



Escola de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Conceções sobre Parentalidade de Mães Guineenses a residir em Portugal: Um
estudo qualitativo

Mariana Valentim Galvão

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientador:

Doutora Joana Alexandre, Professora Auxiliar, ISCTE-IUL

setembro, 2014

Agradecimentos

Num ano repleto de desafios e novas aventuras, à família e ao seu amor incondicional. À mãe, minha grande companheira, e à sua infinita dedicação. À grande mulher que é e a tudo o que me ensinou.

Aos irmãos, à sua alegria contagiante e às suas imensas meiguices!

Ao pai, ao seu carinho, à sua música e à sua capacidade de sonhar.

À Patrícia, pelo exemplo de força e resiliência. Pela amizade.

Num ano de novas experiências e amizades, tu foste o meu grande aliado. A tua força e paciência intermináveis, o carinho e compreensão que me entregaste, foram verdadeiras fontes de energia e coragem. Ao João, pela nossa história.

Num ano de uma imensa partilha, encontrei, junto de vocês, espaço para crescer. Sinto que o fazemos em conjunto, numa relação a cada dia mais verdadeira, mais bonita. As vossas vitórias são minhas também, bem como as vossas tristezas.

A ti, Filipa, pelo amor e pela força que encerras em ti quase sem te aperceberes.

A ti, Daniela, por seres tão genuína. Por te preocupares e batalhares de forma incansável.

Num ano de grande crescimento, à professora Joana Alexandre, pelo enorme apoio, pelas horas de reflexão, pela imensa disponibilidade e pelo conhecimento partilhado.

Às associações e seus representantes, que tão bem me acolheram.

Às mães, que me contaram as suas histórias e tanto me deram, em breves conversas.

Num ano de novos contextos, tu, Lisboa, não foste exceção. Todas estas voltas que a vida dá me levaram de novo a ti. Ao Tejo. À tua luz inigualável. Às tuas ruas, que sempre senti como “minhas”.

Resumo:

O presente trabalho visa conhecer as concepções de parentalidade de mães guineenses a residir em Portugal, procurando compreender em que medida o contacto com a cultura de acolhimento se reflete nos seus discursos. Esta questão é importante considerando o papel determinante da cultura sobre a parentalidade, e a escassez de estudos nesta temática no contexto nacional. Foram analisadas nove entrevistas individuais com mães oriundas da Guiné-Bissau, cujos resultados remeteram para três dimensões: os valores, as práticas e os estilos parentais. No que concerne aos valores, destacam-se os de valência mais coletivista (i.e., o respeito e a importância do grupo familiar), sendo os mesmos apontados como valores tradicionais guineenses. As entrevistadas identificaram ainda diferenças no que respeita aos valores da cultura de acolhimento (e.g., ausência de respeito e valor negativo atribuído à punição corporal) às quais procuram ajustar as suas práticas. Assim, para além de existir conformidade entre as práticas parentais e alguns dos valores tradicionais guineenses (e.g., o valor de trabalho e a obrigatoriedade das tarefas domésticas), é identificada a influência da aculturação através da utilização conjugada de práticas valorizadas pela cultura de acolhimento. Finalmente, relativamente aos estilos parentais são enfatizados aspetos que compõem simultaneamente os estilos autoritário e autoritativo (e.g., hierarquia e relação de proximidade). Este estudo contribui para a compreensão de diferenças culturais ao nível da parentalidade, permitindo ainda a consciencialização dos técnicos e a adequação de respostas interventivas.

Palavras-chave: Migração, aculturação, família, parentalidade.

Códigos PsycINFO:

2930 Cultura e Etnologia

2950 Casamento e Família

2956 Educação Infantil e Cuidado da Criança

Abstract

This study aims to explore the conceptions of parenting of Guinean mothers living in Portugal, and to understand the extent to which contact with the host culture is reflected in their speeches. This issue is relevant given the crucial role of culture on parenting, and the lack of studies on this topic in the national context. Nine individual interviews with mothers from Guinea-Bissau were analyzed, in which the results pointed towards three dimensions: values, practices and parenting styles. Concerning values, collectivistic notions were highlighted (i.e., respect and the importance of family group) and identified as Guinean traditional values. The interviewees also identified differences in the host culture values (e.g., lack of respect and negative value assigned to corporal punishment) to which they try to adjust their practices. Thus, in addition to a match between parenting practices and some of the Guinean traditional values (e.g., the value of work and the requirement of domestic chores), the influence of acculturation through the combined use of practices valued by the host culture is identified. Finally, with regard to parenting styles, these mothers seem to refer to aspects that compose both authoritarian and authoritative styles. This study contributes to the understanding of cultural differences in parenting, to raise awareness among professionals working with this population, and to inform tailored interventions.

Keywords: Migration, acculturation, family, parenting.

PsycINFO Classification Categories:

2930 Culture & Ethnology

2950 Marriage & Family

2956 Childrearing & ChildCare

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1. Parentalidade: Conceitos e Modelos Teóricos	3
1.1.1. Crenças e valores parentais.	4
1.1.2. Práticas parentais.	4
1.1.3. Estilos parentais.	5
1.1.4. Modelos teóricos.....	5
1.1.4.1. <i>Modelo tripartido de Baumrind (1966)</i>	5
1.1.4.2. <i>Modelo bi-dimensional de Maccoby e Martin (1983)</i>	6
1.1.4.3. <i>Modelo Integrativo de Darling e Steinberg (1993)</i>	7
1.2. Fatores que Influenciam a Parentalidade	8
1.2.1. Parentalidade e cultura: Universalidades e especificidades.	8
1.2.2. Aculturação: Conceito e modelo(s).	11
1.2.2.1. <i>Parentalidade e aculturação</i>	12
1.3. Portugal e a Imigração	13
1.3.1. Breve resenha histórica e reflexões atuais.....	13
1.3.2. Os guineenses em Portugal.....	15
1.4. Objetivos	16
CAPÍTULO II – MÉTODO	18
2.1. Participantes	18
2.2. Instrumentos	18
2.3. Procedimento de Recolha.....	19
2.4. Procedimento de Análise.....	19
CAPÍTULO III – RESULTADOS	21
3.1. Valores Parentais	21
3.1.1. Educação tradicional guineense.....	21
3.1.1.1. Respeito (N=28).	21
3.1.1.2. Noção alargada de família/suporte (N=21).	21
3.1.1.3. Trabalho (N=16).	22
3.1.1.4. Punição corporal (N=11).	22
3.1.1.5. Identidade étnica (N=8).	22

PARENTALIDADE PARA MÃES GUINEENSES EM PORTUGAL

3.1.1.6. Centralidade da figura materna (N=7).....	23
3.1.1.7. Educação académica (N=5).	23
3.1.2. Educação em Portugal.....	23
3.1.2.1. Família nuclear/ausência de suporte (N=19).	23
3.1.2.2. Ausência de respeito (N=16).	24
3.2. Práticas Parentais	24
3.2.1. Regras de gestão do quotidiano (N=20).....	25
3.2.2. Punição (N=20).....	25
3.2.2.1. Positiva (N=11).....	25
3.2.2.2. Negativa (N=9).	25
3.2.3. Reforço positivo (N=16).	26
3.2.4. Práticas em Portugal (N=26).	26
3.2.4.1. Valor negativo atribuído à punição corporal (N=10).	26
3.2.4.2. Aculturação/Integração (N=9).	27
3.3. Estilos Parentais.....	27
3.3.1. Hierarquia (N=9).	27
3.3.2. Relação de proximidade (N=8).....	27
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO	29
REFERÊNCIAS	35

Índice de Figuras

Figura 1.1. O Modelo bi-dimensional de Maccoby e Martin (1983).....	7
Figura 1.2. O Modelo Integrativo de Darling e Steinberg (1993).....	7
Figura 1.3. População Imigrante Residente em Portugal entre 2009 e 2013 (SEF, 2013).....	14
Figura 1.4. Distribuição de imigrantes residentes em Portugal por nacionalidades e evolução comparativamente ao ano precedente (SEF, 2013).....	14

Índice de Anexos

Anexo A – Tabela de dados sociodemográficos das participantes.....	43
Anexo B – Guião de entrevista.....	45
Anexo C – Gráfico do Sistema de Categorias.....	47
Anexo D – Tabela de descrição das Dimensões, Categorias, Subcategorias e frequências...	49

Introdução

Muitos são os autores que têm vindo a debruçar-se sobre o conceito de parentalidade (e.g., Baumrind, 1966; Darling & Steinberg, 1993; Hart, Nelson, Robinson, Olsen, & McNeilly-Choque, 1998). O interesse pelo seu estudo tem merecido um lugar de destaque na literatura das ciências sociais e humanas, devido à importância do mesmo constructo no desenvolvimento e bem-estar geral da criança (Baumrind, 1966; Bornstein, 1991; Cardoso & Veríssimo, 2013). Para além de variáveis individuais dos pais (e.g., influências genéticas e personalidade) e das crianças (e.g., temperamento), vários estudos têm analisado o papel de variáveis socio-contextuais como determinantes da parentalidade, destacando-se a rede de suporte social, o estatuto socioeconómico e as diferenças decorrentes da cultura/etnicidade (Barroso & Machado, 2011). De igual modo, apesar de a parentalidade reunir um conjunto de aspetos transversais à generalidade dos pais ou outros cuidadores, existem aspetos que variam em função dos quadros culturais e grupos sociais de pertença (Selin, 2014).

Entre as diferenças que marcam o exercício da parentalidade em diferentes grupos culturais, o presente trabalho dá destaque às que decorrem do quadro dicotómico Individualismo/Coletivismo. São vários os estudos incidentes nesta temática (e.g., Phalet & Schonpflug, 2001; Tamis-LeMonda et al., 2007; Triandis, Bontempo, & Villareal, 1988), sendo consensual que em culturas mais coletivistas (e.g., por norma, países africanos, latinos e asiáticos) os pais tendem a inculcar nos seus filhos valores mais orientados para a relação de interdependência com a família e a comunidade, enquanto em culturas mais individualistas (e.g., por norma, países ocidentais) os pais tendem a transmitir valores mais orientados para a satisfação dos desejos e necessidades pessoais e para o desenvolvimento do potencial individual (Markus & Kitayama, 1991). Na mesma linha, em diferentes culturas predominam diferentes práticas e estilos parentais, consoante os valores que as mesmas culturas visam transmitir: a título de exemplo, estudos indicam que em sociedades coletivistas tende a predominar um estilo parental autoritário, com recurso a práticas mais coercivas, por ser esta a estratégia disciplinar percebida como mais adequada à transmissão de valores de conformismo e obediência (ver Markus & Kitayama, 1991).

A existência de especificidades culturais remete ainda para um outro tópico de pesquisa – o Processo de Aculturação, aqui entendido como um processo duplo de mudança cultural e psicológica que resulta do contacto entre dois ou mais grupos culturais (Berry, 2003, 2006). A aculturação reflete-se no exercício da parentalidade: tal como Bornstein e Bohr (2011) referem, os pais imigrantes necessitam de decidir que valores, crenças e práticas

PARENTALIDADE PARA MÃES GUINEENSES EM PORTUGAL

parentais mantêm fiéis à sua cultura de origem, e quais modificam em função do país onde residem.

Apesar das recentes alterações no fluxo migratório português, decorrentes da crise económica que se fez sentir em todo o contexto europeu, Portugal continua a ser, segundo a informação adiantada pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF, 2013), um país multicultural. No entanto, são escassos os estudos que têm procurado analisar as concepções sobre parentalidade de pais e mães imigrantes em Portugal. Esta questão merece particular atenção, não apenas tendo em conta a reflexão teórica anterior, mas também pelo facto de os dados mais recentes da Comissão Nacional de Protecção das Crianças e Jovens em Risco indicarem a existência de sinalizações de crianças cujos pais são oriundos de outros países, sobretudo do continente africano, encontrando-se a Guiné-Bissau na lista de países PALOP com mais sinalizações (CNPCJR, 2013). Estas evidências alertam para a importância de os técnicos de saúde e ação social serem sensibilizados para as particularidades da parentalidade (e.g., valores e práticas) em diferentes culturas.

Assim, o presente trabalho procura explorar as concepções sobre parentalidade de mães guineenses a residir em Portugal e analisar em que medida o processo de aculturação se inscreve nos seus discursos sobre esta temática.

O mesmo encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo é apresentado o enquadramento teórico, procurando-se abordar os conceitos e os temas de maior relevância à contextualização do estudo decorrente. Neste sentido, são explorados alguns conceitos e modelos da parentalidade, nomeadamente os que aprofundam e/ou colocam em relação as noções de valores, práticas e estilos parentais (e.g., o Modelo Integrativo de Darling e Steinberg, 1993); são explorados, também, dois fatores cujo impacto sobre a parentalidade tem vindo a ser amplamente estudado (i.e., a cultura e a aculturação); e, por último, é exposta, de forma breve, a história de migração de Portugal, enfatizando a imigração guineense. No capítulo II será apresentado o método do estudo empírico realizado, caracterizando, desta forma, os participantes do mesmo, os instrumentos utilizados e os procedimentos executados, quer no que respeita à recolha de dados, quer à posterior análise dos mesmos. O terceiro capítulo destina-se, por sua vez, à apresentação dos resultados, descrevendo-os no que respeita à sua integração nas três dimensões (i.e., Valores Parentais, Práticas Parentais e Estilos Parentais) e respetivas categorias e subcategorias que as compõem, e o quarto e último capítulo refere-se à articulação do capítulo I e do capítulo III em forma de discussão.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1. Parentalidade: Conceitos e Modelos Teóricos

Proveniente do latim *parere*, o termo parentalidade encontra maior relação com a ação de desenvolver e educar, do que propriamente com quem a executa (Hoghughi, 2004).

Corresponde, assim, a um processo de ação (que compreende um conjunto de competências e atividades desenvolvidas, habitualmente, por adultos que providenciam cuidados e educação) e interação entre os pais/cuidadores e a criança ao longo do qual ambas as partes são ativas e se modificam mutuamente, à medida que a criança se desenvolve até à idade adulta (Brooks, 2008). Nesta linha, o impacto da parentalidade sobre o desenvolvimento infantil faz-se sentir a vários níveis, como, por exemplo, na regulação emocional, desenvolvimento académico e social, auto-conceito, auto-controlo, auto-estima e comportamento exploratório (ver revisão de Cardoso & Veríssimo, 2013).

Ainda, e com base numa perspetiva mais ecológica, são múltiplos os contextos nos quais cada indivíduo se desenvolve e, posteriormente, educa as gerações vindouras (e.g., Bornstein & Cheah, 2006; Bronfenbrenner, 1979). O contexto familiar assume um papel determinante sobre o desenvolvimento do indivíduo uma vez que os pais são, habitualmente, os primeiros e os mais influentes agentes de socialização da criança (Pachter & Dumont-Mathieu, 2004). Ainda assim, outros contextos são dotados de relevância quando discutido o desenvolvimento humano, nomeadamente a família alargada, a escola, o grupo de pares e a vizinhança (i.e., contextos inseridos no mesossistema). Recorrendo, assim, à teoria dos sistemas de Bronfenbrenner (1979), não só os contextos inseridos no mesossistema de cada indivíduo influenciam o desenvolvimento do mesmo, como também o seu exossistema (i.e., o trabalho dos pais, a escola dos irmãos ou a rede social dos pais, por exemplo, constituem contextos que, apesar de não envolverem o indivíduo como participante ativo, influenciam o mesmo de forma indireta através do seu impacto sobre outros contextos onde o indivíduo se insere) e macrossistema (i.e., o sistema de crenças, ideologias, lei e cultura) se apresentam como fatores essenciais dado o impacto destes sobre a família, a relação cuidador-criança, a educação da criança e, num sentido mais lato, a execução da parentalidade (Bornstein & Cheah, 2006; Bronfenbrenner, 1979).

Considerando a parentalidade como a atividade que serve o objetivo de garantir a sobrevivência e o desenvolvimento da criança (Hoghughi, 2004), defende-se, no âmbito do presente trabalho, que uma definição operacionalizável da mesma encontre maior expressão em três das suas componentes fundamentais – isto é, as crenças, as práticas e os estilos parentais, como defendido por Darling e Steinberg (1993).

Serão descritas, de seguida, as componentes da parentalidade supramencionadas, cingindo-se esta primeira referência a uma perspetiva mais geral das mesmas (i.e., a sua relação com outros fatores será considerada mais adiante).

1.1.1. Crenças e valores parentais.

As crenças parentais podem ser consideradas como o pilar da parentalidade, no sentido em que são as mesmas que geram, moldam e medeiam a eficácia dos comportamentos praticados pelos pais (Darling & Steinberg, 1993; Maccoby & Martin, 1983; Teti & Candelaria, 2002). Correspondem às ideias que os pais ou outros cuidadores têm acerca do desenvolvimento de uma criança e das práticas parentais necessárias para que seja possível alcançar determinado objetivo (Lansford & Bornstein, 2011). Veem-se incluídos nesta categoria os valores, que correspondem às características que se gostaria de ver despertar na criança e, assim, defendidas como metas a atingir. A sua transmissão ocorre através do tipo de interação cuidador-criança que é estabelecido e da utilização de determinadas práticas em detrimento de outras (Bornstein, 2012; Kohn, 1989; Luster, Rhoades, & Haas, 1989).

Já a este nível se realça a importância da cultura, dado que as crenças parentais se constroem, em grande parte, com base nas experiências individuais, que por sua vez ocorrem num determinado quadro cultural. Assim, será expectável a presença de diferenças, ao nível da expressão da parentalidade, mais acentuadas entre indivíduos de culturas distintas, comparativamente com os indivíduos de uma mesma cultura (ver Bornstein, Putnick, & Lansford, 2011; Castro & Monteiro, 1996; Lansford & Bornstein, 2011). As diferenças culturais ao nível da parentalidade serão abordadas, de forma detalhada, mais adiante.

1.1.2. Práticas parentais.

As práticas parentais, por sua vez, consistem nas estratégias utilizadas pelos pais com o intuito de atingir determinados objetivos (e.g., competências académicas ou sociais) em situações e contextos específicos (Hart et al., 1998). Deste modo, poder-se-á dizer que as práticas parentais são a expressão das crenças parentais, isto é, as experiências reais providenciadas pelos pais às crianças (Bornstein & Cheah, 2006).

A análise da literatura sobre práticas parentais permite identificar diferentes designações para o mesmo tipo de práticas. A título de exemplo, enquanto alguns autores distinguem entre práticas mais ou menos diretivas (i.e., práticas diretivas, que correspondem à imposição, por parte da figura parental, de um comportamento específico à criança; e práticas menos diretivas ou indiretas, que têm por base o sugestionamento) (Bornstein & Cheah, 2006),

outros optam por agrupá-las em práticas indutivas e práticas coercivas (Hoffman, 1975, 1994). Apesar das diferentes designações, ambas remetem para um significado semelhante. As práticas indutivas enfatizam, então, a comunicação e a reflexão, através da apresentação, à criança, das consequências do seu comportamento. Os pais que optam pela utilização deste tipo de práticas mais democráticas tendem, também, a enfatizar valores como a autonomia e a responsabilidade (Bem & Wagner, 2006; Luster, Rhoades, & Haas, 1989). Por outro lado, e segundo os mesmos autores, as práticas coercivas apresentam-se como mais restritivas, envolvendo métodos disciplinares com recurso ao poder e à força, incluindo o castigo corporal, a ameaça e a privação de privilégios e afeto como formas de reprimir comportamentos não desejáveis. Os pais que utilizam estas práticas tendem a enfatizar valores como o conformismo. De um modo geral, a pesquisa tem procurado identificar que implicações estas práticas apresentam ao nível do desenvolvimento da criança/adolescente. Práticas coercivas, como o castigo corporal, por exemplo, surgem associadas a comportamento antissocial por parte das crianças, agressividade e baixa regulação moral (e.g., Gershoff, 2002).

1.1.3. Estilos parentais.

Os estilos parentais englobam, quer práticas parentais, quer outros aspetos da relação cuidador-criança (e.g., tom de voz e linguagem corporal) que definem o clima emocional no qual o comportamento parental (i.e., as práticas parentais) é expresso (Darling & Steinberg, 1993). O conceito de estilo parental será abordado mais pormenorizadamente nos modelos apresentados de seguida.

1.1.4. Modelos teóricos.

No âmbito do presente trabalho será utilizado, como pilar teórico, o modelo integrativo de Darling e Steinberg (1993), que será descrito oportunamente. No entanto, posto a clara influência dos modelos de Baumrind (1966) e de Maccoby e Martin (1983) sobre o modelo referido, e resultando este último, até, de uma evolução dos primeiros, será apresentado um breve resumo dos três modelos supracitados.

1.1.4.1. Modelo tripartido de Baumrind (1966).

O modelo de Diana Baumrind surge como um dos modelos mais populares de conceptualização dos estilos parentais. Através do seu trabalho de investigação, que teve como objetivo a análise do impacto das práticas parentais sobre o comportamento da criança,

a autora desenvolveu um modelo que distingue três principais estilos parentais: o estilo permissivo, o estilo autoritário e o estilo autoritativo.

A mesma autora descreve a figura parental permissiva como não-punitiva e aceitante, respondendo de forma afirmativa aos impulsos, desejos e ações da criança. É pouco exigente ao nível das tarefas domésticas e permite que a criança regule as suas próprias atividades, evitando o exercício de controlo e o incentivo à obediência de normas definidas externamente.

Por sua vez, a figura parental autoritária procura controlar o comportamento e as atitudes da criança de acordo com um conjunto de normas de conduta não negociáveis, formuladas por uma autoridade superior (i.e., a figura parental). Valoriza a obediência como virtude e utiliza medidas coercivas (e.g., punição corporal) quando as ações ou crenças da criança entram em conflito com o que é esperado. A criança encontra a sua autonomia restringida e deverá ocupar-se das responsabilidades do lar e da família. Este estilo parental visa a manutenção da ordem e hierarquia familiar, segundo a qual a criança deverá aceitar o que lhe é indicado sem contestar.

Por fim, a figura parental que busca encorajar a troca verbal de pareceres, que partilha com a criança os motivos que se encontram na base da sua política e que solicita à criança as suas objeções quando estas existem, apresenta, então, um estilo parental autoritativo. Esta figura parental valoriza quer a autonomia quer a disciplina, exercendo controlo, quando necessário, mas evitando restrições. Partilha a sua perspectiva, como adulto, mas aceita e respeita os interesses individuais e a personalidade da criança. Reforça as qualidades da criança mas também estabelece normas de conduta a ser respeitadas.

1.1.4.2. Modelo bi-dimensional de Maccoby e Martin (1983).

Os autores do modelo bi-dimensional não recusam a anterior proposta de Baumrind, pelo contrário, adaptam os estilos sugeridos pela autora colocando-os em relação com dois comportamentos parentais considerados como fulcrais: a exigência (i.e., número e tipo de exigências) e a responsividade (i.e., o reforço parental). Esta alteração veio possibilitar a adequação do modelo a um leque mais vasto de tipologias familiares, uma vez que os trabalhos de Baumrind se mantinham orientados para as famílias designadas pela autora como funcionais. Neste modelo o estilo parental permissivo é substituído por duas novas designações: o estilo negligente e o estilo indulgente. Assim, com reduzido grau de exigência/controlo, surgem os dois estilos referidos, sendo que o que os diferencia é o nível de responsividade, que é mais elevado nos pais indulgentes. Por outro lado, os pais autoritativos apresentam níveis elevados nas duas valências – exigência e responsividade –

enquanto os pais autoritários se destacam dos primeiros devido aos seus reduzidos níveis de responsividade (Figura 1.1.).

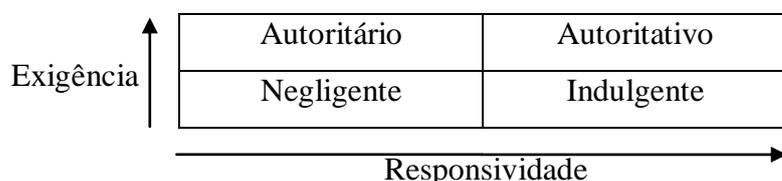


Figura 1.1. O Modelo bi-dimensional de Maccoby e Martin (1983)

1.1.4.3. Modelo Integrativo de Darling e Steinberg (1993).

Investigações e trabalhos anteriores procuraram enveredar por uma abordagem mais estruturalista, decompondo os estilos parentais com o intuito de compreender como os mesmos influenciam o desenvolvimento da criança. O modelo de Darling e Steinberg destaca-se dos anteriores pela sua abordagem *gestalt*, segundo a qual se procura enfatizar o todo do processo em si.

O presente modelo é, em si, mais abrangente, integrando as noções de objetivos e valores parentais; estilos parentais; práticas parentais; abertura da criança/adolescente ao processo de socialização; e desenvolvimento da criança/adolescente. Postula que, quer os estilos quer as práticas parentais resultam dos objetivos e valores que as figuras parentais possuem, mas estes atributos, para além de distintos, influenciam de diferente forma o desenvolvimento da criança/adolescente. Enquanto as práticas parentais influenciam de forma direta o desenvolvimento da criança/adolescente, os estilos influenciam-no indiretamente, quer através da abertura da criança/adolescente ao processo de socialização, quer moderando a relação entre as práticas e o desenvolvimento da criança/adolescente (Figura 1.2.).

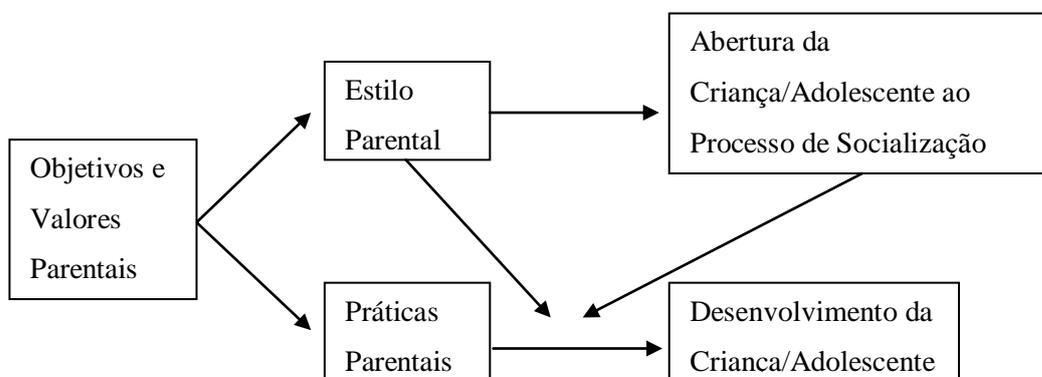


Figura 1.2. O Modelo Integrativo de Darling e Steinberg (1993)

1.2. Fatores que Influenciam a Parentalidade

De seguida, serão abordados os valores parentais que caracterizam a parentalidade de indivíduos de diferentes culturas (i.e., Individualismo/Coletivismo) e as práticas e estilos parentais associados a estes valores (e.g., a relação existente entre o coletivismo, o estilo parental autoritário e as práticas coercivas) (Bornstein & Cheah, 2006; Rudy & Grusec, 2001). Posteriormente, passar-se-á a discutir teoricamente o processo de aculturação e a sua relação com a parentalidade.

1.2.1. Parentalidade e cultura: Universalidades e especificidades.

Antes de ter início a vaga de estudos que se dedicou a analisar as particularidades da parentalidade em função da pertença a diferentes grupos culturais, a literatura sobre esta temática focava, sobretudo, a sua universalidade (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein, 2000). Assim, como universalidades, numa revisão de literatura de Bornstein (2012) são identificados cinco aspetos essenciais: no topo da lista encontra-se a partilha de um genoma, isto é, de um conjunto de genes que em número e qualidade são idênticos em toda a espécie humana; em seguimento surge a hereditariedade biológica de alguns processos psicológicos; posteriormente, as forças históricas e económicas que poderão surtir impacto, quer sobre pequenos grupos, quer sobre grupos de grandes dimensões; ainda, e não menos importante, são os mecanismos de educação como o condicionamento e a modelagem, presentes quer de forma consciente quer inconsciente em todas as culturas; e, por fim, os modelos dinâmicos internos, modelos estes construídos no contacto com as figuras cuidadoras e utilizados em posteriores relacionamentos.

No que respeita, em particular, a objetivos universais da parentalidade, LeVine (1977; cit. por Pachter & Dumont-Mathieu, 2004) propôs três: 1) garantir a sobrevivência e a saúde da criança; 2) providenciar um ambiente adequado ao desenvolvimento; 3) ensinar e modelar valores culturais e sociais normativos.

Não obstante a universalidade de alguns aspetos da parentalidade e, nomeadamente, dos seus objetivos, a mesma deve ser percebida como um processo dinâmico adaptado ao contexto cultural onde a família se insere (LeVine, 1977; cit. por Pachter & Dumont-Mathieu, 2004). De acordo com Bornstein e Cheah (2006), a cultura corresponde a um conjunto de padrões, normas, ideias, valores e representações sobre a vida, partilhados pelos indivíduos de uma mesma sociedade, que guiam e regulam comportamentos específicos e inculcam determinadas competências. Esta conceção é designada por alguns autores como tratando-se da perspetiva psicológica de cultura (e.g., Schwartz, 2014).

Assim, no que respeita às especificidades culturais da parentalidade, Bornstein (2012) adianta quatro aspetos fundamentais: anterior a qualquer outro, pela sua relevância na determinação do percurso de desenvolvimento de cada indivíduo, surge a existência de diferentes contextos físicos e sociais (e.g., o bairro/rua onde o indivíduo reside e a escola); resultantes, em parte, do primeiro, surgem as competências valorizadas, estimuladas e reforçadas na criança (e.g., em territórios desfavorecidos ou considerados de risco, a parentalidade exercida enfatiza aspetos como o controlo e a supervisão da criança, bem como a obediência e o respeito à autoridade; ver também Kotchick & Forehand, 2002); segue-se a compreensão das fases de desenvolvimento de uma criança (e.g., distintas culturas identificam diferentes idades nas quais seria expectável o alcance de determinada competência); e, por último, o “quando” e o “como” cuidar/educar e interagir com a criança (e.g., enquanto nos EUA o número de horas de sono de um bebé tende a aumentar até às oito horas durante o primeiro ano de vida, na África Oriental os bebés tendem a dormir três horas durante o mesmo período. Nesta linha, enquanto os pais americanos criam um espaço separado e novo para o bebé, parecendo o mesmo aspeto estar associado ao inconveniente de um dos cuidadores ter de despertar durante a noite com o intuito de responder às necessidades do mesmo, na África Oriental, os bebés dormem, com frequência, junto dos cuidadores, podendo alimentar-se quando necessário, não surgindo a necessidade de incentivar ciclos de sono mais longos; ver também Harkness, 1980; cit. por Pachter & Dumont-Mathieu, 2004).

O estudo de Bornstein, Tal e Tamis-LeMonda (1991), por exemplo, ilustra a existência de diferenças entre culturas, nomeadamente no que respeita às crenças parentais. Mais concretamente, os autores encontraram algumas diferenças entre mães americanas, mães francesas e mães japonesas, ao nível dos valores e das práticas utilizadas com o intuito de atingir metas que advêm dos mesmos valores. Assim, as mães americanas foram identificadas como promotoras de autonomia, organizando a sua interação com a criança de forma a incentivar a independência física e verbal, enquanto as mães francesas, que partilhavam algumas características com as primeiras, tendiam a percecionar a segurança e o apoio emocional como fundamentais e a estimulação do desenvolvimento como secundário. Por outro lado, o terceiro grupo de mães (i.e., mães japonesas) veio salientar a distinção entre a parentalidade ocidental e a parentalidade oriental, percecionando as suas crianças como extensões de si próprias e organizando a sua interação com as mesmas de forma a incentivar e fortalecer a dependência mútua.

Este exemplo permite introduzir outras duas conceções de interesse: a de sociedades individualistas (articulada com o conceito de *self* independente) e a de sociedades coletivistas

(em estrita relação com o conceito de *self* interdependente) (e.g., Hofstede, 2001; Markus & Kitayama, 1991; Phalet & Schonpflug, 2001; Rudy & Grusec, 2001; Tamis-LeMonda et al., 2007). As sociedades individualistas (e.g., EUA, Alemanha e outros países da Europa Ocidental) enfatizam, especialmente, valores relacionados com a autonomia (e.g., Bornstein & Cote, 2001; Phalet & Schonpflug, 2001; Tamis-LeMonda et al., 2007), como, por exemplo, a autoafirmação, a expressão pessoal e a satisfação dos desejos e necessidades pessoais (Markus & Kitayama, 1991). Nestas sociedades os indivíduos tendem a desenvolver um *self* privado, separado do contexto social, estável e explicado através dos atributos e traços que caracterizam cada indivíduo (Markus & Kitayama, 1991). Por outro lado, as sociedades coletivistas (e.g., por norma, países asiáticos, africanos e da América Latina) diferenciam-se das primeiras pela primazia de valores de interdependência e relacionamento (Bornstein & Cote, 2001) e conformismo, como, por exemplo, a obediência e o respeito (LeVine, Miller, & West, 1988; Phalet & Schonpflug, 2001), e o sentido de pertença (Markus & Kitayama, 1991). Os indivíduos pertencentes a estas sociedades tendem a desenvolver um *self* público, ligado aos outros, flexível e explicado através de estatutos e papéis que o indivíduo apresenta no cerne da sociedade (Markus & Kitayama, 1991). Ainda que determinadas culturas se apresentem como predominantemente individualistas ou coletivistas, nenhuma cultura é definida exclusivamente por um destes grandes grupos de valores (Bornstein & Cote, 2001).

Ainda no que respeita às crenças e valores, o próprio conceito de família é influenciado pela cultura, sendo disto exemplo a existência de uma noção mais ampla de família em grupos provenientes de África, Ásia ou Médio Oriente, integrando os avós, os tios e, por vezes, os vizinhos, cada um desempenhando o seu papel no que concerne ao cuidado da criança (Batrouney & Stone, 1998).

Outros autores estudaram também esta temática, em particular analisando estilos e práticas parentais, como é o caso de Jambunathan, Burts e Pierce (2000), em cujo estudo mães afro-americanas residentes nos EUA demonstraram uma maior utilização da punição física do que mães hispânicas e euro-americanas estabelecidas no mesmo país. A revisão de literatura dos mesmos autores adianta ainda que o estilo parental autoritativo tem vindo a ser reconhecido como predominante nas famílias euro-americanas, enquanto o estilo parental autoritário tem vindo a ser mais evidenciado nas famílias afro-americanas. Ainda nesta linha, o estilo autoritativo parece surgir, em grande parte da literatura, como estilo de eleição, devido ao seu impacto positivo ao nível do desenvolvimento da criança (ver Phoenix & Husain, 2007). No entanto, Rudy e Grusec (2001) defendem a existência de diferentes olhares sobre o estilo parental autoritário para sociedades individualistas e para sociedades

coletivistas. Assim, este estilo, quando utilizado numa sociedade individualista, está associado, habitualmente, à percepção, por parte dos pais, do comportamento problemático da criança como intencional. Como resposta ao desafio colocado, os pais enveredam, então, por práticas coercivas com o intuito de restabelecer o controlo e a autoridade parental. Por outro lado, o estilo parental autoritário utilizado numa sociedade coletivista consiste numa estratégia mais consciente, com vista ao melhor interesse e benefício da criança. É, portanto, mais flexível e aberto à reflexão e menos associado a afetividade parental negativa e atribuições negativas ao comportamento da criança.

1.2.2. Aculturação: Conceito e modelo(s).

Ao longo da evolução humana, têm sido várias as motivações que levaram o Homem a entrar em contacto com diferentes culturas: a procura de alimento, nos primórdios da evolução humana; a procura de novas riquezas e poder, na época dos descobrimentos, da expansão territorial e do colonialismo (Sam & Berry, 2006); a procura de emprego e de uma situação socioeconómica melhor (SEF, 2013); entre outras.

O contacto com uma nova cultura impõe uma série de desafios àqueles que se aventuram por novos contextos (Bornstein & Cote, 2006). Quem migra depara-se, muitas vezes, com outros quadros de referência cultural e outra língua, desafios por vezes acrescidos pela inexistência de uma rede social e/ou familiar de apoio nos locais de destino (Bornstein & Bohr, 2011).

Não obstante a estreita relação entre o conceito de migração e o conceito de aculturação, os dois construtos possuem diferentes significados. Enquanto o conceito de migração remete, unicamente, para a mobilidade de pessoas em termos físicos, a aculturação diz respeito a um processo de adaptação inerente ao contacto entre grupos culturais diferentes (Berry, 1997; García-Coll & Pachter, 2002; Sam & Berry, 2006). Quer o fenómeno de migração, quer o processo de aculturação, constituem experiências de natural desorganização e reorganização, com alterações ao nível da identidade social e da autoimagem (Bornstein & Bohr, 2011).

Nesta linha, uma das conceções clássicas de aculturação remete para um fenómeno que resulta do contacto continuado entre grupos de indivíduos de culturas diferentes, contemplando as conseqüentes mudanças ao nível dos padrões culturais originais de um ou de ambos os grupos referidos (Redfield, Linton, & Herskovits, 1936). Enquanto esta definição remete para um nível grupal da aculturação (Berry, 2003), um outro nível de análise, que tem também sido amplamente estudado, corresponde ao nível individual (Graves, 1967; cit. por Berry, 2003). Segundo Berry (2006) a conceção de Redfield et al. (1936) parece reducionista,

sugerindo, através de uma conceção mais lata, que se ressaltem, então, as diferenças entre mudança cultural e mudança psicológica. Para Berry (2003, 2006) a aculturação consiste, então, no processo duplo de mudança cultural e psicológica (i.e., integrando mudanças comportamentais, cognitivas e atitudinais; ver também Kagitcibasi, 2006), que resulta do contacto entre dois ou mais grupos culturais e dos indivíduos a estes pertencentes. O autor adianta, também, que o facto de diferentes pessoas e grupos experienciarem o contacto entre culturas de maneira distinta encontra reflexo nas estratégias de aculturação utilizadas por cada qual. Assim, Berry (2003) definiu quatro estratégias de aculturação que, sendo influenciadas por diversos fatores individuais ou culturais, variam também consoante a vontade de manter a ligação à cultura de origem e a vontade e o grau de interação entre os dois grupos (i.e., grupo dominante, correspondendo este à sociedade de acolhimento, e grupo não dominante, sendo este constituído pelos grupos de indivíduos que migram): integração, assimilação, separação e marginalização (Berry, 2003). A estratégia de integração consiste na existência de vontade em manter a sua identidade cultural, combinada com uma interação positiva com a cultura dominante; por sua vez, a estratégia de assimilação supõe um desinteresse pela ligação à cultura de origem, procurando sobretudo seguir as normas da sociedade de acolhimento; a estratégia de separação respeita um investimento único na cultura de origem, ignorando por completo a interação com a cultura dominante; por fim, a estratégia de marginalização corresponde a uma ausência de interesse quer pela cultura de origem e pela manutenção da identidade cultural, quer pela interação com a cultura dominante (Berry, 2003).

1.2.2.1. Parentalidade e aculturação.

O processo de aculturação também se reflete ao nível da parentalidade. A este nível, os pais imigrantes encontram a tarefa de decidir que crenças e práticas parentais mantêm fiéis à cultura de origem, quais modificam e que novas convenções adotam (Bornstein & Bohr, 2011), apesar de algumas pesquisas darem conta do facto de as crenças e normas parentais mais significativas tenderem a resistir à mudança (e.g., Bornstein & Cote, 2004; Phoenix & Husain, 2007).

Adicionalmente, numa família coabitam diferentes experiências de aculturação consoante a exposição de cada elemento a agentes socializadores: por exemplo, as crianças, que dedicam grande parte do seu tempo à escola, poderão adotar com mais facilidade aspetos da cultura de acolhimento – como a língua –, comparativamente com um membro da família mais velho, que se mantenha maioritariamente em casa. Este eventual desencontro ao nível das experiências de aculturação poderá refletir-se ao nível da comunicação, dos valores, das

expectativas, das estratégias educativas utilizadas, entre outras, e resultar em desacordo ou conflito intrafamiliar (e.g., Birman, 2011; García-Coll & Pachter, 2002; Schofield, Parke, Kim, & Coltrane, 2008).

O processo de aculturação é então um processo dinâmico, sendo que, não obstante o supramencionado, a literatura tem sugerido também que ocorre uma maior adaptação à cultura de acolhimento no que concerne a aspetos do domínio público (e.g., a utilização do idioma do país de acolhimento ou de vestuário que vá ao encontro da norma do mesmo país de acolhimento no trabalho ou na escola), em comparação com o domínio privado (e.g., a utilização da língua nativa e a opção por alimentos e cozinhados do país de origem em casa) (Bornstein & Bohr, 2011).

Ainda, estudos parecem indicar que o nível de aculturação poderá variar de acordo com o grau de semelhança/proximidade entre duas culturas, como é o caso do estudo de Bornstein e Cote (2004) que indica que os imigrantes da América do Sul a residir nos EUA apresentam maior probabilidade de adotar as crenças parentais do país de acolhimento do que os imigrantes japoneses a residir no mesmo país.

1.3. Portugal e a Imigração

1.3.1. Breve resenha histórica e reflexões atuais.

No ano de 1960 estimava-se que existissem 29.428 estrangeiros em Portugal, maioritariamente europeus (espanhóis, ingleses, franceses e alemães) e brasileiros (que se haviam fixado nos anos 40, 50). No final dos anos 60, início dos anos 70, com a aceleração da industrialização, a internacionalização da economia portuguesa (Lopes, 2002) e o investimento do setor do turismo, aumenta ligeiramente a imigração. A partir de então os movimentos internacionais da população sofreram grandes mudanças, sendo o ano de 1974 de especial interesse. Neste mesmo ano terá sido possível registar mudanças a vários níveis, nomeadamente ao nível da retração da emigração até meados dos anos 80 (Peixoto, 2000); do retorno dos emigrantes até aos anos 90 (Baganha & Peixoto, 1997; Silva et al., 1984); do repatriamento dos portugueses residentes nas ex-colónias (Pires, Maranhão, & Quintela, 1984), especialmente entre 1974 e 1975; e do crescimento dos fluxos imigratórios (Esteves et al., 1991).

As décadas de 80 e 90 também se destacam no estudo dos fluxos migratórios em Portugal posto o acentuado crescimento da população estrangeira em busca de oportunidades de emprego (i.e., imigração laboral), população esta proveniente sobretudo dos PALOP. No mesmo espaço de tempo identifica-se um número considerável de imigrantes europeus e

PARENTALIDADE PARA MÃES GUINEENSES EM PORTUGAL

brasileiros e um crescimento ao nível das imigrações provenientes do continente asiático. Em 1990 apenas Cabo Verde se encontrava entre os cinco países mais representados em Portugal. A este juntam-se, em 1999, Angola e Guiné-Bissau (Pires, 2003).

Na atualidade, e segundo os dados mais recentes apresentados pelos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (SEF, 2013) no Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo (i.e., RIFA), no ano de 2013 a população estrangeira residente em Portugal somava 401.320 cidadãos com título de residência válido (treze vezes superior ao ano de 1960), valor que tem vindo a decrescer ao longo dos anos e que apresenta um registo de menos 3,8% em relação ao ano precedente (Figura 1.3.). A mesma fonte indica que este decréscimo, que também se fez sentir vincadamente ao nível da imigração proveniente dos PALOP, se poderá dever a alteração dos fluxos migratórios, ao regresso ao país de origem, à aquisição de nacionalidade portuguesa, a alteração de processos migratórios em alguns países de origem e também à atual crise económica e financeira. Será também de salientar que a distribuição por género apresentou uma predominância do sexo feminino no que concerne imigrantes provenientes de África e outros, facto não constatado no ano anterior. O reagrupamento familiar e a redução do número de residentes do sexo masculino poderão surgir como possíveis justificações.

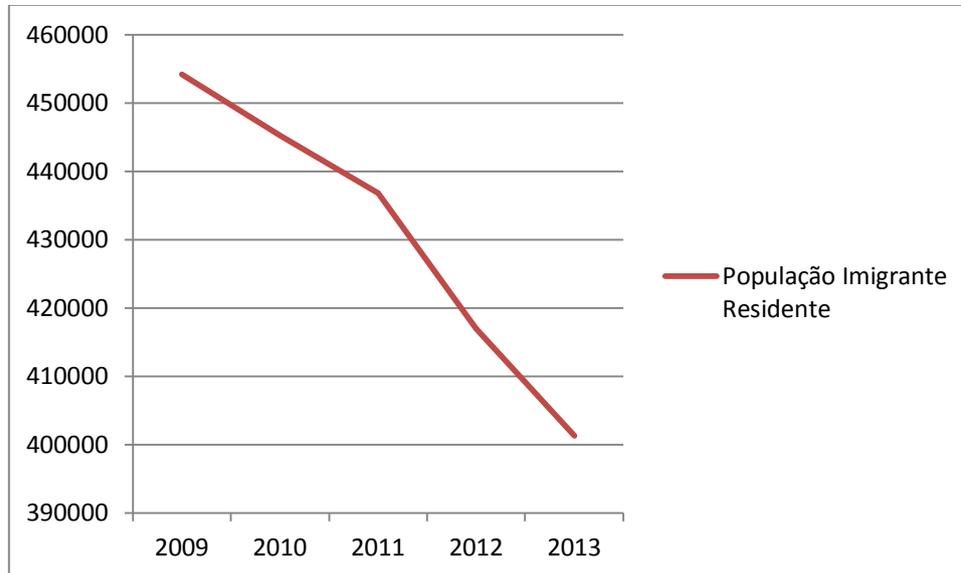


Figura 1.3. *População Imigrante Residente em Portugal entre 2009 e 2013 (SEF, 2013)*

Do total de estrangeiros a residir em Portugal estima-se que cerca de 41,9% é oriundo de países de língua portuguesa, surgindo, em posição de destaque, o Brasil, com cerca de 23%, seguindo-se Cabo Verde, com 11%, Angola, com 5%, e a Guiné-Bissau, com 4% (i.e., o equivalente a cerca de 17.846 pessoas). Países do leste como a Ucrânia, com 10%, e a

PARENTALIDADE PARA MÃES GUINEENSES EM PORTUGAL

Roménia com 9%, também encontram uma forte representatividade em Portugal, bem como a China que no ano de 2013 ultrapassou a Guiné-Bissau com uma representatividade de 5% (Figura 1.4.) (SEF, 2013). A população estrangeira residente em Portugal concentra-se, predominantemente, no litoral do país, identificando-se cerca de 176.963 imigrantes em Lisboa, 58.839 em Faro e 41.711 em Setúbal. Mais a norte do país, o Porto, lidera com cerca de 23.701 imigrantes, seguindo-se Leiria com 15.076, Aveiro com 12.566 e Santarém com 12.509 (SEF, 2013). Por último, é necessário ter em atenção que, uma vez que as estatísticas não incluem os imigrantes ilegais, os valores acima indicados poderão estar longe dos reais (Machado, 1998).

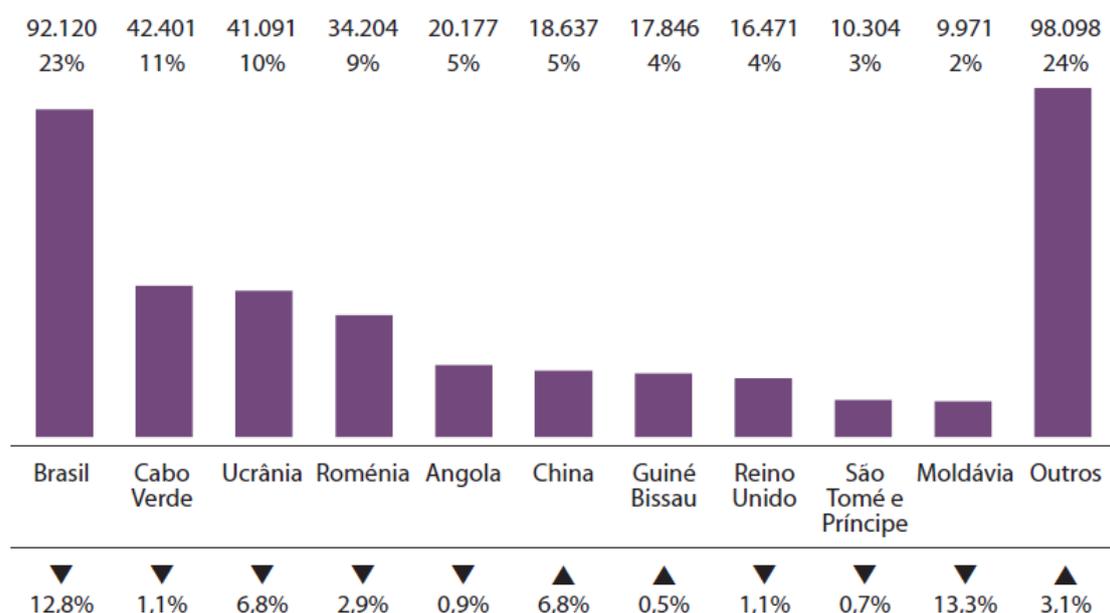


Figura 1.4. *Distribuição de imigrantes residentes em Portugal por nacionalidades e evolução comparativamente ao ano precedente (SEF, 2013)*

1.3.2. Os guineenses em Portugal.

A Guiné-Bissau, ex-colónia portuguesa, cuja independência foi reconhecida no ano de 1974, localiza-se na África Ocidental, junto do Senegal e da Guiné-Conacri. Apresenta uma imensa variedade cultural resultante da diversidade étnica e de orientações religiosas que compõe o mesmo país. Dividindo-se a população essencialmente por três religiões – cristã, muçulmana e animista –, a Guiné-Bissau integra ainda mais de 30 grupos étnicos. Os grupos étnicos mais numerosos são os Papeis, os Bijagós, os Manjacos, os Mandingas, os Balantas, os Fulas, os Beafadas e os Nalús e distribuem-se pelo país com maiores concentrações em pontos específicos de acordo com o grupo (e.g., em Biombo predominam os Papeis, em

Cachéu os Manjacos, em Gabú os Fulas e em Bissau coexiste a quase totalidade das etnias) (Nóbrega, 2003).

No que respeita à população guineense a residir em Portugal, importa distinguir dois grupos que se diferenciam, quer ao nível da sua caracterização, quer ao nível das motivações subjacentes ao seu processo migratório para Portugal. Assim, surge um primeiro grupo que terá migrado para Portugal, na sua maioria, nos anos de 1974 e 1975, após a independência da Guiné-Bissau; e um segundo grupo cujo maior fluxo remete para a década de 1980 ao qual a literatura se refere como Migração Laboral (Machado, 1998; Machado, 2002). Enquanto o primeiro é caracterizado por indivíduos de ambos os sexos e de diversos escalões etários, no segundo grupo ocorre um predomínio de pessoas de sexo masculino, em idade ativa e que tendem a migrar sozinhas (Machado, 1998, 2002).

Importa acrescentar que a migração laboral é marcada por alguns acontecimentos que terão contribuído para o crescimento da mesma, nomeadamente o término do regime de Luís Cabral, no ano de 1984 (Machado, 2002; Quintino, 2004; cit. por Borges, 2010), e o Golpe de Estado de 1998 (Borges, 2010; Pires, 2003).

1.4. Objetivos

Em síntese, um grande conjunto de estudos tem demonstrado que a parentalidade assume um papel central no desenvolvimento infantil e é determinada por variáveis individuais (i.e. dos pais e da criança) e socio-contextuais (e.g., rede de suporte, cultura). Nesta linha, vários estudos apontam para a presença de especificidades culturais no exercício do papel parental. Estas especificidades, aliadas à existência de fluxos migratórios e ao contacto entre diferentes *backgrounds* culturais, remetem para um processo dinâmico de mudança ao nível da parentalidade. Portugal é um país multicultural, mas pouco se sabe no que concerne às conceções sobre parentalidade de grupos de imigrantes em Portugal. Face ao exposto, a presente dissertação visa compreender que conceções as mães guineenses têm sobre a parentalidade e, mais concretamente, que valores, práticas e estilos são dominantes nos seus discursos. Pretende-se, ainda, explorar em que medida o contacto com a cultura de acolhimento se reflete nos seus discursos sobre o exercício da parentalidade.

Capítulo II – Método

2.1. Participantes

Participaram no presente estudo dez mães guineenses, selecionadas de acordo com cinco critérios pré-definidos: 1) ser mãe; 2) ser oriunda da Guiné-Bissau; 3) ser imigrante de primeira geração; 4) descender de pelo menos um progenitor oriundo do mesmo país; e 5) residir na Grande Lisboa. Na fase de análise dos dados, a informação de uma das participantes não foi contabilizada por não contemplar um dos critérios, ou seja, não descender de pelo menos um progenitor guineense. As nove mães que integraram a amostra final apresentavam idades compreendidas entre os 28 e os 68 anos ($M=42$; $DP=11,7$) e residiam em diferentes zonas da Grande Lisboa. Na sua grande maioria, as participantes eram oriundas da cidade de Bissau, havendo uma única participante da ilha de Bolama.

Mais de metade das participantes apresentava o ensino básico incompleto, duas tinham o ensino secundário incompleto e uma não frequentou o ensino escolar.

No que respeita à situação laboral, apenas uma das participantes se encontrava desempregada e a maioria a desenvolver funções de técnico de limpeza ($N=4$).

Sendo a Guiné-Bissau constituída por um vasto conjunto de grupos étnicos, foi realizado o levantamento das etnias das participantes, reconhecendo a referida diversidade e heterogeneidade mesmo num grupo de pequena dimensão. No presente estudo participaram mães das mais variadas etnias, desde Papel, a Manjaco ou Bijagó.

As participantes são mães de dois a sete filhos, tendo estes idades compreendidas entre um mês de idade e os 46 anos.

No que à nacionalidade diz respeito, todas as participantes nasceram na Guiné-Bissau, apresentando, cinco delas, nacionalidade portuguesa, e, as restantes quatro, nacionalidade guineense.

A presente amostra respeita uma população de imigrantes da década de 90 e ano 2000 cujas motivações para a mudança de país correspondem, sobretudo, à reunificação familiar, trabalho e doença.

Em anexo encontra-se uma tabela síntese de caracterização das participantes com os dados sociodemográficos, agregado familiar e motivo de migração (ver Anexo A).

2.2. Instrumentos

Dada a natureza dos objetivos da presente dissertação, optou-se pela utilização de uma metodologia qualitativa, mais especificamente pela realização de entrevistas semi-estruturadas individuais. Para o efeito, foi desenvolvido um guião, com base em literatura sobre

parentalidade, sobre as diferenças que o mesmo conceito abrange quando tomada a perspectiva de diferentes grupos culturais e sobre o processo de aculturação (e.g., Berry, 1997, 2003, 2006; Bornstein, 1991, 2012; Darling & Steinberg, 1993).

O guião contemplava uma parte inicial de caracterização sociodemográfica das participantes.

As perguntas da entrevista foram colocadas de forma aberta, dando às entrevistadas a possibilidade de falar livremente sobre temas como “a parentalidade para uma mãe guineense”, “a relação e as dinâmicas familiares” e “a adaptação ao novo contexto cultural”. Tendo em conta os objetivos deste trabalho, em situações em que não ocorreu uma resposta espontânea por parte da participante foram colocadas questões mais específicas, como por exemplo, “quais as práticas ou respostas parentais executadas perante um comportamento dos filhos considerado errado?”. Ainda a título de exemplo, a questão referente à experiência de migração para Portugal, dada a sua abrangência, requereu, por vezes, que se endereçassem questões mais direcionadas aos objetivos, como por exemplo “Que diferenças identifica, em comparação a mães de Portugal?” ou “De que forma a cultura portuguesa influencia a sua forma de educar?”. Em anexo é possível consultar o guião completo (ver Anexo B).

2.3. Procedimento de Recolha

Num primeiro momento, foi estabelecido contacto com algumas instituições que representam o grupo de imigrantes da Guiné-Bissau a residir em Portugal e outras associações locais com o fim de identificar mães guineenses disponíveis para a realização de entrevistas. O mesmo contacto foi acompanhado por uma breve apresentação do presente estudo e dos critérios de seleção das participantes, indicados anteriormente.

As entrevistas foram realizadas, quer nos espaços pertencentes às associações que prestaram apoio à execução do presente estudo, quer na residência dos participantes, tendo sido gravadas (apenas áudio) com a permissão das participantes, e tendo apresentado uma duração variável entre os 20 e os 40 minutos.

As entrevistas eram precedidas pela apresentação e registo do consentimento informado.

Após a conclusão das entrevistas, realizou-se a transcrição cuidada das mesmas.

2.4. Procedimento de Análise

Para efeitos de análise, foi constituído como *corpus* (Carmo & Ferreira, 2008; Vala, 2005) as transcrições das nove entrevistas selecionadas. Estas foram sujeitas a uma análise de conteúdo, através do *software* de análise de dados qualitativos Atlas.ti (versão 5.5).

PARENTALIDADE PARA MÃES GUINEENSES EM PORTUGAL

As unidades de registo consideradas foram do tipo frase ou parágrafo (Carmo & Ferreira, 2008; Vala, 2005), isto é, verbalizações das entrevistadas transcritas exatamente como referidas.

Aquando do tratamento dos dados, foram identificados grandes grupos de informação, isto é, dimensões (Valores Parentais, Práticas Parentais e Estilos Parentais), orientados pela teoria (*theory-driven*). Num segundo momento, procedeu-se à criação de categorias e subcategorias orientadas pelos dados (*data-driven*) (Carmo & Ferreira, 2008; Vala, 2005), que oportunamente serão descritas.

Posteriormente, foi feito um tratamento de carácter quantitativo simples, ou seja, a análise da frequência das unidades de registo para cada uma das subcategorias. Todas as subcategorias incluem um número de verbalizações superior a cinco.

Posteriormente ao tratamento dos dados, um elemento independente codificou as unidades de registo com o sistema de categorias criado e calculou-se o acordo inter-juízes (Kappa de Cohen = .95, $p < .001$), com o fim de verificar a fidelidade dos resultados (Carmo & Ferreira, 2008; Vala, 2005).

Capítulo III – Resultados

Decorrente do procedimento de análise qualitativa, foram identificados três grandes dimensões, com base na literatura: 1) os valores parentais; 2) as práticas parentais; 3) e os estilos parentais (ver Anexos C e D). De seguida, será descrita cada uma delas, bem como as categorias e subcategorias que as compõem.

3.1. Valores Parentais

Foram definidas duas categorias de valores – “Educação Tradicional Guineense” e “Educação em Portugal”. A categoria “Educação Tradicional Guineense” inclui sete subcategorias: Respeito (N=28); Noção Alargada de Família/Suporte (N=21); Trabalho (N=16); Punição Corporal (N=11); Identidade Étnica (N=8); Centralidade da Figura Materna (N=7); Educação Académica (N=5). Por sua vez a categoria “Educação em Portugal” inclui as subcategorias Família Nuclear/Ausência de Suporte (N=19) e Ausência de Respeito (N=16).

3.1.1. Educação tradicional guineense.

3.1.1.1. *Respeito* (N=28).

O respeito surge em verbalizações de sete das nove participantes como um dos valores que caracterizam a educação tradicional guineense. Assim, mães que seguem os valores da cultura de origem educam os seus filhos incentivando o respeito, não só às figuras parentais mas também às pessoas mais velhas, em geral, percecionadas como figuras de autoridade (e.g., “O respeito aos outros e... principalmente, na Guiné respeitamos sempre os mais velhos” – Sz43; “Com respeito mesmo. E se vires uma pessoa no... camioneta ou no carro... se vocês se encontrarem numa camioneta, por exemplo, mais velho fica de pé... mais pequeno ‘tá sentado, tu és obrigado a levantar seja a tua mãe... não era a tua mãe, não era o teu pai, é só que ele é mais velho que tu, tem que levantar [...] ele não pode ficar de pé e tu ficaste sentado!” – M44). Entre os exemplos que ilustram a importância deste valor na cultura guineense, devem destacar-se, também, aqueles que concernem o respeito por professores e vizinhos (e.g., “E quando chega a escola tem de respeitar a professora mais do que tudo – M44; “Tem que respeitar essa vizinha. Logo... meus filhos costumam dizer «tia» para respeito. «Mana» é respeito” – M44).

3.1.1.2. *Noção alargada de família/suporte* (N=21).

Também referida por sete das nove participantes, a noção alargada de família reflete-se na dimensão da família (e.g., “[...] por isso que a família, nossa, não é a mãe nem o filho... mãe

e o pai. É avó, mãe, pai, tio, tia...” – N28; “Lá, lá sim, lá os vizinhos é próximo à pessoa... É por isso que lá todo o mundo diz – é minha tia, é minha prima...” – M44) e sobretudo no suporte social percebido, dado as participantes referirem haver uma grande partilha de tarefas relacionadas com a parentalidade (e.g., “[...] lá eu nem sentia que eu tinha filhos lá [...] A minha mãe me ajudava tanto... Sempre ao pé de mim, me ajudava... assim a lavar a roupa das crianças. Ela pegava e me ajudava. Ajudava muito. [E era só a mãe ou também o resto da família é muito...] O resto de família, todos” – At39).

3.1.1.3. Trabalho (N=16).

A importância do trabalho é ressaltada no discurso de seis das mães entrevistadas. Ao nível da parentalidade, o trabalho é incentivado a partir da realização de tarefas domésticas tais como cozinhar, limpar e arrumar a casa (e.g., “Mas lá na Guiné já pequeninas aprende a cozinhar, arrumar a casa, apanhar água na fonte...” – F68; “Uma mãe na Guiné pode ir trabalhar, a filha fica a... nós costumamos levantar seis horas da manhã lá, para lavar a loiça... tem de limpar a casa, tem de limpar antes de sair de casa. Casa tem de ficar tudo limpo, e cama tem de ‘tar arrumado. Tudo na hora, para sair de casa para ir para a escola. E comer e vai para a escola” – M44).

3.1.1.4. Punição corporal (N=11).

A punição corporal é referida por quatro das participantes do presente estudo, ou seja, por menos de metade da amostra. Por um lado, manifesta-se a crença de que a punição corporal continua a ser um valor determinante e uma prática recorrente na Guiné-Bissau e nas famílias mais tradicionais, ainda que algumas mães afirmem não subscrever este valor (e.g., “Eu penso que sim [o bater é importante na cultura guineense], mas eu acho que isso pode ser mudado. Que eu penso que o bater... por exemplo, a minha mãe... o meu pai não batia. A minha mãe batia, mas temos que ver também se tem a ver com a mentalidade ou ignorância. Porque eu já sou de outra geração, não vou bater nos meus filhos!” – Sz43). Por outro lado, algumas participantes afirmaram a importância deste valor no exercício do seu papel parental (e.g., “Nós batemos já para saber. É isso que é a nossa educação. É para bater para saber. Porque nós [...] ver os nossos mais velhos fazem-nos isso, também nós temos que fazer!” – N28).

3.1.1.5. Identidade étnica (N=8).

Cinco das mães entrevistadas demonstraram, através das suas verbalizações, motivação para a manutenção da sua identidade étnica, isto é, para manter aspetos da educação

tradicional guineense que caracterizam o seu papel parental (e.g., “eu faço o mais possível para ser mãe mesmo guineense...mesmo guineense” – M44; “os meus filhos, graças a Deus, foram criados assim... com os valores que eu trouxe de lá” – Sz43).

3.1.1.6. Centralidade da figura materna (N=7).

Em três dos relatos obtidos a figura materna surge como pilar da família (e.g., “Nunca deixa a mãe! Mãe é a fundação da nossa... [É o centro...] É o centro da nossa família...” – M44). A sua importância é ressaltada através da necessidade de continuar a apoiá-la e a acompanhá-la ao longo da vida (e.g., “Nós estamos... quando nós formos... para a nossa casa, nós temos de ficar ao... a nossa mãe tem de ficar ao pé de nós! Não é para ficar num lar ou num...” –N28), em grande medida numa lógica retributiva (e.g., “Nunca ninguém pode abandonar a mãe... [...] Próprio, nós, não deixa. Porque nós costuma dizer assim «se tu deixaste a tua mãe, um dia vai pagar por isso». É por isso que nós temos essa referência. Mãe é mãe. Porque mãe sempre força... faz esforço para filhos” – M44).

3.1.1.7. Educação académica (N=5).

A educação académica, apesar de se apresentar como a subcategoria com menor número de unidades de registo, foi referida por mais de metade da amostra (i.e., cinco participantes). Não se cingindo ao ensino obrigatório, as respetivas mães valorizam a educação de nível superior (e.g., “Eu mesmo prefiro se eles têm boa memória como a mãe. Eu não sei ler e pronto, mas eu ‘tou a tentar. Mas... o que eu prefiro para os dois ter, ou uma... ser assim... tem diploma, ser professores...” – S40; “acabou o curso, fez faculdade, acabou a faculdade, fez tudo! Desejo de mãe... né?” – T49).

3.1.2. Educação em Portugal.

3.1.2.1. Família nuclear/ausência de suporte (N=19).

As verbalizações de sete das mães entrevistadas remetem para uma conceção de família menos abrangente em Portugal, um maior distanciamento entre elementos da comunidade e, conseqüentemente, uma inferior perceção de suporte no que respeita ao exercício do papel parental (e.g., “Mas aqui não! Aqui uma criança quando ‘tá na rua... por exemplo, a minha vizinha viu o meu filho a portar mal e começa a falar... o meu filho pode dizer «mas tu não és a minha mãe, não tem nada a ver com isso»” – M44). A noção nuclear de família, e a resultante ausência de suporte social, surgem, também, associadas a um processo de migração caracterizado pelo abandono do grande grupo familiar (e.g., “Só a diferença que eu tenho, não

‘tá cá a mãe. A minha mãe não ‘tá, o pai não ‘tá. Nem para ‘tar ao pé da criança, para entregar assim... para ir trabalhar vou entregar na minha mãe... Não! Eu tenho de entregar à ama né? [...] Quem tem mãe descansa pagar pouco [...] Porque a mãe fica... a avó” – S40; “[...] É mais presente porque lá, como... a educação é partilhada! Lá, as tias educam, as avós... [...] até os vizinhos interferem na educação dos filhos... Cá não! Tu, sozinha, tens de controlar a situação. Tens que saber o que é que os teus filhos fazem... É uma espécie de... tens de saber, tens de estar dentro do assunto. Tens de ir às reuniões, tens que falar com os professores, tens de preocupar com o que as crianças vestem, alimentação... um conjunto de... eu acho que a mãe guineense cá em Portugal é muito mais absorvente. [...] acaba por ser uma super mãe! Pois, acaba por ser uma super mãe. Ah, porque lá é completamente diferente. Porque não estás a educar sozinha...” – Sz43).

3.1.2.2. Ausência de respeito (N=16).

Quatro das mães entrevistadas percebem as crianças portuguesas como menos respeitadoras. Entre os exemplos, destaca-se a tendência para responder de forma considerada inapropriada (e.g., “A vida é complicada na educação dos nossos filhos. Porque a educação de lá com aqui é diferente. É... porque lá... aqui crianças são mais rebeldes. [...] A responder...” – At39; “Porque... nós... os filhos não podem dizer asneira para a mãe! Agora... vocês...” – A32; “Eu vi filhos a dizer «Oh pai, tu és mentiroso!»” – F68) e o desrespeito por figuras tradicionalmente investidas de autoridade (e.g., “Aqui, caso contrário daqui... um aluno levanta de manhã e come, tem tudo para comer, dos bons, ‘tá a perceber? Tudo! Aluno ainda é... teu filho levanta de manhã, não quer saber se tu tens dinheiro ou não tens. «Mãe, pão! Mãe, não há fiambre! Mãe, não há manteiga! Mãe, não há leite não sei quê». Não quer saber, se tenho ou não! ‘Tá a perceber? Come do bom depois sai de casa e vem para a escola! Ainda chega na escola e falta as professoras ao respeito!” – M44).

3.2. Práticas Parentais

No âmbito das práticas parentais foram identificadas quatro categorias – Regras de Gestão do Quotidiano (N=20); Punição (N=20); Reforço Positivo (N=16); e Práticas em Portugal (N=26). Das categorias referidas, apenas a Punição e as Práticas em Portugal se desdobram em subcategorias, ambas incluindo dois grupos – a primeira subdivide-se em [Punição] Positiva e [Punição] Negativa e a segunda em Valor Negativo Atribuído à Punição Corporal (N=10) e Aculturação/Integração (N=9).

3.2.1. Regras de gestão do quotidiano (N=20).

Referidas por oito participantes, as regras de gestão do quotidiano remetem para a obrigatoriedade das tarefas que devem ser realizadas pelas crianças no seu dia a dia, sendo dada primazia à realização dos trabalhos de casa (e.g., “chega da escola... primeiro pergunta «O trabalho de casa, há? – Sim – Então faz»” –S40) e à limpeza e arrumação da habitação (e.g., “Regras em casa era para portar bem... Manter limpa... Não sujar roupas... Preparar coisinhas [...] de escola...” – F68; “Eu já disse [...] «O teu quarto é para arrumar, é para varrer, é para limpar, para fazer bem feitinho [...]»” – K35).

3.2.2. Punição (N=20).

3.2.2.1. Positiva (N=11).

A punição positiva consiste na atribuição de algo aversivo para a criança com o intuito de reduzir ou eliminar um comportamento considerado desadequado (Hudson, 1999). Foi manifestada por sete das mães entrevistadas. As mesmas mães fizeram referência, essencialmente, a duas formas distintas de punição positiva – ameaça e castigo corporal. A ameaça surge associada a uma eventual retirada de algo do agrado da criança (e.g., “«Faz agora porque se não fizer agora não vai ver o seu canal»” – At39), o retorno a Guiné-Bissau (e.g., “Eu já disse, quando é assim «você está a fazer essa coisa, eu vou meter você no avião para ir para...» [Para a Guiné...?] Para a Guiné sim senhor!” – K35), ou uma consequência não especificada (e.g., “Depois eu disse para ela «Da próxima vez que... a diretora me ligar, sabe o que eu vou fazer? Eu sei o que é que vou fazer. – O que é que a mãe vai fazer?» Eu disse «Não vou dizer!»” – At39).

O castigo corporal remete quer para a ideia de uma “palmada” (e.g., “[...] às vezes dá a eles palmada [...] dá palmada no rabinho para eles se portar bem. Mas amanhã não vou repetir... Eles sabem... Não é bater neles sempre... mas dá, às vezes dá palmada... palmada de vez em quando para ele aprender o que é que ele fez...” – A32), como para a contenção de movimentos (e.g., “Lembro-me de uma vez... amarrei as duas... os dois... o segundo e terceira... amarrei eles no pé da mesa... Andavam muito [...] Quando eram pequeninos...” – F68) ou para uma ideia vaga, sem detalhe (e.g., “É para bater” – N28).

3.2.2.2. Negativa (N=9).

A punição negativa consiste na retirada de algo do agrado da criança com o fim de reduzir ou eliminar um comportamento considerado desadequado (Hudson, 1999) Foi manifestada por seis das mães entrevistadas, sendo a mesma prática expressa através da retirada de meios

tecnológicos, como a televisão, o computador, a *playstation*, o telemóvel e o *tablet*, ou de atividades de socialização (e.g., “eu disse «nada de computador até ouvir boa notícia lá da escola»” – At39; “Não vê televisão... ele quer ter aquele *tablet*, não tem não sei quê...” – T49; “[...] O castigo era não ver televisão, não vai jogar à bola... que ele gostava de jogar à bola... Ou saídas, assim para ir ao cinema...” – Sz43).

3.2.3. Reforço positivo (N=16).

O reforço positivo consiste no incentivo de um comportamento, que por ser considerado adequado se pretende manter, através da atribuição de algo do agrado da criança (opõe-se ao reforço negativo que consiste igualmente no incentivo de um comportamento adequado através da retirada de um estímulo aversivo para a criança) (Hudson, 1999) Foi manifestado pela totalidade das mães entrevistadas. Os dados indicam que as mães do presente estudo tendem a reforçar os comportamentos adequados dos filhos através de elogios e afeto (e.g., “Quando se portavam bem eu... pronto, fazia questão de... de dizer que tenho orgulho, que são muito giros e... pronto! Ficava contente, fazia elogios. Sim, fazer elogios – Sz43) ou da atribuição de recompensas. As recompensas mais comuns consistem em atribuições diretas de produtos alimentares (e.g., “às vezes eu compro alguma coisa que eles gostam... um bolo de chocolate ou uma coisa assim [...]” – At39), deslocações aos restaurantes favoritos dos filhos (e.g., “Então, se portaram bem sempre na escola... se portaram bem... ano passado eu disse – se vocês se portaram bem, até fim de escola, passaram tudo, eu levo o McDonalds!” – S40), entre outras (e.g., “Quem porta bem, vai férias de outro país” – S40).

3.2.4. Práticas em Portugal (N=26).

3.2.4.1. Valor negativo atribuído à punição corporal (N=10).

O valor negativo atribuído à punição corporal foi referido por três das mães entrevistadas. De acordo com estas mães, a punição corporal é percecionada pela cultura de acolhimento como uma prática inadequada. A proibição da mesma parece acarretar dificuldades acrescidas à educação dos guineenses em Portugal (e.g., “eu vi maneira de educação muito diferente... é estranho mesmo... a educação daqui não vale nada. Porque aqui uma pessoa não pode bater em criança” – M44; “Os pais de cá não conseguem repreender os filhos como se repreende na Guiné... [Não repreendem...] Não batem!” – F68).

3.2.4.2. Aculturação/Integração (N=9).

Abordada por três das participantes, está sobretudo relacionada com a proibição da punição corporal em Portugal. As entrevistadas referem ter desenvolvido uma forma “mista” de educar como forma de responder às exigências colocadas no novo país (e.g., “Mas há, há... há aspetos que eu também cá achei importante... portanto, eu tenho uma mistura” – Sz43; “não é a mesma coisa... porque cá tens de te adaptar. Não podes usar o mesmo método de educação de... da Guiné! É impensável! Vais ter problemas!” – Sz43; “Não... adaptei rápido. Porque eu via as pessoas... fala só, não bate... também é isso...” – N28; “Sim, mudou! Porque... Eu estou aqui há muito anos, tem de ter um bocadinho deles! Agora não pode ser ríspido para uma criança também! Eu sou contra” – M44).

3.3. Estilos Parentais

Desta última dimensão fazem parte duas categorias: Hierarquia (N=9) e Relação de Proximidade (N=8).

3.3.1. Hierarquia (N=9).

A existência de uma relação de hierarquia entre pais e crianças foi referida por cinco das mães entrevistadas, tendo sido salientada a importância da criança obedecer às figuras parentais e a definição de regras não ser negociada (e.g., “Nem mais nem menos... mãe, pai... tem que obedecer o que é que a mãe diz... e o pai” – A32; “É o pai que manda em casa! Não é o filho! Até quando estás grávida, pai sempre manda” – M44; [como é que aparecem as regras? São os pais que decidem...] São. [São coisas faladas com os filhos ou não muitos... eles obedecem... como é que funciona?] Obedecem” – A32).

3.3.2. Relação de proximidade (N=8).

A existência de uma relação de grande proximidade com os filhos foi expressa especialmente através de apoio/suporte (e.g., “Qual é a decisão que eles tomam, eu ‘tou... eu acompanho... não pode dizer não! Qualquer que eles escolhe eu apoia... é isso que eu sou” – S40), da satisfação pelos momentos de interação (e.g., “gosto de brincar com eles “ – K35) e da comunicação aberta e calorosa (e.g., “[...] mas com o tempo, como estava sozinha cá, o meu filho tornou-se... o pai ausentava-se, sempre, por razões de trabalho... o meu filho, a partir dos seus, um ano, um ano e picos, eu fazia tudo com ele. Quer dizer, é praticamente... eu portava-me como se fosse... como se tivéssemos a mesma idade. [Eram amigos] Era era...

PARENTALIDADE PARA MÃES GUINEENSES EM PORTUGAL

conversar, desabafava-me com ele... e... íamos passear...” – Sz43). Esta categoria foi referida por quatro participantes.

Capítulo IV – Discussão

A presente dissertação pretendeu explorar as concepções que as mães guineenses a residir em Portugal detêm sobre a parentalidade, averiguar se o contacto com a cultura portuguesa influencia essas mesmas concepções e, no caso de tal influência se verificar, de que forma a mesma se operacionaliza. Para o efeito, adotou-se uma metodologia qualitativa, visto a mesma permitir aceder, em profundidade, ao sistema de significados das participantes (Carmo & Ferreira, 2008; Vala, 2005). De um modo geral, os resultados indicam que as mães que participaram no estudo tendem a valorizar os modelos tradicionais de educação da cultura de origem e salientam um conjunto de diferenças na cultura de acolhimento, às quais procuram ajustar as suas práticas.

Mais concretamente, no que respeita aos valores parentais tradicionalmente guineenses, são três os que predominaram nos discursos das participantes – i.e., o respeito, a noção alargada de família e o trabalho. Ao encontro do referido na literatura, o respeito pelas pessoas mais velhas, investidas de autoridade, tende a assumir elevada importância nas culturas africanas (e.g., Jambunathan et al., 2000; Renzaho, Green, Mellor, & Swinburn, 2011). Na mesma linha, para culturas africanas, asiáticas e do Médio Oriente, a noção de família não se restringe a uma concepção de família nuclear, sendo este grupo alargado aos tios, avós e por vezes aos vizinhos (Batrouney & Stone, 1998). Por sua vez, a importância do trabalho, também ao encontro de estudos anteriores com populações migrantes (e.g., Jambunathan et al., 2000; Super, Harkness, Barry, & Zeitlin, 2011), reflete-se na obrigatoriedade das tarefas domésticas e surge nos discursos das participantes como imprescindível para o desenvolvimento dos seus filhos, complementando a, também realçada (embora em menor grau), educação académica.

Ainda a respeito dos valores, mas já no que concerne ao contacto com a cultura de acolhimento (i.e., a segunda categoria dos Valores Parentais), as mães entrevistadas realçaram a ausência de respeito por parte das crianças portuguesas e a existência de uma noção mais restrita de família, como principais pontos de divergência cultural. Conforme verificado no enquadramento teórico, a literatura sobre Individualismo/Coletivismo salienta a primazia de valores conformistas e de relacionamento por parte das sociedades coletivistas, habitualmente de países africanos, latinos e asiáticos, e de valores de autonomia pelas sociedades individualistas, habitualmente ocidentais (e.g., Phalet & Schonpflug, 2001; Tamis-LeMonda et al., 2007). Em consonância com estas proposições, os resultados obtidos no presente estudo refletem a transição das participantes de um contexto coletivista para um contexto mais individualista, ao identificarem como valores predominantes na cultura guineense, e ausentes

na cultura portuguesa, os que vão ao encontro de uma conduta mais conformista e dos relacionamentos interpessoais no contexto familiar e comunitário (i.e., respeito/ausência de respeito, noção alargada/nuclear de família). No mesmo sentido, também o decréscimo de suporte ao nível da partilha de responsabilidades de cuidado e educação dos filhos, decorrente em grande parte do processo de migração, poderá ilustrar esta tensão entre as estruturas sociais coletivistas do contexto de origem e as estruturas mais individualistas da cultura de acolhimento (Renzaho et al., 2011).

Ao nível das práticas parentais, salienta-se a importância das regras de gestão do quotidiano. Em articulação com o valor “trabalho”, mencionado anteriormente, revelam-se, essencialmente, através da distribuição e monitorização das tarefas domésticas como a limpeza e a arrumação da casa, enquadradas como obrigações que as crianças devem cumprir. No que respeita às práticas parentais de resposta a comportamentos adequados e desadequados da criança, foram identificadas estratégias disciplinares universais como o reforço positivo por atribuição de afeto, elogios ou bens/atividades do agrado da criança, a punição negativa por retirada de bens do agrado da criança, e a punição positiva por ameaça e castigo corporal (e.g., Hudson, 1999). No que concerne à punição corporal, em particular, vários estudos sugerem que consiste numa prática bastante recorrente na generalidade dos países africanos (e.g., Dawes, de Sas Kropiwnicki, Kafaar & Richter, 2005; LeCuyer, Christensen, Kearney, & Kitzman, 2011; McLoyd, Kaplan, Hardaway, & Wood, 2007; Renzaho et al., 2011). Na presente amostra algumas das mães também associaram a punição corporal à educação tradicional guineense, mas salientaram a proibição desta prática na cultura de acolhimento. Por conseguinte, os resultados parecem apontar para o papel da aculturação nos seus discursos, e neste sentido, para um processo de adaptação das mães guineenses às exigências legais da cultura portuguesa, manifestada pelo recurso acrescido a estratégias de comunicação, ao invés da punição corporal. Ainda neste sentido, coloca-se a hipótese de as mães do presente estudo poderem ter adotado uma estratégia de integração (Berry, 2003), isto é, na vontade de manter a identidade cultural ao enfatizar a sua identidade étnica (ver Hutnik, 1991) combinada com uma interação positiva com a cultura de acolhimento e a adoção de determinadas crenças ou práticas da mesma.

Conforme avançado no enquadramento teórico, para além das práticas, os estilos parentais englobam também outros aspetos da relação cuidador-criança que definem o clima emocional no qual a parentalidades se expressa (Darling & Steinberg, 1993). Na presente amostra, esta proposição encontra reflexo no estabelecimento e afirmação de relações que variam entre um polo dotado de maior rigidez e hierarquia, e um polo de maior proximidade e afeto.

Articulando estas evidências relativas ao clima emocional da relação com as práticas parentais, os resultados apontam para uma utilização conjugada dos estilos autoritativo e, sobretudo, autoritário. Especificamente, o estabelecimento de relações hierárquicas entre os pais/cuidadores e a crianças, articulado com a utilização de práticas de punição corporal, ameaça e a existência de limites rígidos, expressos, por exemplo, através da obrigatoriedade das tarefas domésticas, poderão ser indicativos de um estilo mais autoritário (ver Baumrind, 1966). Por outro lado, o estabelecimento de relações de proximidade com as crianças, expressas sobretudo através de uma comunicação aberta e calorosa, articulado com práticas de reforço que passam pelo elogio e o afeto, poderão apontar para um estilo mais autoritativo (ver Baumrind, 1966). Estudos prévios indicam que o estilo autoritativo surge com maior frequência associado a sociedades individualistas por integrar estratégias mais eficazes na transmissão dos valores enfatizados nas mesmas sociedades, enquanto nas sociedades coletivistas o estilo autoritário tende a predominar na transmissão de valores de conformismo e obediência (ver Markus & Kitayama, 1991). No presente estudo, o facto de os resultados apontarem para a utilização conjugada dos estilos autoritativo e autoritário levanta a hipótese de que o contacto com a cultura de acolhimento e a adaptação às normas vigentes pode promover mudanças ao nível do estilo parental.

O presente trabalho constitui-se como uma primeira abordagem ao estudo da parentalidade para mães guineenses a residir em Portugal. Os resultados obtidos foram consistentes na generalidade da amostra, tendo-se verificado níveis elevados de saturação nas categorias mais salientes. Importa, no entanto, considerar que o carácter qualitativo do estudo apenas permite colocar hipóteses e proposições a testar em estudos futuros, com amostras mais alargadas e diferentes metodologias. De igual modo, ainda que garantindo o anonimato, alguns dos tópicos relacionados com a parentalidade (e.g., práticas disciplinares) podem ter sido suscetíveis a enviesamento por desejabilidade social, especialmente em contexto de entrevista. Algumas entrevistadas demonstraram, também, alguma resistência inicial em participar no estudo dada a sua situação legal. Esta dificuldade foi minimizada, em parte, pelas entidades que mediarão o contacto, clarificando o propósito do presente trabalho.

Como direções para estudos futuros, seria de interesse a realização de estudos longitudinais, que acompanhem os processos de aculturação de diferentes grupos migrantes e o impacto que a mudança de contexto tem sobre a parentalidade e, consequentemente, o desenvolvimento das crianças. Nesta sequência, poderá justificar-se o recurso a metodologias quantitativas e/ou desenvolvimento de ferramentas (i.e., escalas, questionários ou guiões de entrevista) que permitam analisar a relação, entre os valores, as práticas, os estilos parentais e,

por exemplo, o tempo de residência em Portugal. A este nível, poder-se-ia explorar melhor a questão da identidade étnica, expressa, no presente trabalho, através da motivação para a manutenção de vários dos aspetos que, para as entrevistadas, caracterizam a parentalidade guineense. Este conceito foi inicialmente definido como um componente da representação que um indivíduo possui de si próprio e que deriva da afiliação a um grupo étnico específico (Taylor & Simard, 1979; cit. por Hutnik, 1991). A identidade étnica foi primeiramente conceptualizada como estanque, fixa à nascença, relacionando-se com a raça, linguagem, cultura, entre outros aspetos. Posteriormente, e como resultado da modernização, do avanço tecnológico e da crescente mobilidade, passou a ser percebida como flexível e decorrente de um processo consciente, podendo um mesmo indivíduo adotar várias identidades étnicas (Wallman, 1983; cit. por Hutnik, 1991). Assim, futuros estudos poderiam analisar a relação entre identidade étnica, refletida ou não na nacionalidade dos participantes, as estratégias de aculturação utilizadas e, por sua vez, as componentes da parentalidade exercida. Estudos que integrem, também, a figura paterna (que apresenta, igualmente, um papel fundamental no desenvolvimento da criança e cuja mesma importância é, por diversas vezes, esquecida; Bornstein, Putnick, & Lansford, 2011; Parker, 2002; Seward & Stanley-Stevens, 2014) ou estudos que procedam à comparação entre imigrantes de primeira e segunda geração no que respeita aos componentes da parentalidade visados pelo presente estudo, viriam colmatar outra das lacunas existentes na investigação e literatura sobre esta temática (e.g., Birman, 2011; Leyendecker, Schölmerich, & Citlak, 2006; Schofield et al., 2008).

A literatura referente à Guiné-Bissau, consultada no âmbito do enquadramento teórico do presente trabalho, ressalta, também, a variabilidade e relevância da religião para os indivíduos guineenses, suscitando interesse no estudo da relação entre a parentalidade e a pertença a diferentes grupos religiosos (e.g., cristãos, muçulmanos e animistas) (Nóbrega, 2003). Apesar da diversidade de estudos que se têm vindo a debruçar nesta temática, não existe consenso no que respeita à relação entre a religião e a parentalidade (ver revisões de Dumas & Nissley-Tsiopinis, 2006; Mahoney, Pargament, Murray-Swank & Murray-Swank, 2003; Snider, Clements & Vazsonyi, 2004). Não se sabendo ao certo se a religiosidade está relacionada, por exemplo, com comportamentos parentais negativos, como a punição corporal (e.g., Ellison, Bartkowski & Segal, 1996, Ellison & Sherkat, 1993), ou, por outro lado, associada a comportamentos parentais positivos, como o abraçar e o elogiar (Wilcox, 1998), o acordo entre autores existe apenas no que respeita a clara importância que a religião apresenta sobre vários aspetos do funcionamento familiar (Snider et al., 2004).

Por sua vez, também o levantamento dos dados sociodemográficos das participantes (na sua generalidade de estatuto socioeconómico baixo), alertou para a necessidade de realizar estudos que controlem o nível socioeconómico dos participantes e que, dessa forma, melhor predigam quais as configurações tomadas pelo impacto do mesmo sobre as conceções de parentalidade. Vários autores têm vindo a advogar a relação entre as duas variáveis (e.g., Bem & Wagner, 2006; Kohn, 1989; Luster, Rhoades, & Haas, 1989). Em suma, a literatura tem vindo a assumir que a influência do nível socioeconómico sobre as crenças, as práticas e os estilos parentais, se reflete, no caso dos pais de baixo nível socioeconómico, no enfatizar de valores de conformismo e na adoção de um estilo parental autoritário que, por definição, recorre a práticas mais diretivas ou coercivas, tais como a punição. Por outro lado, os pais de nível socioeconómico mais elevado tendem a enfatizar o comportamento de proatividade e iniciativa nas suas crianças e a desenvolver um estilo parental mais autoritativo, tomando por base práticas menos diretivas, ou indutivas, que focam a abertura e a comunicação, não recorrendo, assim, a práticas punitivas (Hoff, Laursen, & Tardif, 2002).

Em suma, o estudo cuidado e aprofundado das diferenças culturais destaca-se pela importância que detém na intervenção, sendo que apenas conhecendo o sistema de significados de determinada cultura será realmente possível introduzir as mudanças necessárias (e.g., Super et al., 2011). Por exemplo, na área da proteção de crianças e jovens, os últimos dados da Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco (CNPCJR, 2013) indicam que, no ano de 2013, as CPCJ's acompanharam 71567 processos, sendo que deste total, 28218 crianças e jovens foram caracterizados no que respeita a nacionalidade. Destas 28218 crianças e jovens, 26774 (94,9%) apresentavam nacionalidade portuguesa e 1444 (5,1%) eram oriundas de outros países. Destas 1444 crianças e jovens, 375 eram provenientes do continente africano e 29 especificamente de Guiné-Bissau. O relatório da CNPCJR identifica, ainda, a Guiné-Bissau como estando em terceiro lugar dos países africanos no que respeita o número de sinalizações, com Cabo-Verde e Angola à sua frente, e em quarto lugar dos países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), depois do Brasil, Cabo Verde e Angola. Ainda que o número de crianças e jovens provenientes de outros países seja bastante inferior ao de crianças e jovens de nacionalidade portuguesa, estes valores não poderão ser ignorados. Assim, torna-se clara a necessidade de informar os técnicos que trabalham diretamente com as populações imigrantes, no sentido de os capacitar e preparar para as diferenças que estes mesmos grupos podem deter no que respeita aos valores, práticas e estilos parentais. De igual modo, importa consciencializar os

PARENTALIDADE PARA MÃES GUINEENSES EM PORTUGAL

profissionais e os serviços que prestam apoio a estas populações para o impacto do processo de migração e do contacto com a cultura de acolhimento no exercício do papel parental.

Referências

- Baganha, M. I., & Peixoto, J. (1997). Trends in the 90's: the portuguese migratory experience. In M. I. Baganha, *Immigration in Southern Europe* (pp.15-40). Oeiras: Celta Editora.
- Barroso, R. G. & Machado, C. (2011). Definições, dimensões e determinantes da parentalidade. *Psychologica*, 52, 211–230.
- Batrouney, T. & Stone, W. (1998). Cultural Diversity and Family Exchanges. *Family Matters, Australian Institute of Family Studies*, 50, 13-20.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 43, 261-267.
- Bem, L. A. & Wagner, A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconómico. *Psicologia em Estudo*, 11 (1), 63-71.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68.
- Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. In K. M. Chun, P. B. Organista, & G. Marín (Eds.), *Acculturation: Advances in Theory, Measurement, and Applied Research* (pp. 17–37). Washington, DC: American Psychological Association.
- Berry, J. W. (2006). Acculturation: A Conceptual Overview. In M. H. Bornstein & L. R. Cote (Eds.), *Acculturation and Parent-Child Relationships: Measurement and Development* (pp. 13-30). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Birman, D. (2011). Intergenerational Differences in Acculturation. In *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Retrieved from <http://www.child-encyclopedia.com/en-ca/recherche.html?q=acculturation%20gap>.
- Borges, M. (2010). Migrações e Género: Acerca das migrações guineenses em Portugal. *Vidas Transnacionais: África/Península Ibérica*. Retirado de https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2317/1/CIEA7_18_BORGES_Migra%C3%A7%C3%B5es%20e%20G%C3%A9nero.pdf
- Bornstein, M. H. (1991). Approaches to Parenting in Culture. In M. H. Bornstein, *Cultural Approaches to Parenting* (pp. 3-19). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bornstein, M. H. (2012). Cultural Approaches to Parenting. *Parenting: Science and Practice*, 12, 212-221.
- Bornstein, M. H., & Bohr, Y. (2011). Immigration, Acculturation and Parenting. In *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Retrieved from <http://www.child-encyclopedia.com/en-ca/recherche.html?q=acculturation%20and%20parenting>
- Bornstein, M. H., & Cheah, C. S. L. (2006). The Place of “Culture and Parenting” in the Ecological Contextual Perspective on Development Science. In K. H. Rubin & O. B. Chung, *Parenting Beliefs, Behaviours and Parent-Child Relations. A Cross-Cultural Perspective* (pp. 3-33). NY: Taylor & Francis Group, LLC.

PARENTALIDADE PARA MÃES GUINEENSES EM PORTUGAL

- Bornstein, M. H., & Cote, L. R. (2001). Mother-infant interaction and acculturation: I. Behavioural comparisons in Japanese American and South American families. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 549-563.
- Bornstein, M. H., & Cote, L. R. (2004). Mothers' Cognitions in Cultures of Origin, Acculturating Cultures, and Cultures of Destination. *Child Development*, 75 (1), 221-235.
- Bornstein, M. H., & Cote, L.R. (2006). Parenting Cognitions and Practices in the Acculturative Process. In M. H. Bornstein & L. R. Cote (Eds.), *Acculturation and Parent-Child Relationships: Measurement and Development* (pp. 173-196). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., & Lansford, J. E. (2011). Parenting Attributions and Attitudes in Cross-Cultural Perspective. *Parenting: Science and Practice*, 11, 214-237.
- Bornstein, M. H., Tal, J., & Tamis-LeMonda, C. S. (1991). Parenting in Cross-Cultural Perspective: The United States, France, and Japan. In M. H. Bornstein, *Cultural Approaches to Parenting* (pp. 69-90). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brooks, J. B. (2008). *The Process of Parenting* (7th Edition). New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Cardoso, J., & Veríssimo, M. (2013). Estilos parentais e relações de vinculação. *Análise Psicológica*, 31(4), 393-406.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2^a Edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, P. & Monteiro, M. B. (1996). Imagens da infância: Crenças e valores das mães com filhos na escola primária. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 21, 93-119.
- Clemente, M. A. (2003). Redes Sociales de Apoyo en Relación al Proceso de Envejecimiento Humano: Revisión Bibliográfica. *Interdisciplinaria*, 20(1), 31-60.
- CNPCJR (2013). *Relatório anual de avaliação da atividade das CPCJ no ano de 2013*. Lisboa: CNPCJR.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary Research on Parenting: The case for Nature and Nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218-232.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Dawes, A., de Sas Kropiwnicki, Z., Kafaar, Z., & Richter, L. (2005). *Corporal punishment of children: A South African national survey*. Cape Town: Human Sciences Research Council.
- Dumas, J. E., & Nissley-Tsiopinis, J. (2006). RESEARCH: Parental Global Religiousness, Sanctification of Parenting, and Positive and Negative Religious Coping as Predictors of

PARENTALIDADE PARA MÃES GUINEENSES EM PORTUGAL

- Parental and Child Functioning. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 16(4), 289-310.
- Ellison, C. G., Bartkowski, J. P., & Segal, M. L. (1996). Do conservative Protestant parents spank more often? Further evidence from the National Survey of Families and Households. *Social Science Quarterly*, 77(3), 663-673.
- Ellison, C. G., & Sherkat, D. E. (1993). Obedience and autonomy: Religion and parental values reconsidered. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 32(4), 313-329.
- Esteves, M. C., Carlos, L. P., Franco, V., Gomes, T. F., Guibentif, P., Pires, R. P., & Saint-Maurice, A. (1991). *Portugal, País de Imigração*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- García-Coll, C., & Pachter, L. M. (2002). Ethnic and Minority Parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol. 4, Social Conditions and Applied Parenting (2nd Edition)* (pp. 1-20). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539-579.
- Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F., & McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and Relational Aggression in Russian Nursery-School-Age Children: Parenting Style and Marital Linkages. *Developmental Psychology*, 34 (4), 687-697.
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic Status and Parenting. In M. H. Bornstein, *Handbook of Parenting: Vol. 2, Biology and Ecology of Parenting (2nd Edition)* (pp. 231-252). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral Internalization, Parental Power, and the Nature of Parent-Child Interaction. *Developmental Psychology*, 11(2), 228-239.
- Hoffman, M. L. (1994). Discipline and Internalization. *Developmental Psychology*, 30(1), 26-28.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations (2nded.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Hoghugh, M. (2004). Parenting – An Introduction. In M. Hoghugh & N. Long (Eds.), *Handbook of Parenting: Theory and Research for Practice* (pp. 1-18). London: SAGE Publications.
- Hudson, A. (1999). Behavior Analysis. In S. W. Russ & T. H. Ollendick (Eds.), *Handbook of Psychotherapies with Children and Families* (pp. 181-197). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Hutnik, N. (1991). *Ethnic Minority Identity: A Social Psychological Perspective*. Oxford: Clarendon Press.

PARENTALIDADE PARA MÃES GUINEENSES EM PORTUGAL

- Jambunathan, S., Burts, D.C., & Pierce, S. (2000). Comparisons of Parenting Attitudes Among Five Ethnic Groups in the United States. *Journal of Comparative Family Studies*, 31, 395-406.
- Kagiticbasi, C. (2006). An Overview of Acculturation and Parent-Child Relationships. In M. H. Bornstein & L. R. Cote (Eds.), *Acculturation and Parent-Child Relationships: Measurement and Development* (pp. 319-332). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kohn, M. L. (1989). *Class and conformity: A study in values (2nd Edition)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kotchick, B. A. & Forehand, R. (2002). Putting Parenting in Perspective: A Discussion of the Contextual Factors That Shape Parenting Practices. *Journal of Child and Family Studies*, 11(3), 255-269.
- Lansford, J. E., & Bornstein, M. H. (2011). Parenting Attributions and Attitudes in Diverse Cultural Contexts: Introduction to the Special Issue. *Parenting: Science and Practice*, 11, 87-101.
- LeCuyer, E. A., Christensen, J. J., Kearney, M. H., & Kitzman, H. J. (2011). African American Mothers' Self-Described Discipline Strategies with Young Children. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 34(3), 144-162.
- LeVine, R. A., Miller, P. M., & West, M. M. (1988). *Parental Behavior in Diverse Societies*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leyendecker, B., Schölmerich, A., & Citlak, B. (2006). Similarities and Differences Between First- and Second-Generation Turkish Migrant Mothers in Germany: The Acculturation Gap. In M. H. Bornstein & L. R. Cote (Eds.), *Acculturation and Parent-Child Relationships: Measurement and Development* (pp. 297-315). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lopes, J. S. (2002). *A Economia Portuguesa desde 1960 (6^a Edição)*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- Luster, T., Rhoades, K., & Haas, B. (1989). The Relation between Parental Values and Parenting Behavior: A Test of the Kohn Hypothesis. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 139-147.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington, *Handbook of child psychology: Vol. 4, Socialization, personality, and social development (4th Edition)* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Machado, F. L. (1998). Da Guiné-Bissau a Portugal: Luso-Guineenses e Imigrantes. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 26, 9-56.
- Machado, F. L. (2002). *Contrastes e Continuidades: Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.

PARENTALIDADE PARA MÃES GUINEENSES EM PORTUGAL

- Mahoney, A., Pargament, K. I., Murray-Swank, A., & Murray-Swank, N. (2003). Religion and the sanctification of family relationships. *Review of Religious Research*, 44(3), 220-236.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- McLoyd, V. C., Kaplan, R., Hardaway, C. R., & Wood, D. (2007). Does Endorsement of Physical Discipline Matter? Assessing Moderating Influences on the Maternal and Child Psychological Correlates of Physical Discipline in African American Families. *Journal of Family Psychology*, 21(2), 165-175.
- Nóbrega, A. (2003). *A luta pelo poder na Guiné-Bissau*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Pachter, L. M., & Dumont-Mathieu, T. (2004). Parenting in Culturally Divergent Settings. In M. Hoghughy & N. Long, *Handbook of Parenting: Theory and Research for Practice* (pp. 88-97). London: SAGE Publications.
- Parke, R. D. (2002). Fathers and Families. In M. H. Bornstein, *Handbook of Parenting (2ª Edição): Volume 3, Being and Becoming a Parent* (pp. 27-74). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Peixoto, J. (2000). A Emigração. Em F. Bethencourt & K. Chaudhuri, *História da Expansão Portuguesa: Vol. 5, Último Império e Recentramento (1930-1998)*. Espanha: Temas e Debates e Autores.
- Phalet, K. & Schonpflug, U. (2001). Intergenerational Transmission of Collectivism and Achievement Values in Two Acculturation Contexts: The Casa of Turkish Families in Germany and Turkish and Moroccan Families in the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(2), 186-201.
- Phoenix, A. & Husain, F. (2007). *Parenting and ethnicity*. Joseph Rowntree Foundation.
- Pires, R. P. (2003). *Migrações e Integrações: Teoria e Aplicações à Sociedade Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Pires, R. P., Maranhão, M. J., & Quintela, J. P. (1984). Caracterização da População Retornada. Em R. P. Pires, M. J. Maranhão, J. P. Quintela, F. Moniz, & M. Pisco (Eds.), *Os Retornados: Um Estudo Sociográfico* (pp.33-143). Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- Renzaho, A. M. N., Green, J., Mellor, D., & Swinburn, B. (2011). Parenting, family functioning and lifestyle in a new culture: the case of African migrants in Melbourne, Victoria, Australia. *Child and Family Social Work*, 16, 228-240.
- Rudy, D. & Grusec, J. E. (2001). Correlates of Authoritarian Parenting in Individualist and Collectivist Cultures and Implications for Understanding the Transmission of Values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (2), 202-212.

PARENTALIDADE PARA MÃES GUINEENSES EM PORTUGAL

- Sam, D. L. & Berry, J. W. (2006). Introduction. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp. 1-7). New York: Cambridge Press.
- Schofield, T. J., Parke, R. D., Kim, Y., & Coltrane, S. (2008). Bridging the Acculturation Gap: Parent-Child Relationship Quality as a Moderator in Mexican American Families. *Developmental Psychology*, 44(4), 1190-1194.
- Schwartz, S. H. (2014). Rethinking the concept and measurement of societal culture in light of empirical findings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(1), 5-13.
- SEF (2013). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo – 2013*. Oeiras: SEF.
- Selin, H. (2014). Introduction. In H. Selin (Ed.), *Parenting Across Cultures* (pp. 1-12). Dordrecht: Springer.
- Seward, R. R., & Stanley-Stevens, L. (2014). Fathers, Fathering, and Fatherhood Across Cultures. In H. Selin (Ed.), *Parenting Across Cultures: Childrearing, Motherhood and Fatherhood in Non-Western Cultures* (pp. 459-474). Dordrecht: Springer.
- Silva, M., Amaro, R. R., Clause, G., Conim, C., Matos, M., Pisco, M., & Seruya, L. M. (1984). *Retorno, Emigração e Desenvolvimento Regional em Portugal*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Snider, J. B., Clements, A., & Vazsonyi, A. T. (2004). Late adolescent perceptions of parent religiosity and parenting processes. *Family process*, 43(4), 489-502.
- Super, C. M., 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.
- Tamis-LeMonda, C. S., Way, N., Hughes, D., Yoshikawa, H., Kalman, R. K., & Niwa, E. Y. (2007). Parents' Goals for Children: The Dynamic Coexistence of Individualism and Collectivism in Cultures and Individuals. *Social Development*, 17(1), 183-209.
- Teti, D. M., & Candelaria, M. A. (2002). Parenting competence. In M. H. Bornstein, *Handbook of Parenting: Vol. 4, Social Conditions and Applied Parenting (2nd Edition)* (pp. 149-180). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Triandis, H. C., Bontempo, R., & Villareal, J. (1988). Individualism and Collectivism: Cross-Cultural Perspectives on Self-Ingroup Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2), 323-338.
- Vala, J. (2005). A Análise de Conteúdo. Em A.S. Silva, & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais (13^a Edição)* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Wilcox, W. B. (1998). Conservative Protestant Childrearing: Authoritarian or Authoritative? *American Sociological Review*, 63, 796-809.

ANEXOS

PARENTALIDADE PARA MÃES GUINEENSES EM PORTUGAL

Anexo A – Tabela de dados sociodemográficos das participantes.

Nome	M	N	S	A	F
Idade	44	28	40	32	68
Naturalidade	Bissau	Bissau	Caió	Bissau	Bissau
Nacionalidade	Portuguesa	Guineense	Portuguesa	Guineense	Portuguesa
Ano e Motivo Migração	1990. Reunificação familiar e estudar.	2009. (S/Info.)	6 Fev. 2000. Trabalho	2000. Reunificação familiar (com o marido).	6 Nov. 2000. Doença, guerra e reunificação familiar.
Habilitações	6º ano	11ª classe	5º ano	6º ano	4ª classe
Situação laboral	Desempregada (à procura de espaço para abrir negócio de restauração)	Limpezas numa escola	Serviço de limpeza	Baixa/Licença Maternidade (Ajudante padeiro)	Não trabalha
Agregado	Companheiro, três filhos mais novos e neta mais velha, de 3 anos.	Sozinha.	Companheiro e os dois filhos.	Companheiro e os filhos.	Neta de 16 anos.
Filhos	Quatro filhos: Uma rapariga, de 26 anos, nasceu e viveu na Guiné até aos dois anos de idade. Três rapazes (18, 14 e 12 anos).	Dois filhos: um rapaz, mais velho, e uma rapariga. Ambos estão na Guiné.	Dois filhos rapazes, um com 13 e outro com 10 anos. Nasceram em Portugal.	Quatro filhos rapazes, os mais velhos com 12, 9 e 7 anos e o mais pequeno com um mês. Nasceram em Portugal.	Sete filhos: Três raparigas: 46, 40 e 38 anos. Quatro rapazes: 42, 36, 33 e 31 anos. Nasceram todos na Guiné. Apenas a filha de 46 anos e o filho de 42 estão em Portugal.
Etnia	Mãe Balanta, Pai Fula (avós paternos Libaneses)	Mãe Papel, Pai Cabo-Verdiano	Manjaco.	Manjaco.	Papel
Zona de Residência	Apelação, Loures	Apelação, Loures	Fonte da Prata	Fonte da Prata	Fonte da Prata

PARENTALIDADE PARA MÃES GUINEENSES EM PORTUGAL

Nome	T	Sz	K	At
Idade	49	43	35	39
Naturalidade	Bolama	Bissau	Bissau	Bolama
Nacionalidade	Portuguesa	Guineense	Guineense	Portuguesa
Ano e Motivo Migração	1995. Doença.	Anos 90. Para casar.	2003. Reunificação familiar (marido e filho vieram 1º por doença do filho).	1999. Reunificação familiar (com o marido).
Habilitações	5ª classe	9º ano	Não estudou	6º ano
Situação laboral	Trabalha num lar	Trabalha numa IPSS	Limpezas	Limpezas
Agregado	Quatro filhos (duas meninas e dois meninos), genro e dois netos.	Sozinha.	Marido e filhos.	Filhos.
Filhos	Seis filhos: Quatro rapazes e duas raparigas, com idades compreendidas entre os 12 e os 34 anos.	Dois filhos: um rapaz de 22 anos e uma rapariga de 19.	Três filhos: duas raparigas, de 16 e 10 anos, e um rapaz de 13 anos.	Quatro filhos: Dois rapazes: um com 23, nascido na Guiné, e outro com 10 anos. Duas raparigas: uma com 15 e outra com 13 anos.
Etnia	Bijagó	Papel	Mandinga	Mandinga
Zona de Residência	Fonte da Prata	Chelas	Queluz	Cacém

PARENTALIDADE PARA MÃES GUINEENSES EM PORTUGAL

Anexo B – Guião de entrevista.

Introdução:

- Agradecer disponibilidade
- Apresentação entrevistador (nome, curso, instituição)
- Apresentação entrevista (tema de tese)
- Referir duração estimada de entrevista (45h)
- Confidencialidade, anonimato
- Pode não responder, colocar questões, esclarecer dúvidas
- Pedir permissão para gravar.

Dados sócio-demográficos:

- Nome
- Idade / Data de nascimento
- Naturalidade e/ou motivo de migração
- Nacionalidade
- Habilitações/Escolaridade
- Ocupação / Situação emprego/Situação Socioeconómica
- Situação conjugal e familiar (se tem companheiro, se o companheiro se encontra em Portugal, quantos filhos tem, que outros elementos familiares se encontram em Portugal, apoio familiar, etc.)
- Idade e naturalidade da (s) criança (s)
- Etnia

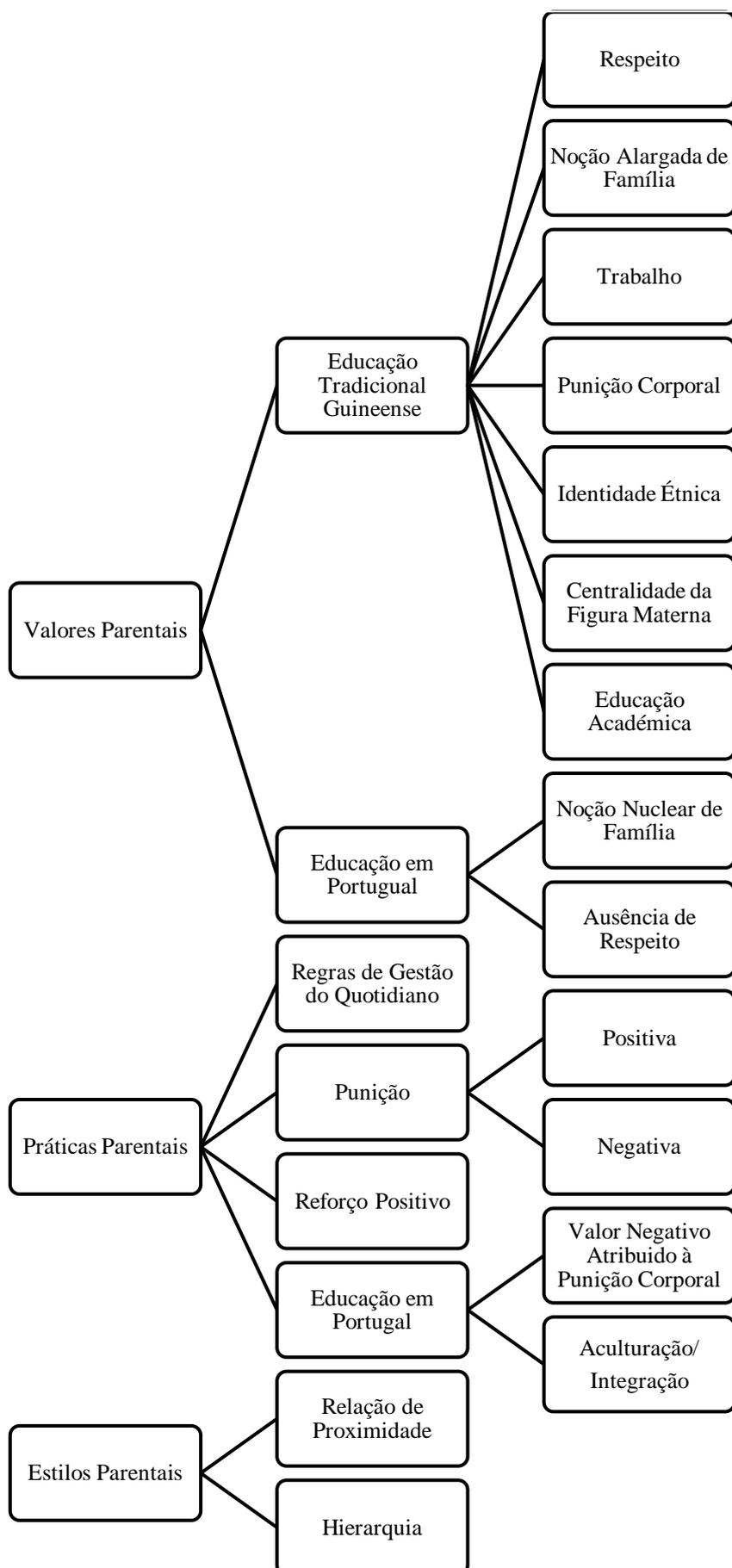
Questões Orientadoras:

- Ser Mãe Guineense
- Crenças Parentais
 - Com que objetivo educa? Para que fim?
 - Que valores tenta/quer transmitir? Como transmite esses valores?
- Relação mãe-filho
 - Como responde a comportamentos que considera bons?
 - Como responde a comportamentos que considera maus?
 - O que é portar bem?

PARENTALIDADE PARA MÃES GUINEENSES EM PORTUGAL

- O que é portar mal?
- Comunicação
- Regras (Como surgem? Quais são? Como são estabelecidas?)
- Experiência de migração para Portugal/Choque cultural
 - Diferenças em comparação a mães 'portuguesas'?
 - De que forma a cultura portuguesa influencia a sua forma de educar?

Anexo C – Gráfico do Sistema de Categorias.



PARENTALIDADE PARA MÃES GUINEENSES EM PORTUGAL

Anexo D – Tabela de descrição das Dimensões, Categorias, Subcategorias e frequências.

(Dimensões)			N_p	N_v
Categorias	Breve Descrição			
Subcategorias				
(Valores)				
Ed. Trad. Guineense				
Respeito	A importância do respeito, especialmente pela pessoa mais velha.	7	28	
Noção Alargada Família	A existência de uma noção mais alargada de família (integrando avós, tios, vizinhos, entre outros), articulada com um maior apoio perante as exigências parentais.	7	21	
Trabalho	A importância do trabalho, manifestada essencialmente através das tarefas domésticas.	6	16	
Punição Corporal	A importância da punição corporal como ferramenta disciplinar na educação tradicional guineense.	4	11	
Identidade Étnica	O desejo por manter determinadas práticas características da educação tradicional guineense.	5	8	
Centralidade da Figura Materna	A importância da figura materna, pilar da família, sempre próxima.	3	7	
Educação Académica	Importância atribuída ao ensino formal, obrigatório e de nível superior.	5	5	
(Valores)				
Ed. Portuguesa				
Noção Nuclear de Família	A existência de uma noção nuclear de família (integrando, na maioria das vezes, apenas os pais), articulada com um menor apoio perante as exigências parentais.	7	19	
Ausência de Respeito	O inexistente ou reduzido respeito pelos mais velhos, percecionado pelas mães guineenses em relação aos indivíduos da cultura de acolhimento.	4	16	
(Práticas)				
Regras de Gestão do Quotidiano	Regras implementadas em casa que respeitam quase exclusivamente tarefas de gestão do quotidiano como a arrumação e a limpeza da casa.	8	20	
(Práticas)				
Punição				(20)
Positiva	Castigo por um comportamento indesejado através da atribuição de algo aversivo (e.g., ameaça, castigo corporal).	7	11	
Negativa	Castigo por um comportamento indesejado através da retirada algo que seja do agrado da criança (e.g., <i>playstation</i> , computador, <i>tablet</i> , televisão).	6	9	
(Práticas)				
Reforço Positivo	Reforço de um comportamento desejável através da atribuição de algo do agrado da criança (e.g., elogio, carinho/afeto, alimento, ida ao restaurante favorito).	9	16	
(Práticas)				
Ed. Portuguesa				
Valor Negativo Atribuído à Punição Corporal	Proibição da punição corporal na cultura de acolhimento e ênfase colocada na comunicação em contexto português.	3	10	
Aculturação/ Integração	Adoção de aspetos da cultura portuguesa (e.g., não bater) e manutenção de aspetos da cultura de origem (e.g., valores coletivistas como o respeito).	3	9	
(Estilos)				
Hierarquia	O estabelecimento de uma relação hierárquica entre pais/cuidadores e filhos, expressa através de uma imposição rígida de limites e comunicação fechada, unidirecional.	5	9	
(Estilos)				
Relação de Proximidade	Proximidade entre a mãe e a (s) criança (s), expressa através da comunicação aberta, bidirecional e calorosa.	4	8	

