que as crianças provenientes de ambientes carentes socioeconomicamente podem ser beneficiadas em termos de desenvolvimento da linguagem, social e cognitivo, em função da experiência com cuidados de elevada qualidade na infância (Burchinal et al., 2013).

Por outro lado, destaca-se que tais intervenções não devem ser caracterizadas por um modelo compensatório, mas pelas características do contexto ecocultural nos quais a criança se desenvolve, como defendido por Harkness e Super (2013), segundo os quais, as políticas

para a primeira infância têm seus programas baseados nas necessidades e práticas locais (Harknes & Super, 2013). Nesse sentido, as características do contexto sociocultural em que vivem as famílias, assim como onde estão situadas as instituições educativas, são importantes para a compreensão do desenvolvimento e educação da criança, para que não se cometa o erro de interpretar a infância não urbana a partir de realidades que não correspondem às suas vivências (Bronfenbrenner & Morris, 1998, Lima & Silva, 2015).

Ressalta-se que foram estudados dois contextos de desenvolvimento infantil, dentre os quais a maioria das crianças filhas das mães que participaram do estudo não frequentava a creche. Todavia, a possibilidade de um serviço de atendimento educativo à infância no contexto não urbano repercute significativamente na dinâmica familiar das crianças nesses contextos. Logo, sugere-se a realização de estudos que investiguem processos de socialização no microssistema família e creche, na perspectiva de educadores e, inclusive, crianças que frequentam ambos os contextos.

Por fim, acredita-se que seja relevante a realização de mais estudos que explorem a infância nesses contextos, especialmente envolvendo o papel do pai nas práticas educativas e nas metas de socialização para os seus filhos. Destaca-se, ainda, como possibilidade metodológica, o uso da etnografia, na perspectiva de oferecer maior aproximação do pesquisador com a realidade da infância nos contextos não urbanos.

Referências Bibliográficas

- Ahn, J., & Shin, N. (2013). The use of child care center for infants of dual-working families in Korea. *Children and youth services review*, 35(9), 1510-1519.
- Albuquerque, F. J. B., & Pimentel, C. E. (2004). Uma aproximação semântica aos conceitos urbano, rural e cooperativa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20, 175-182.
- Almeida, A. M. O., & Cunha, G. G. (2003). Representações sociais do desenvolvimento humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 147-155.
- Alvarenga, P., Magalhães, M. O., & Gomes, Q. S. (2012). Relações entre práticas educativas maternas e problemas de externalização em pré-escolares. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 29(1), 33-42.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C.A. (2009). Práticas educativas maternas e indicadores do desenvolvimento social no terceiro ano de vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22, 191-199.
- Alvarenga, P., Piccinini, C. A., Frizzo, G., Lopes, R S., & Tudge, J. R. H. (2009). Estabilidade e mudanças nas práticas educativas de mães e pais dos 18 para os 24 meses. *Interação*, 13, 253-262.
- Andrade, S. A., Santos, D. N., Bastos, A. C., Pedromônico, M. R. M., Almeida-Filho, N., & Barreto, M. L. (2005). Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. *Revista de Saúde Pública*, 39 (4), 606-611.

- Andrade, T. F., Silva, F. L. L., Santos, R. C. S. S., Coelho, R. S., Souza, A. G., Barreto, I. O., Marinho, J. R. L., Assis, M. C., Nunes, L. L., & Aquino, F. S. B. (2014). Levantamento das concepções maternas acerca das habilidades sociocomunicativas de bebês. *Psicologia Argumento*, 32(76), 104-115.
- Arcila, M. T. M., & Silva, A. R. (2013). La construcción social de lo rural. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 5(3), 24-41.
- Balsadi, O. V. (2001). O novo rural paulista: evolução e perspectivas. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 17, 81-103.
- Bandeira, T. T. A.; Seidl-de-Moura, M. L., & Vieira, M. L. (2009). Metas de socialização de pais e mães para seus filhos. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 19(3), 445-456.
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Ltda.
- Becker, F. R. (2008). Educação infantil no Brasil: a perspectiva do acesso e do financiameto. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 141-155.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (2000). Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(3), 233-239.
- Bonomo, M., Souza, L., Menandro, M. C. S., & Trindade, Z. A. (2011). Das categorias aos grupos sociais: representações sociais dos grupos urbano e rural. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 31(4), 676-689.
- Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2 (1), 68-80.

- Bordin, I. A., Duarte, C. S., Peres, C. A., Nascimento, R., Curto, B. M., & Paula, C. S. (2009). Severe physical punishment: risk of mental health problems for poor urban children in Brazil. *Bulletin World Health Organization*, 87 (5), 336-344.
- Bornstein, M. H. (2013). Mother - Infant attunement: A multilevel approach via body, brain, and behavior. In M. Legerstee, D. Haley, & M. H. Bornstein (Eds.), *The infant mind: Origins of the social brain* (pp. 266-289). New York: The Guilford Press.
- Bornstein, M. H., & Cheah, C. S. L. (2006). The place of “culture and parenting” in the ecological contextual perspective on the developmental science. Em: K. H. Rubin, & O. Boom Chung (Eds.), *Parental beliefs, behaviors, and parent-child relations: a cross-cultural perspective*. London: Psychology Press.
- Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. *Revista Pro-Posições (UNICAMP)* 17(2), 139-155.
- Brasil (2014). MEC/inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica – Caderno de Instrução*. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/basica-censo>.
- _____. (2009). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Currículo em Movimento. Relatório de pesquisa – Análise das propostas pedagógicas. In: Projeto de Cooperação Técnica Mec e Ufrgs para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF, p. 63-108. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Acesso em: 15 de Set. 2015.
- _____. (2009a). Ministério Da Educação. Programa Mais Educação – Passo a passo por Maria Eliane Santos, et al. Brasília: MEC – Secad. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 30 de Set. 2015.

- _____. (2008). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Rio de Janeiro: Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/panorama_saude_brasil_2003_2008/qstp_nadsaude2008.pdf
- _____. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 90394/96 de 20 de Dezembro.
- _____. (1990). Estatuto da Criança e do: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002
- Braz Aquino, F. S., & Salomão, N. M. R. (2011a). Habilidades sociocomunicativas de bebês no primeiro ano de vida: um estudo longitudinal. *Paidéia*, 21(50), 335-344
- Braz Aquino, F. S., & Salomão, N. M. R. (2011b). Percepções maternas acerca das habilidades sociocomunicativas de bebês. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(2), 252-267. doi.org/10.1590/S1414-98932011000200005.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Bronfenbrenner U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. 1, 993–1028. New York: Wiley.

- Burchinal, M., Vernon-Feagans, L., Vitiello, V., Greenberg, M. & The Family Life Project Key Investigators. (2014). Thresholds in the association between child care quality and child outcomes in rural preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 41-51.
- Caiado, A., Costa, S., & Santos, S. M. M. (2003). Fim da dicotomia rural-urbano? Um olhar sobre os processos sócio espaciais. *São Paulo Perspectiva*, 17(34): 115-124.
- Campos-de-Carvalho, M., & Souza, T. N. (2008). Psicologia Ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: Integração possível? *Paidéia*, 18(39), 25-40.
- Campos, M. M.; Fullgraf, J.; Wiggers, V. A Qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, (36)127, 87-128.
- Carmo, P. H. B., & Alvarenga, P. (2012). Práticas educativas coercitivas de mães de diferentes níveis socioeconômicos. *Estudos de Psicologia*, 17(2) 191-197.
- Carvalho, R. S. (2014). O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 1-16, doi.org/10.1590/S1517-97022013005000026.
- Cavalcante, P. A., & Mandrá, P. P. (2010). Narrativas orais de crianças com desenvolvimento típico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 22(4), 391-396. doi.org/10.1590/S0104-56872010000400005
- Coelho, A. (2007). Repensar o campo da educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(3), 1-10.
- Confrey, J. (1981). Conceptual change analysis: implications for mathematics and curriculum. *Curriculum Inquire*, v.11, n.3, p.243-257.
- Cotrim, G. S., Fiaes, C. S., Marques, R. L., & Bichara, I. B. (2009). Espaços urbanos para (e das) brincadeiras: um estudo exploratório na cidade de Salvador. *Psicologia, Teoria e Prática*, 11 (1), 50-61.

- Crepaldi, M. A., Andreani, G., Hammes, P. S., Ristof, C. D., & Abreu, S. R. (2006). A participação do pai nos cuidados da criança segundo a concepção de mães. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 579-587.
- Cró, M. L. & Pinho, A. M. (2011). A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (1), 1681-5653.
- Dessen, M. A., & Polônia, A. C. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Diniz, E., & Koller, S. H. (2010). O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico. *Educar*, Curitiba, 36, p. 65-76. Editora UFPR.
- Diniz, P. K. C., & Salomão, N. M. R. (2010). Metas de socialização e estratégias de ação paternas e maternas. *Paideia*, 20(46), 145-154.
- Fiaes, C. B., & Bichara, I. D. (2009). Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. *Estudos de Psicologia*, 14(3), 231-238.
- Fonseca, A. L. B. (2000). *Práticas educativas no contexto familiar das mães adolescentes*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- Freire, V. R. B. P., Silva, S. S. C., Seidl-de-Moura, M. L., Pontes, F. A. R., & Araújo, M. E. C. (2014). Metas e expectativas parentais em contexto urbano e ribeirinho da Amazônia. *Revista Interamericana de Psicología*, 48 (1), 53-63.
- Gernhardt, A., Lamm, B., Keller, H., & Döge, P. (2014). Early childcare teachers' socialization goals and preferred behavioral strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(2), 203-220. doi: 10.1080/02568543.2014.884029.
- Gil, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo: Atlas.

- Gomes, R. C. O. (2008). Concepções de mães e professoras de educação infantil. In V. Vasconcellos, L. Aquino, & A. Dias (Eds.), *Psicologia e educação infantil* (p. 147-166). Araraquara: Junqueira & Marin Editores.
- Gomes, V. L. O.; Silva, A. L., & Ern, E. (2003). O cuidado de crianças em creche: um espaço para a enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 24(2), 147, 2003.
- Goodnow, J. J. (1996). From household practices to parents' ideas about work and interpersonal relationships. In: S. Harkness, & C. M. Super (Eds.), *Parents' cultural belief systems. Their origins, expressions and consequences* (pp. 313-344). Nueva York: Guildford.
- Goodnow, J. J. (1988). Parents' ideas, actions, and feelings: models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320
- Goodnow, J. J., & Collins, W. A. (1990). *Development according to parentes: the nature, sources, and consequences of parent's ideas*. Lawrence Erlbaum Associates. BPC Wheatons Ltd., Exeter: UK.
- Gouveia, V. V., Andrade, J. M., Milfont, T. L., Queiroga, F., & Santos, W. S. (2003). Dimensões Normativas do Individualismo e Coletivismo: é suficiente a dicotomia pessoal vs. social? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 223-234.
- Habibov, N. N. (2012). Does childcare have an impact on the quality of parent-child interaction? Evidence from post-Soviet Kyrgyzstan, Tajikistan, and Uzbekistan. *Children and Youth Services Review*, 34, 2367-2373. doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.09.004.
- Halliday, J. (1997) Children's services and care: a rural view. *Geoforum*, 28, pp.103-119.
- Harkness, S. (2005). Themes and variations: Parental ethnotheories Western cultures. In K. Rubin, & O.B. Chung (Eds.), *Parental beliefs, parenting, and child development in cross-cultural perspective*. London: Psychology Press.

- Harkness, S., & Super, C. (2013). Cultura e política no desenvolvimento na primeira infância. In: R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. D. V. Peters (Eds), *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line]*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development e Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. Disponível em: <http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/Harkness-SuperPRTxp1.pdf>
- Harkness, S., Super, C.M., Bermúdez, M. R., Zylicz, P. O., Welles-Nystrom, B., Bonichini, S., Moscardino, U., & Mavridis, C. J. (2011). Children's Activities and Their Meanings for Parents: A Mixed-Methods Study in Six Western Cultures. *Journal of Family Psychology*, 25 (6), 799–81.
- Harkness, S., Supper, C., Axia, V., Eliaz, A., Palácios, J., & Welles-Nyström, B. (2001). Cultural pathways to successful parenting. *International Society for the Study of Behavior Development, Newsletter*, 1(38), 9- 13.
- Harkness, S., Super, C. M., Moscardino, U., Rha, J.-H., Blom, M., Huitrón, B., Johnston, C., Sutherland, M. A.; Hyun, O. K.; Axia, G., & Palacios, J. (2007). Cultural models and developmental agendas: Implications for arousal and selfregulation in early infancy. *The Journal of Developmental Processes*, 2 (1), 5-39.
- Harkness, S. & Keefer, C. (2000). Contributions of cross-cultural psychology to research and intervention in education and health. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 31(1), 92-109.
- Harkness, S., & Super, C.M. (1996). Introduction. Em S. Harkness, & C.M Super (Orgs.), *Parents' Cultural Belief Systems: their origins, expressions, and consequences* (pp. 1-23). New York: The Guilford Press.

- Harkness, S., & Super, C. M. (1994). Developmental niche: a theoretical framework for analyzing the household production of health. *Social Science and Medicine*, 38, 219-226.
- Harkness, S., & Super, C.M. (1992). The developmental niche: A theoretical framework for analyzing the household production of health. *Social Science and Medicine*, 38, 217–226.
- Harwood, R. L., Schoelmerich, A., Ventura-Cook, E., Schulze, P. A., & Wilson, A. (1996). Culture and class influences on Anglo and Puerto Rican mothers' beliefs regarding long-term socialization goals and child behavior. *Child Development*, 67, 2446-2461.
- Helfand, S. M., & Pereira, V. F. (2011). Determinantes da pobreza rural e implicações para as políticas públicas no Brasil. *Série desenvolvimento rural sustentável*, A Nova Cara da Pobreza Rural: desafios para as políticas públicas, 121-160
- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33, 61–135. doi:10.1017/S0140525X0999152X.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11(2), 228-239.
- Hsueh, Y. & Barton, B. K. (2006). A Cultural Perspective on Professional Beliefs of Childcare Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 179-186. doi: 10.1007/s10643-005-0042-2.
- Huijbregts, S. K., Leseman, P., P., M., & Tavecchio, L. W. C. (2008). Cultural diversity in center-based childcare: Childrearing beliefs of professional caregivers from different cultural communities in the Netherlands. *Early Childhood Research Quarterly*. 23(2), 233–244.
- Huijbregts, S. K.; Leseman, P. P. M., & Tavecchio, L. W. C. (2008). Cultural diversity in center-based childcare: childrearing beliefs of professional caregivers from different

cultural communities in the Netherlands. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 233-244. Doi: 10.1016/j.ecresq.2007.10.001.

IBGE (2015). <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/03/numero-de-filhos-de-beneficiarios-do-bolsa-familia-tem-diminuido-diz-pesquisa>. Acesso em 25 de Setembro de 2015.

IBGE (2010). Censo demográfico 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>.

Jorge, A. S., Reis, A. C., & Nascimento, C. S. P. (2008). Práticas cotidianas e concepções de desenvolvimento de professoras da educação infantil. In V. Vasconcellos, L. Aquino, & A. Dias (Ed.). *Psicologia e educação infantil* (pp. 71-94). Araraquara: Junqueira & Marin Editores.

Kagitcibasi, C. (2012). Sociocultural Change and integrative syntheses in human development: autonomous-related self and social-cognitive competence. *Child Development Perspectives*, 6(1), 5–11.

Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and Relatedness in Cultural Context : Implications for Self and Family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403-422.

Keller, H. (2012). Autonomy and relatedness revisited: cultural manifestations of universal human needs. *Child Development Perspectives*, 6(1), 12-18. Doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00208.x

Keller, H. (2007). *Cultures of infancy. The foundation of developmental pathways*. Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum.

Keller, H.; Lamm, B.; Abels, M.; Yovsi, R.; Borke, J.; Jensen, G. H..., & Chaudhary, N. (2006). Cultural models, socialization goals, and parenting ethnotheories: a multicultural analysis. *Journal of cross-cultural psychology*, 37(2), 155-172.

- Keller, H., Abels, M., Lamm, B., Yovsi, R. D., Voelker, S., & Lakhani, A. (2005). Ecocultural effects on early infant care: a study in Cameroon, India, and Germany. *Ethos*, 33(4), 512–541.
- Kobarg, A. P., & Vieira, M.L (2008). Crenças e práticas de mãessobre desenvolvimento infantil nos contextos rural e urbano. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 21(3), 401-408.
- Kramer, S., Nunes, M. F. R., & Corsino, P. (2011). Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 37(1), 69-85.
- Lightfoot, C., & Valsiner, J. (1992). Parental beliefs under the influence: social guidance of the construction of personal cultures. Em: J. E. Sigel, A. V.; McGillicuddy, & J. J. Goodnow (Eds.). *Parental belief systems: the psychological consequences for children*. 2ª ed. Hillsdale: LEA.
- Lima, L. P., & Silva, A. P. (2015). A relação entre educação infantil e as famílias do campo. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 475-483. doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193875
- Linhares, S. (1996). Conocimiento profesional del professor de matemáticas: conocimiento, creencias y contexto en relación con la noción de función, In: Ponte, J., Monteiro, C. et al. (Eds.). *Desenvolvimento profissional dos professores de matemática. Què formação?* Serção de Educação Matemática, 47-82. Lisboa: Sociedad Portuguesa de Ciencias de Educação.
- Linver, M. R., Brooks-Gunn, J., & Kohen, D. E. (2002). Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology*, 38, 719 –734
- Lordelo, E. R. (1998). Educadores de creche: concepções e prática. *InterAÇÃO*, 2, 113-132.

- Lordelo, E. R.; Roethe, M., & Mochizuki, A. B. (2012). Metas de socialização em diferentes contextos. *Paidéia*, 22(51), 33-42.
- Lordelo, E. R. & Carvalho, A. M. A. (2006). Padrões de parceria social e brincadeira em ambientes de creches. *Psicologia em Estudo* (Maringá), 11 (1), 99-108. doi.org/10.1590/S1413-73722006000100012
- Macarini, S. M., Martins, G. D. F., Sachetti, V. A. R., & Vieira, M. L. (2010). Etnoteorias parentais: um estudo com mães residentes no interior e na capital de Santa Catarina. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(1), 37-45.
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, 9(1), 63-75.
- Mantovani, S., & Mussatti, T. (1996): New educational provision for young children in Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11(2), 119-128.
- Martins, G. D. F., Vieira, M. L., Seidl-de-Moura, M. L., & Macarini, S. M. (2011). Crenças e práticas de cuidado entre mães residentes em capitais e pequenas cidades Brasileiras. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 24(4), 692-701.
- Martins, R. K. (2006). Expectativas das famílias com crianças menores de quatro anos em relação à educação Pública e às experiências educativas vividas por seus filhos: Um estudo da Localidade Rural de São José, Município de Braço do Norte – SC. *Dissertação de Mestrado*, Universidade Federal de Santa Catarina, 142p.
- McGillicuddy-De Lisi, A. V., & Sigel, I. E. (1995). Parental beliefs. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Status and social conditions of parenting*, v. 3, (p. 333-358). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- MEC/coedi (2002). Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília, MEC/SEB/COEDI.
- Minayo, M. C. S. (1996). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 6a Edição. Petrópolis: Vozes.
- Moinhos, M. V., Lordelo, E. R., & Seidl-de-Moura, M. L. (2007). Metas de socialização de mães baianas de diferentes contextos socioeconômicos. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(1), 114-125.
- Moreira, L. V. C., & Lordelo, E. R. (2002). Creche em ambiente urbano pobre: ressonâncias no ecossistema desenvolvimental. *Interação em Psicologia*, 6(1), 1-13.
- Narvaz, M. G., & Koller, S. H. (2004). O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: S. H. Koller (Ed.). *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*, (p. 51-65). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Noriega, J. A. V., Carvajal, C. K. R., & Grubits, S. (2009). La psicologia Social y el concepto de cultura. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 100-107.
- Nylander, P. I. A., Santos, R. C. B., Magalhães, L. S., Afonso, T., & Cavalcante, L. I. C. (2012). Educadores infantis: aspectos da formação profissional e do trabalho em creche. *Temas em Psicologia* (20), 2, 571 – 584. DOI: 10.9788/TP2012.2-21.
- Oliveira, K. R. S., Braz, F. S., Salomão, N. M. R., & Melo, C. R. F. (2015). O brincar nos primeiros três anos de vida: um estudo em contexto de creche. *Psicologia em Revista*, (21)1, 15-36. doi.org/10.5752/5474
- Ortega, A. C., & Sobel, T. F. (2010). Desenvolvimento territorial e perímetros irrigados: avaliação das políticas governamentais implantadas nos perímetros irrigados Bebedouro e Nilo Coelho em Petrolina (PE). *Planejamento e políticas públicas*, 35, 87-118.

- Pacheco, A. L. P. & Dupret, L. (2004). Creche: Desenvolvimento ou sobrevivência? *Psicologia USP*, 15(3), 103-116.
- Palmieri, M. W., & Branco, A. U. (2007). Educação infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. *ARAPEE*, 11(2), 365-378.
- Papalia, D. E., & Olds, S. W. (2013). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 12ª edição.
- Pasqualini, J. C. (2010). O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: N. Duarte, & L. M. Martins (Eds.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2008). A Educação Infantil em busca de identidade: Análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. *Psicologia da Educação*, 27, 71-100.
- Penderi, E., & Petrogiannis, K. (2011). Parental ethnotheories and customs of childrearing in two roma urban communities in greece: examining the developmental niche of the 6-year-old child. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 5(1), 32-50.
- Pinto, J. M. R., Sampaio, C. E. M., Oliveira, L. L. N. A., Mello, M. C., Andrade, F. C., Sousa, C. P, Pereira, J. V., Santos, J. R. S., Campos, R. M. R., & Oliveira, V. N. (2006). O desafio da educação do campo. In: A. M. Bof (Org.), *A educação no Brasil rural (13-45)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Pinto, R. G., & Branco, A. U. (2009). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Temas em Psicologia*, 17(2), 511-525.

- Ponte, J.P. (1992) Concepções dos professores de matemática e processos de Formação. En M. Brown, D. Fernandes, J. F. Matos y J.P. Ponte (Eds.) *Educação Matemática. Temas de investigação*. Lisboa: SEM-SPCE.
- Raj, S., P., & Raval, V. V. (2013). Parenting and Family socialization with a cultural context. *Journal of Communications Research*, 5 (2).
- Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. (2013). Desenvolvimento infantil: concepções e práticas de educadoras em creches públicas. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15(3), 200-213.
- Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. (2012). Interação educadora-criança em creches públicas: estilos linguísticos. *Psicologia em Estudo*, 17(1), 15-25. doi.org/10.1590/S1413-73722012000100003
- Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2004). A escolha do cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 497-503. doi.org/10.1590/S1413-294X2004000300012
- Ribas, R. C., Jr., Seidl-de-Moura, M. L., & Bornstein, M. H. (2003). Socioeconomic status in Brazilian psychological research: II SES and parenting knowledge. *Estudos de Psicologia* (Natal), 8(3), 385-392.
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology. *Journal of Family Theory & Review* 5, 243–258. DOI:10.1111/jftr.12022.
- Rogoff, B. A. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rosenthal, M. K., & Roer-Strier, D. (2001). Cultural differences in mothers' developmental goals and ethnotheories. *International Journal of Psychology*, 36(1), 20-31. Doi: 10.1080/02568543.2014.884029.

- Ruela, S. F., & Seidl-de-Moura, M. L. (2007). Um estudo do nicho de desenvolvimento de um grupo de crianças em uma comunidade rural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 12(2), 315-324.
- Salomão, N. M. R. (2012). A fala dirigida à criança e o desenvolvimento linguístico infantil. In: C. Piccinini, & P. Alvarenga. (Orgs.), *Maternidade e Paternidade: a parentalidade em diferentes contextos* (p. 151-167). Vol. 1, São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Senese, V. P., Bornstein, M. H., Haynes, O. M., Rossi, G., & Venuti, P. (2012). A cross-cultural comparison of mothers' beliefs about their parenting very Young children. *Infant Behav Dev*, 35(3), 479–488. doi:10.1016/j.infbeh.2012.02.006
- Seidl de Moura, M. L., Pessôa, L. F., Ramos, D. O., Mendes, D. M. L. F., Fioravanti-Bastos, A. C. M. & Dias, L. B. T. (2014). Beliefs of Mothers, Nannies, Grandmothers and Daycare Providers Concerning Childcare. *Paidéia*, 24(59), 341-349. doi: 10.1590/1982-43272459201408
- Seidl-de-Moura, M. L., Carvalho, R. V. C., & Vieira, M. L. (2013a). Brazilian mothers' cultural models: Socialization for autonomy and relatedness. In M. L. Seidl-de-Moura (Ed.). *Parenting in South American and African contexts*. Retrieved from <http://www.intechopen.com/books/parenting-in-south-american-and-african-contexts/brazilian-mothers-cultural-models-socialization-for-autonomy-and-relatedness#SEC1>
- Seidl-de-Moura, M. L., Vieira, M. L.; Korbarg, A. P.; Pessôa, L. F., & Bandeira, T. T. A. (2013b). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(3), 249-255.
- Seidl-de-Moura, M. L., Lordelo, E., Vieira, M. L., Piccinnini, C. A., Siqueira, J. O., Magalhães, C. M. C., Pontes, F. A. R., Salomão, N. M., & Rimoli, A. (2008). Brazilian mothers'

socialization goals: Intracultural differences in seven Brazilian cities. *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 465-472.

Seidl-de-Moura, A. L.; Ribas Jr. R. C., Piccinini, C. A.; Bastos, A. C. S.; Magalhães, C. M. C.; Vieira; Salomão, N. M. R.; Silva, A. M. P. M., & Silva, A. K. (2004). Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas de diferentes centros urbanos do Brasil. *Estudos de Psicologia*, 9 (3), 424-429.

Schneider, S. (2009). Ciências sociais, ruralidades e territórios: em busca de novas referências para pensar o desenvolvimento. *Campo-Território: revista de geografia agrária*, 4, (7), 24-62.

Sigel, I. E. (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. In: M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Being and becoming a parental* (485-508). Vol. 03, 2ª ed. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Sigel, I. E.; McGillicuddy-DeLisi, A. V., & Goodnow, J. J. (1992). Introduction to the second edition. In: J. E. Sigel, A. V., McGillicuddy, & J. J. Goodnow (Eds.). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. 2ª ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Silva, A. P. S. (2011). Creche, Pré-Escola e Democracia. *Educação (São Paulo)*, 14-25.

Silva, A. P. S., Pasuch, J., & Silva, J. B. (2012). *Educação infantil do campo*. São Paulo: Cortez.

Silva, A. P. S. & Pantoni, R. V. (2009). Apresentação da série Educação de crianças em creches. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Educação de Crianças em Creche: Salto para o Futuro*. TV Escola. XIX, 15, 5-16. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/> Acesso em: 10 de Junho de 2015.

- Silva, L. H., Morais, T. C., & Bof, A. M. (2006). A educação no meio rural do Brasil: Revisão da literatura. In: A. M. BOF, (org.). *A educação no Brasil Rural (69-137)*. Brasília; instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Silva, R. A., & Magalhães, C. M. C. (2011). Crenças sobre práticas: estudo sobre mães primíparas de contexto urbano e não urbano. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 21 (1), 39-50.
- Simione, F. J. (2010). As inter-relações entre a família e o espaço rural e urbano: a determinação da renda familiar. 48º Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural – SOBER. 25-28 de Julho. Campo Grande, MS.
- Soares, M. (2012). *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto.
- Souza, C. G., Machado, G. M. A., Nunes, L. N., & Aquino, F. S. B. (2014). Crenças maternas sobre o desenvolvimento sociocomunicativo de bebês. *Temas psicologia*, 22(2).
- Souza, G. C., & Bichara, I. D. (2013). O Brincar no Ambiente Urbano: Limites e Possibilidades em Ruas e Parquinhos de uma Metrópole. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(2), 388-395.
- Super, C.; Harkness, S.; Barry, O., & Zeitlin, M. (2011). Think locally, act globally: contributions of African research to child development. *Child Development Perspectives*, 5 (2), 119-125.
- Super, C. M., & Harkness, S. (2002). Culture Structures the Environment for Development. *Human Development*, 45, 270–274.
- Stropasolas, V. L. (2012). Trabalho infantil no campo: do problema social ao objeto sociológico. *Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho*, 17(27), 249-286.

- Tamis-Lemonda, C. S., Way, N., Hughes, D., Yoshikawa, H., Kalman, R. K., & Niwa, E. Y. (2008). Parent's goals for children: the dynamic coexistence of individualismo and collectivism in cultures and individuals. *Social Development*, 17 (1), 183-209.
- Tassoni, E. C. M. & Leite, S. A. S. (2011). Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. *Comunicações*, 18 (21), 79-91.
- Tomasello, M., & Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental Science*, 10 (1), 121-125. DOI: 10.1111/j.1467-7687.2007.00573.x
- Triandis, H. (1996). The Psychological Measurement of Cultural Syndromes. *American Psychology*, 51 (4), 407—415. DOI: 10.1037/0003-066X.51.4.407.
- Tudge, J. R. H. & Freitas, L. B. L. (2012). Parentalidade: uma abordagem ecológico-cultural. In: C. A. Piccinini & P. Alvarenga (Orgs.), *Maternidade e Paternidade: a parentalidade em diferentes contextos* (171-196). Vol. 1. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- Vasconcellos, V. M. R., Seabra, K. C., Eisenberg, Z. W., & Moreira, A. R. C. P. (2012). O lugar da creche nos debates sobre parentalidade e coparentalidade. In: C. Piccinini, & P. Alvarenga. (Orgs.), *Maternidade e Paternidade: a parentalidade em diferentes contextos* (p. 341-365). Vol. 1, São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Volpato, C. F., & Melo, S. A. (2005) Trabalho e Formação dos Educadores de creche em Botucatu: Reflexões críticas. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 723-745.
- Vygotsky, L. S. (1984/2015). *A formação social da mente* (7ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wanderley, M. N. B. (2003). Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 21, 42-61.

- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 323-331.
- Yu, J. J., & Gamble, W. C. (2008). Pathways of influence: marital relationships and their association with parenting styles and sibling relationship quality. *Journal of Child and Family Studies*, 17 (6), 1-22.
- Zamberlan, M. A. T. (2002) Interação mãe-criança: enfoques teóricos e implicações de correntes de estudos empíricos. *Estudos de Psicologia*. 7(2), 399-406.

APÊNDICE I

Questionário sociodemográfico sobre as mães

Idade: Escolaridade: Número de filhos na família:

Idade da criança alvo da pesquisa: Posição da criança na constelação familiar:

Sexo da criança: Renda familiar:

Trabalha: Sim () Não ()

APÊNDICE II

Entrevista estruturada sobre o nicho familiar de desenvolvimento da criança

Organização familiar

Quantas pessoas moram na casa

O que faz cada membro:

Quem cuida da criança:

Quem cuida das atividades de casa:

Características da moradia

Número de cômodos da casa e como se apresentam;

Organização de objetos, móveis na casa

Características da comunidade rural:

Acesso à saúde e educação:

Redes de apoio social:

Rotina semanal dos pais e da criança (manhã, tarde e noite):

	Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
Manhã							
Tarde							
Noite							

APÊNDICE III

Roteiro da entrevista semiestruturada com as mães

- Para você, o que é importante para o desenvolvimento da criança?
- Como você percebe o desenvolvimento de seu filho? Em relação ao desenvolvimento físico-motor, emocional, cognitivo e social?
- Quais cuidados você considera mais importantes para o desenvolvimento de uma criança? Como você educa seu filho?
- O que você e seu filho costumam fazer juntos? Como e com quem ele brinca?
- Que qualidades você gostaria que seu filho tivesse quando adulto?
- O que é necessário para que seu filho desenvolva essas qualidades?
- Qual a importância da creche/escola para o desenvolvimento de seu filho?
- De que forma você acha que seu filho, quando adulto, poderia contribuir para a sociedade em geral?
- Você deseja acrescentar mais alguma coisa:

APÊNDICE IV

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL – DOUTORADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECEDIO - TCLE

Eu _____, idade _____, estado civil _____, estou sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem como título: “*Nichos de Desenvolvimento Infantil: um estudo com mães e educadoras de creches em contexto não urbano*”. O objetivo deste estudo é analisar os nichos de desenvolvimento infantil em um contexto não urbano do município de Petrolina/PE, ou seja, conhecer como se organiza o ambiente físico e social das crianças na família e na creche, assim como as concepções, metas e estratégias de socialização de mães e educadoras relacionadas às crianças no contexto não urbano. Esse tema poderá contribuir para responder a questões que envolvem as práticas educativas de crianças. Minha participação não é obrigatória e eu posso tirar dúvidas a qualquer momento, tanto sobre minha participação, quanto sobre a pesquisa. Também é direito meu desistir da participação ou pedir para excluir informações que já tenham sido dadas. Tal desistência poderá ocorrer a qualquer momento, bastando para tanto entrar em contato com o pesquisador. A minha participação corresponde a participar de uma entrevista com perguntas sobre o que penso a respeito do desenvolvimento do meu filho (a), aluno (a) e como interajo com ele no dia a dia, assim como responder a dados sobre minha identificação. Será garantida a confidencialidade e o sigilo quanto a minha identificação no material produzido. Autorizo que a entrevista seja gravada com a finalidade de transcrição para uso conveniente do tratamento dos dados. É importante dizer que minha participação não me acarretará nenhum custo e não será fornecida nenhuma recompensa, seja ela financeira ou de outro cunho. Os riscos oferecidos podem se relacionar a um desconforto durante a entrevista por se estar entrando em contato com conteúdos pessoais. Também é necessário reforçar, que eu posso entrar em contato com o pesquisador a qualquer momento para esclarecimento de dúvidas posteriores, sendo o pesquisador – Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa. Cel. (83) 8789-3716; e-mail: luci.cborges@ig.com.br; endereço: Rua Bancário Lourenço Vieira de Sousa, 50. Edf. Girassol. Bairro Jardim São Paulo, João Pessoa/PB.

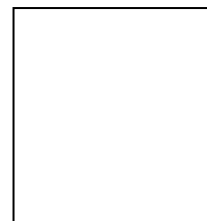
Declaro que recebi uma cópia deste termo e que compreendi o objetivo, a justificativa, os benefícios, riscos da pesquisa, dentre outras informações relevantes. Sendo assim, concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do participante (maior de 18): _____

Endereço ou Contato do participante: _____

Impressão do dedo polegar

Caso não saiba assinar



Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa

Pesquisador Responsável

Contato da pesquisadora.: (83) 8789-3716

Endereço: Rua Lourenço Vieira de Sousa.

Edf. Girassol, n. 50, apto. 403. CEP. 58.051.570

Bairro: Jardim São Paulo. João Pessoa/PB

Contato do CEP/CCS/UFPB

Campus I – [Cidade Universitária](#) - Bloco Arnaldo Tavares – Sala 812 – 1º andar - CCS

((83) 3216 7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas

Coordenadora: Prof. Dra. Eliane Marques Duarte de Sousa

João Pessoa, _____ de _____ de 20____

APÊNDICE V

Tabela dos dados sociodemográficos de cada mãe participante da pesquisa.

Tabela 25: Dados sociodemográficos de cada mãe participante ($N = 30$)

Idade	Escolaridade	Estado civil	Renda familiar	N.º de filhos	Idade do filho alvo da pesquisa	Sexo do filho alvo da pesquisa
17	1º ano do 2º grau	União estável	01 salário	01	11 meses	F
18	1º ano do 2º grau	Solteira	01 salário	02	06 meses	M
18	2º grau	Separada	01 salário	01	18 meses	F
20	1º ano do 2º grau	União estável	01 salário	01	22 meses	F
20	2º grau	União estável	01 salário	01	17 meses	M
21	2º grau	Casada	01 salário	01	19 meses	F
21	2º grau	Casada	01 salário	02	21 meses	F
21	2º grau completo	União estável	01 salário	01	06 meses	M
22	2º grau completo	Casada	02 salários	01	16 meses	F
23	1º ano do 2º grau	Casada	01 salário	01	24 meses	F
24	1º ano do 2º grau	União estável	01 salário	01	19 meses	M
24	2º grau	Casada	01 salário	01	17 meses	M
25	2º grau	Casada	01 salário	02	16 meses	F
26	6 séries	Casada	01 salário	03	33 meses	F
27	2º grau	Solteira	02 salários	01	34 meses	M
27	1º ano do 2º grau	Separada	01 salário	02	19 meses	F
27	5 série	Separada	01 salário	05	36 meses	F

27	5 série	Casada	02 salários	03	36 meses	M
28	1° ano do 2° grau	Casada	02 salário	01	36 meses	F
29	2° grau	União estável	01 salário	01	19 meses	M
30	2 grau completo	União estável	01 salário	04	36 meses	F
32	8 série	Solteira	01 salário	02	36 meses	F
33	6 série	União estável	01 salário	06	36 meses	F
34	1° ano do 2° grau	Casada	01 salário	02	10 meses	M
34	2° grau completo	União estável	01salário	02	21 meses	M
35	4 série	União estável	01 salário	03	26 meses	M
37	2ª série	Casada	01 salário	02	14 meses	F
38	5 série	Casada	01 salário	03	30 meses	M
40	3 série	União estável	01 salário	01	33 meses	M
42	4 série	Separada	01 salário	07	31 meses	F

APÊNDICE VI

Questionário sociodemográfico sobre as educadoras

Idade:_____ Escolaridade:_____ Tempo de trabalho na creche:_____

Estado civil:_____ Renda familiar:_____ Religião _____

APÊNDICE VII

Entrevista estruturada sobre o nicho de desenvolvimento da criança na creche

Características da creche: _____

Rotina das crianças na creche

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã					
Tarde					

APÊNDICE VIII

Roteiro da entrevista semiestruturada com as educadoras

- 1) Para você, o que é importante para o desenvolvimento de uma criança?
- 2) Que fatores influenciam o desenvolvimento da criança?
- 3) Como você percebe o desenvolvimento das crianças da creche? Em relação ao desenvolvimento físico-motor, emocional, cognitivo e social?
- 4) Como você percebe a infância no meio rural?
- 5) Qual a importância da creche para o desenvolvimento das crianças daqui do projeto?
Qual seria o seu papel como educador?
- 6) Como você percebe a relação entre as famílias das crianças e a creche?
- 7) Que qualidades você gostaria que as crianças daqui da creche tivessem quando adultas?
- 8) O que é necessário para que elas desenvolvam essas qualidades?
- 9) De que forma você acha que essas crianças, quando adultas, poderiam contribuir para a sociedade em geral?
- 10) Você deseja acrescentar mais alguma coisa:

APÊNDICE IX

Tabela dos dados sociodemográficos de cada educadora participante da pesquisa.

Tabela 26: *Dados sociodemográficos de cada educadora entrevistada (n = 21)*

N	Idade	Escolaridade	Estado civil	Renda familiar	Religião	Tempo de trabalho na creche
01	19	2° grau	solteira	01 salário	católica	12 meses
02	19	2° grau	solteira	02 salários	católica	09 meses
03	21	3° grau incompleto	solteira	01 salário	católica	24 meses
04	21	3° grau incompleto	solteira	½ salário	evangélica	24 meses
05	23	2° grau	casada	01 salário	evangélica	16 meses
06	23	2° grau	união estável	½ salário	católica	16 meses
07	24	2° grau	casada	01 salário	evangélica	17 meses
08	24	2° grau	união estável	½ salário	católica	05 meses
09	24	2° grau	casada	02 salários	católica	09 meses
10	24	3° grau incompleto	união estável	01 salário	católica	28 meses
11	28	3° grau incompleto	solteira	01 salário	não tem	24 meses
12	29	2° grau	casada	½ salário	evangélica	11 meses
13	29	3° grau incompleto	solteira	01 salário	católica	09 meses
14	30	2° grau	casada	½ salário	evangélica	17 meses
15	30	3° grau incompleto	solteira	½ salário	evangélica	17 meses
16	32	2° grau	solteira	01 salário	católica	12 meses
17	32	3° grau incompleto	casada	½ salário	católica	16 meses
18	34	3° grau incompleto	união estável	01 salário e meio	católica	12 meses
19	37	2° grau	união estável	01 salário	católica	28 meses

e meio						
20	45	2º grau	solteira	½ salário	católica	24 meses
21	42	3º grau incompleto	casada	01 salário	evangélica	16 meses