
Crenças e valores morais adotados pelos pais na educação dos filhos¹

LINCOLN COIMBRA MARTINS

PROFESSOR ADJUNTO DO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS
GERAIS, E-MAIL:
MARLIN@FAFICH.UFMG.BR

Entre as questões sociais que se destacam como fonte de interesse e preocupação de agências governamentais e não-governamentais, a questão da violência constitui um dos temas mais atuais da realidade brasileira, desafiando tanto autoridades públicas quanto pesquisadores a buscar ampliar a compreensão sobre suas formas de manifestação e produção. A complexidade do tema da violência e de sua manifestação nos remete à necessidade de compreendê-la não só como um fenômeno amplo que exige, para sua compreensão, a contribuição de diversas áreas de conhecimento, como também sugere a adoção de estratégias e recursos de intervenção que abordem suas causas em diversos níveis sociais. A relevância desses estudos se apresenta visível mesmo ao cidadão comum, afetando diretamente o cotidiano dos indivíduos e da população das cidades brasileiras. O caráter extremamente dinâmico das transformações na sociedade moderna, principalmente no que se refere aos processos de produção econômica e tecnológica, tem acarretado, no plano das relações sociais, conseqüências que não deixam de ser sentidas em todas as

¹ Este artigo é resultado do projeto de pesquisa de recém-doutorado do autor, que contou com o apoio financeiro da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

esferas da vida contemporânea. O efeito dessas transformações tem se manifestado por meio de sintomas sociais, como a incidência crescente da delinqüência, da criminalidade e da drogadicção, os quais expõem de forma aguda a fragilidade e o esgarçamento do tecido social.

O caráter essencialmente complexo implicado no estudo da violência exige dos pesquisadores a constatação de que sua manifestação se mostra irreduzível aos esforços de explicação unicausal ou, mesmo, multicausal. Dado seu caráter sistêmico, os elementos diretamente envolvidos na produção da violência mantêm entre si inter-relações sistêmicas que inviabilizam seu estudo por meio de procedimentos que privilegiem a eleição de um desses elementos em particular, ou sua compreensão mediante a consideração aditiva de dois, três ou mais destes fatores. Se a violência apresenta uma face macroscópica evidenciada conjunturalmente em condições socioeconômicas que objetivamente afetam a vida das pessoas, dessas não podemos extrair uma relação de causalidade em relação à violência. Como realidade psicologicamente mediada, a violência se manifesta como tal por meio da subjetivação de condições empiricamente observáveis. Tomar a violência como expressão e resultado de um conjunto de práticas, comportamentos e atitudes exaustivamente inventariados seria desconhecer que o que torna algo violento decorre de um procedimento hermenêutico implicado, no qual o sujeito interpreta como violentas determinadas relações de alteridade que ele vive.

Se essa argumentação se mostra procedente, nos parece razoável defender a relevância de investigações que tomem como foco os aspectos e recursos psicológicos que o sujeito desenvolve no sentido de criar um sentido pessoal e social para suas ações.

Os estudos sobre o desenvolvimento moral se inscrevem nesse contexto como parte essencial dos estudos sobre a violência. Ao considerar como objeto de estudo os processos psicológicos

implicados na busca de ordenação nas relações de alteridade, os estudos sobre o desenvolvimento moral se dedicam a compreender que princípios e valores o sujeito elege para orientar sua conduta nos diversos contextos sociais em que atua e, que agentes e agências socializadores influenciam no desenvolvimento das crenças e dos valores que o sujeito adotará para nortear e ordenar suas relações. Com base nessas posições, o interesse em compreender o papel da educação recebida no âmbito familiar se mostrou como tema relevante. Considerando a importância da primeira infância no processo de desenvolvimento e a emergência dos estudos sobre Educação Infantil, neste estudo o objetivo foi analisar, na produção discursiva de pais de baixa renda, o conjunto das orientações para crenças e valores morais predominantemente utilizados na educação familiar de crianças entre 2 e 6 anos e as transformações que essas orientações sofrem em situação de interação social.

Neste artigo, inicialmente, apresentamos uma visão da abordagem sociocultural construtivista do desenvolvimento humano, destacando sua singularidade em relação às demais correntes da psicologia do desenvolvimento e descrevemos como a moralidade é entendida com base nessa perspectiva. Em seguida, delineamos os conceitos de crenças e valores e traçamos algumas considerações sobre o papel parental no desenvolvimento. Após essa exposição de nosso referencial teórico, apresentamos a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. A seção de resultados e a discussão foram organizadas com base nas seguintes categorias temáticas exploradas na entrevista: a) conceitos de certo e errado; b) agências influentes no desenvolvimento das noções de certo e errado; c) desenvolvimento das noções de certo e errado e função parental; d) ressignificação da avaliação de atitudes e comportamentos como certos e errados em função do contexto. Finalizamos o texto com algumas reflexões sobre o processo de educação, o

entendimento da atividade de pesquisa na abordagem sociocultural construtivista e a importância das instituições de Educação Infantil na atualidade.

Abordagem sociocultural construtivista do desenvolvimento humano

Os precursores dessa perspectiva de análise podem ser identificados na história do pensamento contemporâneo com estudiosos como Wilhelm Wundt, Pierre Janet e Gabriel Tarde e desenvolvidos no trabalho de autores como Lev Vygotsky, James Mark Baldwin e George Herbert Mead, citados por Valsiner (1987), que trouxeram contribuições expressivas na consolidação das idéias básicas dessa perspectiva. Para o desenvolvimento dessa perspectiva, merece destaque especial, no campo da psicologia, a participação de Vygotsky (1984; 1994). Ao centralizar sua atenção sobre a natureza dialética e dialógica do processo de desenvolvimento humano, Vygotsky, apoiado nos conceitos filosóficos trazidos por Marx e fortemente presentes na União Soviética após a revolução bolchevique de 1917, realizou grande esforço para produzir uma reflexão teórica que respondesse à emergência de novas qualidades no desenvolvimento a partir da interdependência das relações de oposição que diferentes partes de um dado sistema mantém e que levam à síntese de uma nova forma (VALSINER, 1987). No modelo explicativo do desenvolvimento que encontramos em Vygotsky, o processo de interação entre o indivíduo e o ambiente busca superar o dualismo clássico encontrado na filosofia entre sujeito e objeto. Por meio da ênfase que ele coloca na dinâmica dessa interação e menos nos estados resultantes dela, Vygotsky elabora categorias

de análise que contemplam essa dimensão de movimento e interdependência que caracterizam os aspectos mais profundos do funcionamento mental humano. Sujeito e ambiente, nesse sentido, são aspectos vistos sempre em constante mudança. O ambiente não se apresenta em Vygotsky como um dado, mas como um *médium* (VALSINER; VAN DER VEER, 1994), expressão viva da interação social dos indivíduos. Em decorrência dessa compreensão, o ambiente é, antes de tudo, cultural e se constitui pela ação dos indivíduos, tornando, dessa forma, imprevisível a determinação de um estágio final tanto para a cultura como para o desenvolvimento do indivíduo que nela se insere. Acredita-se, portanto, em um modelo de transmissão cultural bidirecional, que se apóia na premissa de que todos os participantes no processo de transmissão cultural estão ativamente transformando as mensagens culturais (VALSINER, 1994). Emissor e receptor organizam e reorganizam ativamente a informação cultural, de forma que a cultura se encontra constantemente em transformação mediante a ação de todos os participantes da experiência social. Um aspecto particularmente importante desse modelo é que ele considera as interações entre o sujeito e a cultura como um sistema aberto. Com isso, o modelo permite compreender a construção do novo tanto no desenvolvimento do indivíduo como na cultura, contemplando, assim, o caráter propriamente desenvolvimental da sociogênese.

A importância do conceito de internalização se afigura central nessa perspectiva sociocultural construtivista, tendo em vista uma concepção de desenvolvimento que é antes de tudo funcional e inter-relacional, ou seja, de caráter sistêmico (BRANCO, 1998). O que se coloca é definir como se dá a relação do indivíduo com o ambiente. Em termos gerais, internalização se refere ao processo por meio do qual sugestões ou conteúdos externos ao indivíduo apresentados por um “outro social” são trazidos para o domínio intrapsicológico relativo aos processos de pensar e

sentir, passando a incorporar-se à subjetividade do indivíduo. Esse “outro” pode ser pessoas, instituições sociais ou mesmo instrumentos mediados culturalmente (HOLLAND; VALSINER, 1988). Nesse sentido, o que era originalmente da esfera do interpessoal se torna intrapessoal no curso do desenvolvimento. Entretanto, se queremos operar com esse conceito é necessário especificar de maneira clara o que exatamente é trazido para o domínio intra-individual e mediante qual maneira se dá esse processo (VALSINER, 1993).

O conceito de cultura e o de transmissão cultural, vistos dessa perspectiva, mostram-se, portanto, distintos do que se encontra habitualmente em grande parte dos autores na psicologia e na sociologia. A “cultura coletiva” (VALSINER, 1989), entendida como o conjunto dos significados e normas comunitariamente compartilhados pelo grupo social ao qual o indivíduo pertence, não se autonomiza em relação aos indivíduos que a produzem e transformam, ao mesmo tempo em que ela não se reduz a uma soma aditiva de culturas pessoais. Isso implica, por parte do indivíduo, um processo permanente de internalização de valores, crenças, hábitos e informações que são processados ativamente pelo sujeito e são por ele externalizados, introduzindo na cultura coletiva novos elementos. Os elementos novos e a dimensão transformacional que ele potencialmente carrega têm sua efetivação, de certa forma, condicionada a aspectos temporais, institucionais e contextuais que atuam como mediadores da transformação cultural.

No que se refere ao indivíduo, a internalização de aspectos culturais é antecedida e orientada por elementos motivacionais que elegem e priorizam objetivos e conteúdos culturais em um universo amplo de possibilidades. Por outro lado, a cultura à qual o indivíduo está ligado e na qual ele se constitui canaliza e orienta suas expectativas e comportamentos, sem com isso impor-lhe necessariamente um padrão definido de valores, comportamentos e

crenças. Em razão de aspectos motivacionais próprios, o indivíduo pode se opor de forma mais ou menos intensa às orientações apontadas pela canalização cultural, dando origem à singularidade de sua constituição subjetiva, bem como introduzindo novos aspectos na cultura coletiva.

Desenvolvimento moral no contexto da abordagem sociocultural construtivista

Acreditamos que o referencial sociocultural construtivista permite analisar o desenvolvimento moral na complexidade com que este tema se apresenta, ou seja, como fenômeno que envolve a inter-relação de aspectos culturais, cognitivos, afetivos e sociais da subjetividade humana. Além disso, faz-se necessário uma abordagem que nos permita compreender, nesse campo, a produção do novo no momento de sua emergência e na capilaridade de suas variadas formas de manifestação. Com isso estamos dizendo da necessidade de compreender essa dimensão do desenvolvimento sem reduzi-la a aspectos específicos de qualquer natureza, investigando-a em suas múltiplas e complexas manifestações.

Como tudo aquilo que faz parte do mundo mental do indivíduo é mediado semioticamente, encontramos no estudo da linguagem e nas produções semióticas o material fundamental para a análise dos processos de desenvolvimento moral. Nos trabalhos de Vygotsky, a distinção entre “sentido” (relacionado às noções de cultura ou significado pessoal) e “significado” (relacionado à cultura coletiva) representa um ponto central para o entendimento da produção do novo, com base naquilo que é comum e coletivo na cultura. Nessa direção, a análise da dimensão moral,

presente no discurso do indivíduo, nos permite o acesso tanto a algo que é expressivo de sua inserção em dada cultura coletiva, como também nos habilita a captar a peculiaridade referente a uma modalidade pessoal de reelaboração (significado pessoal) de conteúdos morais com base nos significados coletivos compartilhados no âmbito da cultura.

Na linha de investigação identificada como abordagem cultural do desenvolvimento moral, encontramos o trabalho de alguns pesquisadores como Tappan (1989, 1990, 1992), Shweder (1981, 1987, 1991) e Gilligan (1982/1985, 1986, 1993), autores que privilegiam o uso de narrativas como recurso metodológico de investigação no estudo do desenvolvimento moral.

A idéia básica é a de que o indivíduo em desenvolvimento, apoiado pelas sugestões morais presentes em sua cultura, reconstrói suas noções de certo e errado com base em suas experiências cotidianas. Os autores ressaltam o inestimável valor da investigação dos processos de co-construção de significados morais no decorrer das experiências interativas do dia-a-dia do ser em desenvolvimento. A nosso ver, tais investigações apontam uma direção fundamental para a análise e compreensão dos processos de internalização/externalização que estão na origem das crenças e valores morais presentes na cultura pessoal dos indivíduos e na cultura coletiva dos diferentes grupos sociais.

Tappan (1992), por sua vez, refere-se a seu trabalho como uma abordagem hermenêutica do estudo do desenvolvimento moral. Ao focalizar a interpretação de narrativas de crianças, adolescentes e adultos sobre suas experiências de vida relacionadas a escolhas e conflitos morais, argumenta que a linguagem ocupa papel-chave para o entendimento da dimensão psicológica da experiência moral, uma vez que é apenas através da linguagem que essa dimensão é expressa na cultura.

A partir de uma perspectiva sociogenética, o desenvolvimento dos aspectos morais deve ser compreendido, dessa forma, como expressão de interações que o indivíduo em desenvolvimento mantém com o contexto sociocultural. Nessa perspectiva, destaca-se o caráter bidirecional que caracteriza as relações do sujeito com a cultura, na qual o sujeito não apenas se vê marcado pelas sugestões culturais, como também influencia os valores vigentes em dado contexto cultural, introduzindo em seu grupo social novos significados.

Como as instâncias sociais que inicialmente constituem os espaços privilegiados de interação social são a família e a escola, consideramos que a pré-escola, por representar um elo de transição entre a família e a escola regular, configura-se como um espaço particularmente propício para a investigação sobre a gênese e o desenvolvimento de crenças e valores morais, nos permitindo apreciar a contribuição dessas agências no desenvolvimento e na promoção de valores pró-sociais.

Crenças e valores

O interesse cada vez maior na psicologia em investigar as crenças e valores se deve ao fato de se buscar compreender os comportamentos individual e social como expressão de uma complexa inter-relação de fatores. No esforço de compreender as relações entre os processos psicológicos (sistema cognitivo, estrutura personalógica, atitudes) e o comportamento social, as pesquisas em psicologia do desenvolvimento tem procurado analisar o comportamento do indivíduo como um processo em permanente reelaboração nos quais as crenças e os valores funcionam como orientadores para a ação. Sendo muitas vezes utilizados como sinônimos, esses dois termos apresentam, entretanto, significados distintos.

Crença

Conceitualmente, o termo “crença” se refere às preferências e avaliações do indivíduo com relação às condições – ou eventos – por ele vividos, às quais ele confere significados particulares, constituindo-se, portanto, em percepções e interpretações sobre a realidade. Com base no conjunto de crenças adotado, o indivíduo atribui um sentido a suas experiências e práticas cotidianas, organizando um quadro de referência (*frame*) no qual busca garantir uma coerência para si e para os outros. Diversos autores em disciplinas diferentes, como a antropologia cultural, a psicologia social e do desenvolvimento, utilizam os termos, idéias, objetivos, etnoteorias e representações com significados semelhantes ao conferido ao termo crença. (GOODNOW; COLLINS, 1990)

Na perspectiva sociocultural construtivista, o conceito de crença tende a ser considerado como reflexões, idéias ou pensamentos que o sujeito tem sobre o mundo e sobre as relações que este estabelece. As crenças mostram-se articuladas em sistemas que apresentam caráter essencialmente dinâmico decorrente do esforço contínuo do sujeito em organizar em níveis mais estáveis e coerentes conselhos, valores e regras culturais encontradas na cultura coletiva. As crenças encontradas nos indivíduos decorrem, portanto, das interações que eles mantêm durante suas histórias de vida e das aprendizagens e experiências realizadas ao longo desse percurso. As crenças encontradas no contexto cultural ao qual o indivíduo pertence são, dessa forma, permanentemente ressignificadas com base nas novas experiências, manifestando-se em todas as dimensões da vida (MELO,1996).

Valor

Segundo Rokeach (1973, p. 5), “o valor consiste em uma crença persistente de que um modo específico de conduta ou a existência de certo estado final é pessoalmente ou socialmente

preferível ao modo ou existência oposto ou inverso”. Visto de uma perspectiva comportamental, encontramos a definição proposta por Epstein (1989, p. 5), na qual:

os valores são indicados tanto pela preferência em uma situação de escolha livre, como pelo quanto o indivíduo se dispõe a pagar ou a se sacrificar pelo objeto desejado, ou então pela quantidade de esforço que ele ou ela estão dispostos a empregar para alcançar o objetivo desejado.

Das definições acima, observa-se o caráter de certa forma estático dos valores que o indivíduo internaliza e o componente afetivo a ele ligado, uma vez que os valores expressam uma crença sobre desejabilidade. Considerado, entretanto, de uma perspectiva sociocultural construtivista, o conceito de valor tende a destacar seus aspectos dinâmicos e funcionais, no qual o conjunto das crenças e valores passa por constantes transformações em um processo contextualizado de construção individual.

O papel parental no desenvolvimento

Ainda que não haja dúvidas quanto à influência dos pais no desenvolvimento dos filhos, os estudos sobre o papel parental no desenvolvimento infantil se preocuparam mais em buscar delinear uma tipologia e um perfil psicológico dos pais ou mesmo em detectar elementos psicopatológicos na família que ajudassem a responder problemas manifestados pelas crianças em desenvolvimento. A partir da década de 1950, alguns estudos iniciaram um movimento no sentido de considerar também a capacidade de as crianças influenciarem seus pais, passando a ver o desenvolvimento como um processo de mão dupla. Pesquisas recentes também passaram a ver os pais mais do que meros repassadores de modelos socioculturais. Nesses estudos

(SMETANA, 1995; GOODNOW, 1988), os pais são considerados como indivíduos que pensam, sentem e interpretam a realidade sociocultural a qual pertencem, passando, eles próprios, por um processo de desenvolvimento decorrente das atividades inerentes ao papel parental. Tornar-se pai passa a ser visto, dessa forma, como um processo complexo ao qual estão associados o conhecimento de disciplinas diversas como a medicina, a puericultura, a psicologia infantil e a pedagogia, em um universo muito amplo de crenças e ideologias culturalmente compartilhadas que são veiculadas pela família de origem dos pais e por diversas fontes de informação (grupos de amigos, revistas, televisão, vizinhos, instituições religiosas, etc.).

Na revisão bibliográfica referente ao tema de nosso estudo não identificamos pesquisas recentes no Brasil que investigassem precisamente a mesma temática. Entretanto, identificamos três estudos recentes que abordam questões que tangenciam o objetivo central de nosso trabalho. No trabalho de Loos, Ferreira e Vasconcelos (1999), por exemplo, o interesse de pesquisa se concentra sobre a emergência dos sentimentos morais em crianças de baixa renda e já institucionalizadas, analisando o surgimento dos principais afetos ligados à moralidade na infância como a vergonha, orgulho e a culpa. No estudo de Oliveira e Caldana (2004), o foco de interesse centra-se nas práticas parentais desenvolvidas por mães psicólogas, destacando a influência que o conhecimento teórico e as experiências emocionais propiciadas pela maternidade produzem em suas crenças e valores sobre educação. Nesse estudo em particular, encontramos conclusões que reforçam alguns de nossos próprios achados no que se refere às fontes de ancoragem em que os pais se apóiam na definição do que separa o certo e do errado. Já no trabalho de Palmieri e Branco (2004) encontramos uma preocupação em analisar o tema da motivação social que orienta as diversas modalidades de interdependência humana como

cooperação, competição e individualismo sob a perspectiva sócio-histórico-cultural, no qual observamos uma forte aproximação teórico-metodológica com a orientação que adotamos em nosso estudo.

A escassa produção encontrada sobre o tema de nosso interesse nos permitiu observar outro aspecto que merece destaque. A descrição de aspectos descritivos ou de uma tipologia de estilos parentais na educação de crianças pequenas não nos permite entender a lógica interna que rege a dinâmica do processo de desenvolvimento das transformações que afetam as noções de certo e errado. Como entendemos que o desenvolvimento se constitui em um conjunto complexo de interações sociais que se mostra em permanente transformação, não cremos que um modelo descritivo consiga esgotar o universo de possibilidades com base no qual os pais fundamentam seus posicionamentos morais. Nesse sentido é que buscamos compreender que parâmetros norteiam a produção de significado e orientam as crenças e valores morais dos pais na atividade educativa.

Metodologia

Considerando esses referenciais teóricos, neste estudo tivemos como objetivo analisar, na produção discursiva de pais de baixa renda, o conjunto das orientações para crenças e valores morais predominantemente utilizados na educação familiar de crianças entre 2 e 6 anos e as transformações que essas orientações sofrem em situação de interação social.

Para tanto, foram selecionados aleatoriamente 20 pais de crianças usuárias de uma creche municipal da Região Metropolitana de Belo Horizonte, dentre aqueles que se dispuseram a participar voluntariamente. Como as crianças eram organizadas em turmas em razão da idade, de cada uma das cinco turmas

foram escolhidos quatro pais para composição da amostra. Foi realizada uma entrevista semi-estruturada com cada um dos participantes em uma das salas da creche, que foi registrada em áudio, e fez-se a transcrição integral das entrevistas individuais para análise qualitativa de seus conteúdos. Para tanto, foram elaboradas categorias temáticas amplas que refletem a entrevista e a natureza do nosso objeto de estudo, a saber: a) conceitos de certo e errado; b) agências influentes no desenvolvimento das noções de certo e errado; c) desenvolvimento das noções de certo e errado e função parental; d) ressignificação da avaliação de atitudes e comportamentos como certos e errados em razão do contexto e da experiência. Como unidade de análise, foram elaboradas proposições retiradas da fala dos próprios sujeitos, chamadas de orientações para crença (OCs) – (MELO, 1996). As OCs refletem, como o próprio nome indica, as orientações para as crenças e valores dos sujeitos com relação ao conteúdo levantado na entrevista, as quais foram posteriormente classificadas nas categorias temáticas referidas. Neste artigo focalizamos seis dessas entrevistas, por conterem uma riqueza maior de argumentação e posicionamento.

Resultados e discussão

As entrevistas selecionadas foram as de seis mães, com idade entre 25 e 45 anos e escolaridade até o Ensino Fundamental. As entrevistas foram realizadas com base em um roteiro, no qual se pedia ao cuidador que, de forma sintética, relatasse como conseguia separar o certo do errado e que pessoas haviam influenciado na avaliação do que seria certo ou errado fazer. Com base no posicionamento do cuidador, o entrevistador buscou explorar como se desenvolvia na relação com a criança nas diversas situações do cotidiano a noção de certo e errado. Procurou, ao longo

do diálogo, levar o cuidador a pensar sobre os significados implícitos em algumas de suas ações educativas e apreciar se suas posições sobre o certo e o errado se mantinham as mesmas ou se o contexto, a situação e sua própria experiência produziam alterações no significado que o cuidador atribuía a essas situações.

O conceito de certo e errado

No início das entrevistas, encontramos um primeiro e difícil obstáculo. Provavelmente porque não se tem o hábito de abordar este tema de forma direta, encontramos enorme dificuldade, por parte de nossos sujeitos, em fundamentar o que separa o certo do errado a partir de princípios gerais. O esforço em responder à pergunta revelava algumas vezes um raciocínio tautológico em que o certo era identificado com o bom, com ter princípios, sem conseguir explicitar o que é o bom ou o que seriam estes princípios.

SJ1: – Dificil, hein?! Quando pergunta assim, o certo é... falar sobre as crianças, os valores? A coisa certa a fazer? Eu acho que é ter uma boa educação, né? Uma boa escola... Que mais, o certo? Como que eu vou falar? Princípios... Isso pra mim é o certo, o errado é ... o quê? O mal, queimar uma pessoa, não sei se...

Os cuidadores entrevistados, sem exceção, não entenderam ou não conseguiram definir princípios gerais nos quais se fundamentavam suas crenças e valores. Objetivamente, todos intervinham, repreendendo ou aprovando os comportamentos de seus filhos em situações cotidianas, entretanto, ao serem incitados durante a entrevista a elaborar critérios que fundamentassem seus posicionamentos morais, verbalizaram dificuldade em explicitar o motivo de suas atitudes e ações. Não acreditamos que essa dificuldade reflita apenas características próprias do

nível intelectual da amostra. Diante de dificuldade encontrada em relação ao primeiro ponto do roteiro, solicitamos às entrevistadas que tomassem exemplos práticos retirados de situações reais em que eles interferiam aprovando ou reprovando os filhos.

Analisando o conteúdo das respostas durante as entrevistas, percebemos, juntamente com nossos sujeitos, que as avaliações de errado se fundamentavam em dois pontos principais: primeiramente, diante da possibilidade de o comportamento ou de a ação da criança produzir dano ou risco a si mesma; em segundo, praticar ações ou comportamentos que produzissem dano físico, psicológico ou material a outra pessoa. O conceito de errado, nesse sentido, estaria vinculado a atos, comportamentos, atitudes e gestos que acarretariam danos à própria criança ou a terceiros em termos físicos ou materiais. O conceito do que seria certo mostrou ser um pouco mais complexo, uma vez que não bastava inverter a lógica utilizada para identificar o errado. Idéias como solidariedade e respeito não se relacionavam necessariamente com não infringir dano físico, psicológico ou material a alguém, mas se ancoravam em comportamentos pró-sociais, como empatia e compaixão.

Agências influentes no desenvolvimento das noções de certo e errado

É consensual na literatura sobre crenças e valores morais que a família seja a primeira agência na primazia e na importância no que se refere à formação moral. Nossos sujeitos, majoritariamente, confirmam essa idéia. Na família, entretanto, encontramos uma diversidade de figuras que ocupam papel de destaque nesta primeira influência. Dependendo da configuração parental e do

estilo de organização familiar, encontramos a figura materna, a paterna ou, mesmo, outros membros da família, como avós, tios, irmã mais velha como figura central. O predomínio da referência à figura materna pode ser explicado, em parte, pelo fato de que as entrevistadas eram do sexo feminino e pertenciam a famílias de origem rural, nas quais a distribuição de papéis delega predominantemente, senão de forma exclusiva, a educação dos filhos à mulher. O que não significa, entretanto, a percepção de que a figura masculina não tenha participação da educação em geral e na formação moral dos filhos em especial. A despeito da dificuldade de diálogo e de apresentar atitudes muitas vezes rudes, a figura paterna surgiu com alguma frequência na fala de nossos sujeitos quando indagados sobre a fonte primária de orientação no mundo dos valores morais:

SJ 1: – Meu pai, minha mãe, a disciplina deles.

SJ2: – Ah, foi com a minha mãe. Minha mãe sempre foi assim, sabe? Muito certinha, sempre gostou de mostrar mesmo pra gente o que é certo, o que é errado, então eu aprendi muito com ela, até porque eu tive também mais convivência com ela do que com meu pai. Separou a gente era muito pequeno ainda. Então eu aprendi com a minha mãe porque... né?

SJ3: – Bom, até os quinze anos foi minha mãe, depois o mundo. É, foi. Foi a família, minha mãe, meu pai que falavam o que era certo, o que era errado, o que não podia, o que podia. A gente vai aprendendo, embora muita gente não ouve, né? Sabe que é errado e às vezes faz.

SJ6: – Minha irmã mais velha, seis anos mais velha do que eu, ela me criou, eu perdi minha mãe era criança, na idade da N, tinha cinco anos, e ela me ensinou muita coisa, mas na adolescência a gente tem aquela mania de saber toda a verdade e a gente começa a bater a cabeça e começa a errar, né? Aí eu acho que a gente vai aprendendo mais.

SJ11: – Em casa, aprendi com minha mãe assim. Às vezes, meu pai batia na gente pra demonstrar o que era certo, o que era errado. E ela não gostava que batia.

Um elemento particularmente significativo no processo de formação moral que já pode ser identificado em algumas das falas

acima é que as orientações e prescrições sobre o certo e o errado que têm sua base na família não foram percebidos como suficientes para formar as noções de certo e errado na qual nossos sujeitos se apoiaram para orientar sua ação educativa com os filhos. Nas falas de SJ3 e SJ6, pode-se perceber que as prescrições parentais nem sempre foram seguidas e a não-observância dessas prescrições também ocupou papel educativo importante na formação do caráter de nossos sujeitos. Comentaremos no próximo tópico este ponto.

Além da família, o mundo do trabalho e o da escola também aparecem como referências formadoras das noções de certo e errado por alguns de nossos entrevistados.

SJ4: – [...] Porque eu sou assim, eu comecei a trabalhar, eu trabalho desde os nove, então, assim, quando eu comecei a trabalhar, quando eu tive mais contato, a gente sempre tem, mas quando eu comecei a ter contato com mais pessoas assim, então também me ajudaram muito. Porque assim, esse negócio de ficar buscando muito, que antes eu ficava, agora eu melhorei muito, porque antes eu buscava demais, agora, não, agora eu vou da minha cabeça mesmo, de vez em quando eu ainda pergunto, mas assim, outras pessoas não, sempre a minha mãe mesmo. Então às vezes eu conto assim, conto pra uma patroa minha, uma pessoa sempre mais velha do que eu.

De forma espontânea nossos sujeitos não relataram um lugar de importância para a escola no desenvolvimento da noção de certo errado nem apontam essa agência como responsável pela transmissão dessas noções:

SJ6: – Escola, eu entrei tarde na escola, a escola me ensinou muito, mas eu acho que a gente aprende mais mesmo a partir do momento que sai para trabalhar, aí a gente começa a aprender mesmo como são as pessoas, como deve agir, porque na minha opinião eu errei muito, eu errava muito porque eu fui criada só em sítio, aí não era bom, era muito fechado, não é igual hoje, hoje em dia eu sei já passar para as minhas filhas muita coisa que ninguém passou pra mim, eu aprendi errando, eu acho que eu errei muito porque não tinha ninguém pra me ensinar. Eu não falo errar igual a essas meninas moderninhas de hoje, tanto que eu arrumei namorado muito tarde, meu primeiro namorado, que eu tive relações foi meu marido, e

já foi bem tarde, com vinte e quatro anos, nessa parte eu sempre me preservei e eu sempre assim, fui muito honesta, meu pai meus irmãos, tudo foi sempre gente muito honesta. Eu acho que errava muito, eu era muito inocente...

Ao solicitar, no entanto, aos entrevistados que comentassem sobre a contribuição da escola na formação da noção do certo/errado, admitem que seus filhos mudaram significativamente no que se refere ao comportamento a partir da entrada na creche e da convivência com professoras, coordenadoras e com os colegas de sala:

SJ4: – Entra a escola, principalmente, porque assim, ele (o filho) melhorou demais depois que ele entrou pra cá. Elas são... Ao lado delas ele ficava o dia inteiro, todas: as irmãs, as tias, todo mundo e os coleguinhas também, têm os coleguinhas...

É interessante observar que historicamente a escola tem se identificado mais diretamente com a função instrutiva e tem procurado se esquivar, de certa forma, da tarefa educativa no sentido amplo, que inclui a formação moral. Mesmo que tenha assumido pontualmente a tarefa formativa no que se refere aos valores morais, observa-se que ela própria tem apontado a família como a instância responsável por esse aspecto da educação. No entanto, se historicamente a relação da criança, num primeiro momento, com os chamados limites ocorria pela influência parental, devemos observar que essa tarefa na atualidade vem sendo colocada incisivamente no âmbito da Educação Infantil, tanto a partir de sua expansão perante as camadas mais pobres da população como também perante a classe média, sendo atualmente assumida nas creches e demais instituições de Educação Infantil, seja pela ausência ou deserção real dos cuidadores na tarefa educativa, seja pelo enfraquecimento da posição de autoridade da família perante a criança. Isso se deve, pelo menos parcialmente, às transformações que têm afetado estruturalmente a vida da família, o papel educativo atribuído a

ela, bem como à relação indivíduo/sociedade. Assinale-se, também, que algumas características próprias do desenvolvimento infantil, como aquisições de habilidades motoras, simbólicas e sociais, têm sido alcançadas mais cedo pelas crianças. Somadas a essas alterações, estão também se modificando as representações sociais da criança e da infância, por exemplo, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Esse contexto tem se refletido na forma como as crianças lidam com os adultos e com os pares.

Ressignificação da avaliação de atitudes e comportamentos como certos e errados em razão do contexto e da experiência

O material recolhido com nossos sujeitos revela que da mesma forma que as crianças não internalizam de forma plena e imediata os significados culturalmente compartilhados a respeito do certo e do errado ao estabelecer contato com eles em situações contextuais específicas, eles também não aprenderam esses significados, seguindo estritamente as orientações de seus pais. Suas crenças e valores passaram e ainda passam por mudanças decorrentes de experiências e vivências em contextos e situações cotidianas.

Ao interrogar os pais sobre a estabilidade ou a mudança do que eles avaliavam como certo e errado, focalizamos tanto a experiência deles como filhos quanto a condição de pais de crianças pequenas na atualidade. Em relação à própria história, a maioria relata que as fontes de sua formação moral podem ser

buscadas nos pais ou em outras pessoas responsáveis por eles com quem conseguiram criar um vínculo afetivo de qualidade. Não obstante, a análise dessas falas revela que a intenção prescritiva da fala ou do comportamento dessas *outras pessoas* não tiveram o poder de, por si sós, modelar-lhes o comportamento. Ao falar da própria trajetória, os pais afirmaram que em muitas ocasiões assumiram comportamentos diferentes ou mesmo diametralmente opostos àqueles orientados por seus educadores.

Entrevistador: – *De onde veio essa noção do que é certo e errado, ? Como é que ela apareceu na sua cabeça?*

SJ2: – *Ela veio da minha experiência de vida, do que eu tive, igual meu pai falava: isso não pode fazer e isso pode. Aí, eu ia lá e fazia o que ele falava que não podia, né? Então hoje eu sei, e vou falar pra ele: isso está certo e isso está errado, você pode fazer e isso você não pode. Então isso que eu acho que está certo e está errado, veio dos meus pais, às vezes o que eles falavam que não era para eu fazer eu fazia. Hoje eu vejo, que o que eu fiz antes, quando falavam que eu não podia fazer eu fiz e estava errado, então é por isso que eu tiro de conclusões e experiências. Falaram comigo e hoje eu posso falar a mesma coisa pra ele, o que é certo e o que é errado, só não sei se ele vai obedecer igual eu não obedecia antes.*

SJ4: – *É, acontece, igual comigo, já aconteceu muito, muita coisa que ela falou pra mim eu não fiz igual ela mandou, mandava. Às vezes eu desobedecia, a minha cabeça estava desobedecendo, a cabeça dela também, então eu fazia. Fazia por minha conta mesmo, às vezes dava certo às vezes não. Quando dava certo ela não falava nada, quando não dava... Era aquela coisa: 'Ah, eu avisei, eu pedi desse jeito...'. Já fiz muita coisa assim, de desobedecer mesmo.*

Ainda que reconhecendo a atitude de desobediência como errada destaca-se nestas falas a idéia de que há certa importância nos próprios erros. Importa demarcar aqui o lugar que ocupam as prescrições parentais na formação moral do sujeito e que papel desempenham as vivências pessoais nessa mesma formação. A análise da fala dos pais não pode nos levar à percepção de que as orientações presentes em palavras, atos e atitudes morais dos pais sejam inócuas e que, a despeito delas, o

educando (filho, aluno) orientaria suas ações em outra direção qualquer. Percebemos que o não-acatamento das orientações parentais não significa que o educando não as considera, senão que as toma como referência para, com base nelas, organizar um sentido próprio para suas ações, mesmo que esse sentido adote valores inversos aos prescritos na orientação parental. Destaca-se, nesse ponto, o valor que ocupa a experiência pessoal na organização das crenças e valores de uma pessoa.

Kramer (2004), ao analisar o contexto atual em que a prática educativa ocorre e os desafios que têm afetado o lugar de autoridade dos pais, sinaliza, com base nas contribuições de Walter Benjamin, quanto essa prática se apóia na autoridade extraída da experiência e da narrativa das gerações anteriores. A desqualificação da importância dessa experiência e da autoridade que emana dessa narrativa tem retirado das crianças e dos jovens a possibilidade de fundamentar suas crenças e valores e construir uma zona de sentido para sua conduta, uma vez que têm de contar com sua própria experiência do mundo como se antes dela não existe história. A transformação ou a reprodução do conjunto de crenças e valores nos quais se apóiam a prática educativa e a formação moral da criança não deve ser buscada na identificação e na mera repetição dos valores parentais, tampouco na experiência autônoma da criança com o mundo. A tradição e os relatos de experiência dos próprios pais surgem na fala das mães entrevistadas de nossa pesquisa como balizamentos essenciais com base nos quais elas próprias puderam orientar-se no mundo das condutas. Suas experiências representaram, nesse processo, um componente fundamental na ressignificação dos valores que adotaram na condução de sua vida moral.

Conclusão

Em tempos de intensas transformações na sociedade, o lugar da família, das instituições formais de educação e das atribuições de cada uma no processo de formação do sujeito se vê profundamente afetado. O lugar de autoridade, condição essencial do qual emana a possibilidade educativa, mostra-se, em pais e professores, abalado e instável, sendo quase um consenso a idéia de que vivemos uma crise. Se entendemos a educação como um processo amplo no qual os aspectos morais, necessariamente, têm lugar, precisamos compreender a partir de que fontes e de que forma as crianças constituem suas crenças e valores. Considerando as novas relações que a família e as instituições de Educação Infantil vêm estabelecendo, redefinindo competências e atribuições, o estudo no desenvolvimento moral constitui tema de interesse central para todos os envolvidos nessa tarefa.

O momento da pesquisa sob o ponto de vista da abordagem sociocultural construtivista não representa uma coleta de dados. De forma mais apropriada, deve ser tomado como uma vivência, uma experiência de implicação em que pesquisador e sujeito se encontram e nesse encontro descobrem novos significados e sentidos. Como momento de interação, a entrevista nos possibilitou refletir sobre a percepção dos pais com relação ao papel deles na formação moral de seus filhos. Levados a olhar sua própria história como filhos e, com base nela, pensar que critérios balizam a orientação que adotam com seus filhos sobre o certo e o errado, nossos sujeitos revelaram a importância do papel dos primeiros cuidadores como norteadores da conduta deles. A presença cada vez mais demandada das instituições de Educação Infantil, por sua vez, impõe que se considere a contribuição destas instituições na formação moral das crianças. Se

as orientações parentais necessitam de elementos extraídos da experiência, e nelas, progressivamente, cada vez um número maior de crianças passa grande parte do tempo, as instituições de Educação Infantil passam a constituir espaços sociais privilegiados de significação das noções de certo e errado que, de alguma forma, as crianças já trazem de seus lares. É nessas instituições que elas, por meio das interações cotidianas, podem elaborar e sedimentar sentimentos de empatia cooperação, solidariedade e experimentar sentimentos menos valorizados socialmente, como a inveja, a raiva e o medo.

As instituições de Educação Infantil, assim como as famílias, devem fornecer condições positivas na promoção de valores pró-sociais no desenvolvimento das crianças. Entretanto, isso não constitui uma certeza, uma vez que dependerá da qualidade dos vínculos que a criança construirá com os profissionais dessas instituições e da possibilidade de vivenciar com eles e com seus pares experiências que lhes permitam atribuir sentido pessoal as noções de certo e errado. Essa constatação coloca em destaque o tema da formação do educador infantil como uma questão da maior importância, evidenciando a necessidade de que essa formação não fique restrita somente à dimensão educativa, fortemente marcada pelos aspectos cognitivos.

Referências

- BRANCO, Ângela Uchoa. Cooperation, competition and related issues: a co-constructive approach. In: LYRA, M. C.; VALSINER, J. (Org.) *Child development within culturally structured environments*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation, 1998. v. 4: Construction of psychological processes in interpersonal communication.
- EPSTEIN, Joyce. Family structure and students motivation: a development perspective. In: AMES, C.; AMES, R. (Ed.). *Research on motivation in education*. New York: Academic Press, 1989. v. 3, p. 259-295.
- GILLIGAN, Carol. *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.
- GILLIGAN, Carol. *Letter to baumrind*. Newsletter of the Apa Division of Developmental Psychology, 1986.
- GILLIGAN, Carol. *Approaches to moral development: new research an emergind themes*. New York: Teachers College Press, 1993.
- GOODNOW, Jacqueline J. Parents ideas, actions and feelings: models and methods from development and social psychology. *Child Development*, v. 59, p. 289-320, 1988.
- GOODNOW, Jacqueline J.; COLLINS, W. Andrew. *Development according to parents: the nature, sources, and consequences of parents' ideas*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 1990.
- HOLLAND, Dorothy; VALSINER, Jaan. Cognition, symbols and Vygotsky's development psychology. *Ethos*, v. 16, p. 247-272. 1988.
- KRAMER, Sônia. Sobre nossa responsabilidade social na educação de crianças para uma cultura de paz. *Revista Pedagógica*, Chapecó/Paraná, v. 1, n. 13, p. 143-160, 2004.
- LOSS, Helga; FERREIRA, Sandra P. A.; VASCONCELOS, Fabíola C. Julgamento moral: estudo comparativo entre crianças institucionalizadas e crianças de comunidade de baixa renda com relação à emergência do sentimento de culpa. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 12, n. 1, p. 47-70. 1999.
- MELO, Claudia S. *Crenças maternas sobre desenvolvimento e educação da criança em contexto de baixa renda*. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, 1996.
- OLIVEIRA, Thaís T. S. S.; CALDANA, Regina Helena L. Mães psicólogas ou psicólogas mães: vicissitudes na educação dos filhos. *Estudos em Psicologia*, v. 9, n. 3, p. 585-593, 2004.
- PALMIERI, Marilícia W. A.; BRANCO, Angela Uchoa. Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sócio-cultural construtivista. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 17, n. 2, p. 189-198, 2004.
- ROKEACH, Milton. *The nature of human values*. New York: Free Press, 1973.

SHWEDER, Richard; TURIEL, Elliot; MUCH, Nancy. The moral intuitions of child. *In: FLAVELL, J.; ROSS, L. (Org.). Social cognitive development*. Cambridge University Press, 1981. p. 288-305.

SHWEDER, Richard; MUCH, Nancy C. Determinations of meaning: discourse and moral socialization. *In: KURTINES, W. M.; GEWIRTZ, J. L. (Ed.). Moral development through social interaction*. New York: Wiley, 1987. p. 197-244.

SHWEDER, Richard. *Thinking through culture: expeditions in cultural psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

SMETANA, Judith G. Beliefs about parenting: origins and developmental implications. *New directions for Child Development*, n. 66, 1994.

TAPPAN, Mark. Texts and contexts: Language, culture and development of moral functioning. *In: WINEGAR, L. T.; VALSINER, J. (Ed.) Children's development within social context*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1992. p. 93-117.

VALSINER, Jaan. *Human development and culture: the social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books, 1989.

VALSINER, Jaan. Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. *In: GRAAF, W. de; MAIER, R. (Ed.). Sociogenesis reexamined*. New York: Springer, 1994. p. 41-70.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev S. The problem of the environment. *In: VALSINER, J.; VAN DER VEER, R.; (Ed.). The Vygotsky reader*. Oxford, UK: Basil Blackwell Ltd., 1929/1994. p. 338-354.

CRENÇAS E VALORES MORAIS ADOTADOS PELOS PAIS NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS

Resumo

Neste artigo, relata-se um estudo cujo objetivo foi analisar, na produção discursiva de pais de baixa renda, o conjunto das orientações para crenças e valores morais predominantemente utilizados na educação familiar de crianças entre 2 e 6 anos e as transformações que essas orientações sofrem em situação de interação social. Os referenciais teóricos utilizados se apóiam nos conceitos de desenvolvimento da abordagem sociocultural construtivista e nos estudos sobre moralidade desenvolvidos com base nessa perspectiva. A pesquisa foi realizada com quatro pais de crianças usuárias de uma creche municipal da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Foi realizada uma entrevista semi-estruturada com cada participante em uma das salas da creche e todas foram registradas em fitas de áudio. Foi feita uma análise qualitativa dos conteúdos das entrevistas com base nas seguintes categorias temáticas: a) conceitos de certo e errado; b) agências influentes no desenvolvimento das noções de certo e errado; c) desenvolvimento das noções de certo e errado e função parental; d) resignificação da avaliação de atitudes e comportamentos como certos e errados em razão do contexto. Os resultados sugerem que o conjunto das orientações para crença adotadas pelos pais na educação das crianças não representa uma simples reprodução de valores, mas expressa um esforço de resignificação de valores universais à luz das experiências pessoais dos pais em contextos socioculturais particulares. O poder parental na definição do conjunto de crenças e valores morais aparece no discurso dos pais com um peso relativo, sendo tomado ora como contravalor, ora como uma orientação inócua, ora como fator positivo no posicionamento moral do sujeito diante de situações reais de vida. Essa influência mostra-se maior em razão da qualidade do vínculo afetivo e da coerência discurso/comportamento na relação cuidador/criança.

Palavras-chave: crenças e valores; educação familiar; primeira infância.

Abstract

BELIEFS AND MORAL VALUES ADOPTED BY PARENTS FOR GROWING CHILDREN

This article reports a study whose purpose was to analyze, based on speeches by low-income parents, the set of beliefs and moral values predominantly used in family education of children between 2 and 6 years old, as well as the changes occurred in such orientations upon social interaction situations. The theoretical background is based on the concepts of development under the socio-cultural constructivist approach as well as on studies about morality conducted from such perspective. The survey was carried out with four parents of children who attend a municipal crèche in the Metropolitan Area of Belo Horizonte. A semi-structured interview was made with each participant in one of the crèche rooms, and all of them were recorded in tapes. A qualitative analysis of the interviews was performed based on the following theme categories: a) concepts of right and wrong; b) agents influencing the right and wrong notions; c) development of right and wrong notions and parental role; d) re-meaning of the evaluation of attitudes and behaviors as right and wrong impacted by the context. The results suggest that the set of belief-directed orientations adopted by the parents for growing children does not represent a simple reproduction of values, but rather expresses an effort of re-meaning of universal values under the perspective of personal experiences lived by the parents in particular socio-cultural contexts. The parental power in the definition of the set of beliefs and moral values appears in parents' speeches with a relative weight, sometimes regarded as a counter-value, other times as an innocuous orientation and still others as a positive aspect in the individual's moral positioning whenever faced with real life situations. Such influence can be higher depending on both the quality of the emotional link and the speech/behavior coherence in the care taker/child relationship.

Key words: beliefs and values; family education; early childhood.

CROYANCES ET VALEURS MORALES TRANSMISES PAR LES PARENTS DANS L'ÉDUCATION DES ENFANTS**Résumé**

L'article rapporte une étude dont l'objectif est d'analyser l'ensemble de la production discursive des parents appartenant aux couches populaires de la ville, au niveau de la transmission des croyances et des valeurs dans l'éducation d'enfants âgés de 2 à 6 ans. On analyse surtout les transformations que ces transmissions subissent lors des échanges sociaux. Les références théoriques utilisées s'appuient sur l'approche socioculturelle constructiviste et sur les études sur la moralité développées selon cette perspective. La recherche a été faite auprès de 4 couples de parents d'enfants qui fréquentent une crèche municipale de la région métropolitaine de Belo Horizonte. On a réalisé un entretien avec chaque parent dans les locaux de la crèche, et tous les entretiens ont été enregistrés. On a entamé ensuite une analyse qualitative du contenu des interviews à partir de quatre catégories thématiques: a) les notions de correct et d'incorrect; b) les facteurs susceptibles d'influencer les notions de correct et d'incorrect; c) le développement des notions de correct et d'incorrect et la fonction parentale; d) la resignification de l'évaluation des attitudes et des comportements considérés comme corrects et incorrects en fonction du contexte où ils se manifestent. Les résultats de la recherche indiquent que l'ensemble des transmissions parentales adoptées ne se réduisent pas à une simple reproduction de valeurs; cet ensemble traduit un effort de resignification des valeurs universelles à la lumière des expériences personnelles des parents dans des contextes socioculturels particuliers. L'efficacité de la parole parentale dans la transmission de l'ensemble des croyances et valeurs morales y apparaît comme ayant une valeur relative, pouvant être prise comme contre-valeur, comme inefficace ou encore comme facteur positif dans la posture morale du sujet devant les situations réelles de la vie. L'influence des parents augmente en fonction de la qualité du lien affectif, de la cohérence des propos et des comportements des parents vis-à-vis de l'enfant.

Mots-clés: croyances et valeurs; éducation familiale; petite-enfance.

