

UNIVERSIDADE FEDERAL D PEPERNAMBUCO
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

Yves de Albuquerque Gomes

**VALORES DE CRIANÇAS:
A VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO PICTÓRICO NO BRASIL**

Recife, 2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

Valores de Crianças:
A Validação de um Instrumento Pictórico no Brasil

Yves de Albuquerque Gomes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva, sob a orientação do Doutor Antonio Roazzi e na linha de pesquisa de Desenvolvimento Cognitivo.

Recife, 2011

Catálogo na fonte
Bibliotecário, Miriam Stela Accioly CRB4-294

G634v Gomes, Yves de Albuquerque

Valores de crianças : a valorização de um instrumento pictórico no Brasil / Yves de Albuquerque Gomes. – Recife: O autor, 2011.
67 f. : il., fig., tab ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Roazzi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, 2011.

Inclui referências.

1. Psicologia cognitiva. 2. Valores (Psicologia) - Estrutura - Crianças 3. Música - Instrução e estudo. 4. Crianças – Instrumentos - Brasil. I. Roazzi, Antonio (Orientador). II. Título.

153 CDD (22.ed.)

UFPE (BCFCH2015-60)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Yves de Albuquerque Gomes

“Valores de Crianças:
A Validação de um Instrumento Pictórico no Brasil”

Tese apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Psicologia
Cognitiva da Universidade
Federal de Pernambuco para
obtenção do título de Doutor.
Área de Concentração: Psicologia
Cognitiva

Aprovado em: 28 de fevereiro de 2011

Banca Examinadora

Doutor Antonio Roazzi
UFPE

Doutor Alexsandro Medeiros do Nascimento
UFPE

Doutora Bianca Arruda Manchester de Queiroga
UFPE

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu orientador, Antonio, a meu outro mentor, Bruno e a toda a Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE.

À banca da defesa de tese e de qualificação.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

Às pessoas e escolas participantes da pesquisa.

Aos colaboradores internacionais, Wolfgang e Anna, pioneiros no estudo científico de valores de crianças.

A minha família e amigos, especialmente minha esposa, Fabiana.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi buscar evidências de validade para um instrumento pictórico, o *Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C)*, para acessar valores em crianças Brasileiras. Esse foi desenvolvido na Alemanha e se destacou por fazer um elevado uso de figuras e ter um reduzido conteúdo verbal, sendo bastante apropriado para crianças de seis a 12. Primeiro, no estudo que originou o instrumento, foi realizada a validação do instrumento, com 575 crianças. Porém, alguns itens mostraram-se problemáticos. A solução foi adicionar às figuras legendas curtas, num estudo subsequente cujos resultados corroboraram inteiramente a hipótese. A teoria de valores de Schwartz, que enfoca as similaridades em sistemas de valores transculturais, foi a adotada. O autor define valores como transituacionais conceitos ou crenças sobre metas conscientes. São conceitos mais amplos que ações específicas, normas ou atitudes. E seu conteúdo é baseado nas metas motivacionais que eles expressam. Há dez valores básicos: ‘poder’, ‘realização’, ‘hedonismo’, ‘estimulação’, ‘auto-direcionamento’, ‘segurança’, ‘conformismo’, ‘tradição’, ‘benevolência’ e ‘universalismo’. Estes compõem os *Higher Order Values (HOV)*, ‘auto-promoção’, ‘auto-transcendência’, ‘abertura a mudanças’ e ‘conservação’; e formam uma estrutura circular dinâmica. Nesta pesquisa, 94 crianças de escola pública compuseram a amostra a responder o instrumento guiado por essa teoria. A análise comparou os dados à hipótese estrutural dos *HOV*, (ou *VOM*, Valores de Ordem Maior). Informações adicionais tais como preferências de valores e diferenças entre cultura (mediante comparações com achados de outras pesquisas), idade e sexo também foram fornecidas. Os *VOM* foram encontrados na amostra, assim como valiosos achados referentes às preferências por valores. No entanto, houve desvios significativos, os quais deverão ser tratados em pesquisas futuras.

Palavras-chave: valores, estrutura de valores, crianças, instrumento

ABSTRACT

The goal of this research was to seek evidence of validity to a Picture-based instrument, the *Picture-Based Value Survey for Children* (PBVS-C), in order to assess children's values in Brazil. This survey had been developed in Germany and stood out for its large utilization of pictures and small verbal content, which make it appropriate for children from six to 12 years old. Firstly, in the study that generated the instrument, a validation with 575 children was performed. However, some items were troublesome. The solution was to add captions to the pictures, in a follow-up study which yielded results that entirely corroborated the hypothesis. Schwartz's theory of values, which focuses on similarities in cross-cultural values systems, was the adopted one. The author defines values as transsituational concepts or beliefs about desired goals. These are wider concepts than specific actions, norms, or attitudes. And its content is based on the motivational goals they Express. There are ten basic values: power, achievement, hedonism, stimulation, self-direction, security, conformity, tradition, benevolence and universalism. These form the Higher Order Values (HOV), self-enhancement, self-transcendence, conservation and openness to change; and form a dynamic circular structure. In this research, 94 children from public schools composed the sample which answered the instrument guided by this theory. The analysis compared the data with the HOV structural hypothesis. Additional information such as values preferences and differences between cultures (through comparisons with results in other researches), age and sex were also provided. The HOV were found in the sample, along with precious findings regarding value preferences. However, there were marked deviations, which shall be treated by future research.

Keywords: values, values structure, children, instrument

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo da teoria de valores de Schwartz. (13)

Figura 2: Gráfico da SSA. (46)

TABELA

Tabela 1: Variação das preferências por valores entre grupos etários e sexo. (48)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
Uma visão panorâmica sobre o assunto.....	9
A teoria de valores de Schwartz.....	11
O desenvolvimento do <i>PBVS-C</i>	15
Primeira etapa: a perspectiva das crianças.....	20
Segunda etapa: avaliação dos acadêmicos.....	21
Terceira etapa: retro-tradução.....	22
Quarta etapa: instruções e formato de resposta.....	23
Aplicação e avaliação do <i>PBVS-C</i> na Alemanha.....	24
MÉTODO.....	31
Participantes.....	31
Procedimento de coleta de dados.....	31
Riscos e benefícios para o participante.....	32
Procedimento de análise.....	32
Procedimentos preliminares à coleta.....	33
Estudo piloto um.....	33
Alterações nos itens.....	37
Estudo piloto dois.....	41
Procedimentos éticos.....	44
RESULTADOS.....	44
Apropriação do instrumento para crianças brasileiras de escola pública.....	45
Padrões estruturais.....	46
Preferências por valores.....	48
DISCUSSÃO.....	50
DIRETRIZES FUTURAS.....	54
REFERÊNCIAS.....	55
ANEXOS.....	56

INTRODUÇÃO

Uma visão panorâmica sobre o assunto

A psicologia do desenvolvimento, desde seu princípio, não se deteve a estudar exclusivamente a inteligência e a aprendizagem. Seu leque de construtos teóricos investigados tem sido vasto, englobando o desenvolvimento moral, sócio-afetivo e da linguagem, entre outros. Entre esses construtos teóricos o de valores tem sido amplamente estudado, inclusive nas últimas décadas (Bilsky, 2013).

As numerosas publicações trouxeram diversas concepções de valores. Uma compilação de diferentes conceitos de valores presentes na literatura pode ser encontrada em (Rohan, 2002). Quanto a estudos empíricos sobre valores, Morris e Rokeach produziram trabalhos dignos de nota.

The thirteen ways to live (Morris, 1956, 1973) foi um instrumento desenvolvido em 1956 e republicado em 1973. Contém 13 formas de viver descritas, cada uma, em um parágrafo. Solicita-se ao respondente que julgue numa escala de um a sete (variando de gosto muito a desgosto muito) cada forma de viver.

Rokeach teve bastante influência na literatura ao dividir valores em instrumentais e terminais. Os instrumentais seriam formas de se comportar. Já os terminais são os objetivos que se tem ao longo da vida. Sua teoria foi bem incorporada no *Rokeach Value Survey* (Rokeach, 1973), um instrumento que contém duas listas de 18 itens, uma para valores instrumentais e outra para terminais. Os sujeitos devem colocar os valores de cada lista em ordem do mais importante para o menos.

Segundo a perspectiva de Schwartz (Schwartz, 1994) o conceito de valores se refere ao que se atribui importância, ao que se dá valor. Perguntas como ‘O que é pessoalmente valioso para mim?’ e ‘Quais são meus objetivos na vida?’ têm a ver com valores. Questões

desse tipo derivam da tendência humana de atribuir significado a suas vidas e, portanto, presume-se que são centrais para nossa espécie (Döring, 2008).

Achados científicos já revelaram padrões de valores bastante estáveis e complexos em adultos e adolescentes de diversas culturas (Döring, 2008). Alguns atributos passaram a ser considerados como universais, no sentido de estarem presentes em todas as culturas. Isso indica que os humanos têm mais em comum uns com os outros do que muitos poderiam antes imaginar, em relação a valores.

Entretanto, investigar valores em crianças é uma vasta tarefa que só tem sido abordada com mais profundidade, desde relativamente pouco tempo (Bubeck e Bilsky, 2004). Isso não se deve a uma reduzida estima da importância desse conceito em relação a crianças. Muito pelo contrário. Perguntas como: ‘Crianças compartilham dos mesmos padrões de valores que adultos?’ e ‘Como e a partir de quando na vida de um ser humano os valores tendem a surgir?’ jamais foram subestimadas. A razão do retardo de tais investigações foi a acentuada dificuldade de se acessar valores em crianças.

Para abordar esse problema de acesso foi necessário alterar significativamente o instrumento utilizado para a coleta de dados. Instrumentos apropriados para adultos e adolescentes demandavam cognitivamente demais das crianças, exigindo inclusive um vasto vocabulário. A solução encontrada foi a ampla utilização de figuras como expressão dos valores, enquanto se manteve o novo instrumento com o mínimo de conteúdo verbal possível. Este instrumento foi utilizado com sucesso na Alemanha e na França. E a presente pesquisa *objetiva* verificar sua adequação para o Brasil. Um estudo semelhante está sendo realizado em Israel.

Esse é o primeiro passo de uma longa jornada de construção de conhecimento no país. Com um instrumento validado, será possível investigar padrões de valores. E com esse

conhecimento poder-se-á relacionar os valores a outros conceitos, como comportamento, atitude, desenvolvimento moral, etc.

A teoria de valores de Schwartz

Estudos em mais de 40 países têm seguido o referencial teórico estabelecido por Schwartz, desde sua proposição inicial (Döring, 2008). Seu modelo fornece uma visão compreensiva de conteúdos universais em valores humanos. Schwartz define valores como transituacionais conceitos ou crenças sobre metas conscientes (Schwartz, 1992). São conceitos mais amplos que ações específicas, normas ou atitudes (Schwartz, 2006). O conteúdo dos valores é baseado nas metas motivacionais que eles expressam. Schwartz distingue, com base em estudos empíricos, dez valores básicos, os quais são relacionados dinamicamente, formando uma estrutura circular (Bilsky, no prelo).

Os dez valores básicos são: ‘poder’, ‘realização’, ‘hedonismo’, ‘estimulação’, ‘auto-direcionamento’, ‘segurança’, ‘conformidade’, ‘tradição’, ‘benevolência’ e ‘universalismo’. Há também os Valores de Ordem Maior (VOM, tradução de *Higher-Order-Values*, *HOV*), os quais são formados por aglomerados de valores básicos e constituem as metas motivacionais. Os VOM são: *auto-promoção*, constituído por ‘poder’ e ‘realização’; *auto-transcendência*, formado por ‘benevolência’ e ‘universalismo’; *abertura a mudanças*, por ‘estimulação’ e ‘auto-direcionamento’; e *conservação*, que compreende ‘segurança’, ‘conformidade’ e ‘tradição’. O valor básico ‘hedonismo’ não se encaixa num VOM, mas fica entre *auto-promoção* e *abertura a mudanças*, geralmente estando mais próximo deste.

Além de enumerar os valores básicos e os de ordem maior, convém descrevê-los. Eis os valores básicos (Schwartz, 1994):

- Poder: *status* e prestígio social, controle ou dominância sobre pessoas e recursos;

- Realização: sucesso pessoal mediante demonstração de competência, de acordo com padrões sociais;
- Hedonismo: prazer e gratificação sensitiva;
- Estimulação: excitação, novidade e desafio;
- Auto-direcionamento: pensamento e ação independentes, criar, escolher e explorar;
- Segurança: cautela, harmonia e estabilidade da sociedade, das relações sociais e de si mesmo;
- Conformidade: **restrição** de ações, inclinações ou impulsos que possam perturbar ou machucar os outros e violar expectativas e normas sociais;
- Tradição: respeito, compromisso e aceitação de costumes e idéias provenientes de culturas tradicionais ou religiões;
- Benevolência: preservação e melhoria do bem-estar de pessoas com quem se tem contato freqüente;
- Universalismo: entendimento, apreciação, tolerância e preservação do bem-estar de todas as pessoas e da natureza.

A seguir, os valores de ordem maior (Bilsky, no prelo):

- Auto-promoção: formado por ‘poder’ e ‘realização’, significa a busca por interesses pessoais;
- Auto-transcendência: inclui ‘benevolência’ e ‘universalismo’ e representa a consideração do bem-estar e dos interesses de outrem;
- Abertura a mudanças: compreende ‘estimulação’ e ‘auto-direção’, significando independência de pensamento e ação e um interesse acentuado em novidades;
- Conservação: constitui-se de ‘segurança’, ‘conformidade’ e ‘tradição’, referindo-se a preservação do *status-quo*, da ordem e de auto-restrições.

Resta explicar a dinâmica dos VOM. ‘Auto-promoção’ constitui o primeiro pólo da primeira dimensão e se opõe a ‘auto-transcendência’, que fica no segundo pólo da primeira dimensão. Isso simboliza o contraste que tende a existir entre a busca pelos interesses próprios e a consideração pelas outras pessoas. Na segunda dimensão encontra-se no primeiro pólo a ‘abertura a mudanças’, oposta à ‘conservação’, a qual fica no segundo. A interpretação de tal oposição é bastante intuitiva e refere-se à dificuldade em conciliar conservação e mudança.



Figura 1: esquema da teoria de valores de Schwartz.

Dentro dessa dinâmica, os valores são conceitos eminentemente comparativos. Os valores de cada pessoa formam um sistema de prioridades (Schwartz, 2007). Dessa forma, se alguém for posto em cheque por um dilema, tenderá a optar pela opção que não fira seus valores mais preciosos.

Essa teoria foi *confirmada* em diversos estudos ao redor do mundo, em adultos. A princípio o instrumento utilizado nesses estudos foi o *Schwartz Value Survey (SVS)* (Schwartz, 1992). Entretanto, algumas populações investigadas, como da África sub-Saara, Malásia, Índia e de áreas rurais de nações menos desenvolvidas, mostraram padrões que desviavam da teoria (Schwartz *et al.*, 2001). Foi questionado se essa discrepância estava entre as populações e a teoria, ou se residia em alguma característica do instrumento.

Por essa razão, cogitou-se desenvolver um novo instrumento. O SVS era abstrato em demasia e esta era a suposta razão de sua inadequação a algumas populações. O novo instrumento deveria, então, ser mais concreto e simples. O *Portrait Value Questionnaire (PVQ)* surgiu desse esforço, e teve sucesso em encontrar a harmonia entre a teoria e as populações previamente mencionadas. Neste instrumento, para cada item é perguntado ‘O quanto essa pessoa é como você?’ e a resposta é dada no formato de uma escala de um a seis. Os itens são retratos – não figuras, mas descrições verbais – de um personagem genérico que o respondente deve comparar a si mesmo. Cada valor básico conta com duas descrições para exemplificá-lo e medi-lo. Por exemplo, para *poder*, os itens são ‘Ser rico é importante para ele. Ele quer ter muito dinheiro e coisas caras.’ e ‘É importante para ele ser respeitado pelos outros. Ele quer que as pessoas façam o que ele diga.’ (Döring, 2008).

O PVQ tornou-se o instrumento-padrão para investigar valores segundo Schwartz, pois encontrou padrões universais até mesmo onde o SVS não o fez. Apesar de ser altamente apropriado para adultos, quando se tentou investigar valores em adolescentes, o PVQ mostrou-se eficiente até não menos que 12 anos de idade. Foi tentada a aplicação de uma versão mais curta desse teste em crianças em torno de 10 anos. Além da diminuição do número de itens, os pronomes foram substituídos por nomes fictícios, para tentar diminuir o nível de abstração requerido das crianças. Os quatro pólos dos valores de ordem maior apareceram, mas não houve diferenciação de valores básicos dentro dos pólos (Boehnke &

Wenzel, 2006, citados por Döring, 2008). Cogitou-se que o conteúdo do PVQ – mesmo a versão modificada – exigia muito vocabulário e memória de trabalho, além uma mudança de perspectiva (comparar-se com um personagem genérico retratado apenas por frases em terceira pessoa). O conjunto dessas demandas, supôs-se, resultava numa sobrecarga cognitiva para crianças (Döring, 2008).

Em sua tese de doutorado, Anna Döring desenvolveu um instrumento para acessar valores em crianças de seis a 12 anos, que tivesse o potencial de distinguir, além de valores de ordem maior, valores básicos. A diretriz foi contornar o que se supunha ser o conjunto de características do PVQ que era impróprio para crianças. Portanto, o conteúdo verbal foi mantido no mínimo possível, sendo largamente substituído por figuras. Foi também abolida a mudança de perspectiva. Em vez de se pedir ao participante que se comparasse a um retrato verbal em terceira pessoa, o novo instrumento solicita que participante faça de conta que é o protagonista das figuras.

O novo instrumento, o *Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C)*, foi validado na Alemanha e na França, mas resta a questão de se as figuras serão apropriadas para culturas mais distintas. Este estudo é uma verificação de sua eficácia no Brasil. Há também uma pesquisa de mesma natureza sendo feita em Israel (Bilsky, no prelo).

O desenvolvimento do PBVS-C

Como foi dito na sessão anterior, instrumentos largamente utilizados para avaliar valores em adultos não serviram para fazê-lo em crianças. Nem mesmo versões modificadas tiveram êxito satisfatório. Foram necessárias mudanças mais drásticas no instrumento. O *PBVS-C* foi desenvolvido pela diretriz de construir um instrumento com figuras que representassem cada uma, não mais que um tipo de valor. Entretanto, cada valor básico

poderia e deveria ter mais de uma figura para representá-lo. Dessa forma, o excesso de conteúdo verbal seria evitado.

Para a criação das figuras, dois grupos de sujeitos foram consultados em conjunto: crianças, como a população que iria participar das pesquisas, e acadêmicos, estudantes de graduação em psicologia, familiarizados com a teoria de valores de Schwartz. As crianças foram consultadas para que houvesse uma maior compreensão de seu ponto de vista e para entender melhor como elas percebem, refletem sobre e entendem as figuras. Os acadêmicos, por sua vez, puderam julgar qual valor estaria relacionado a cada figura, bem como relacionar as figuras ao modelo de Schwartz (Döring, 2008).

A relevância de se consultar ambos os grupos reside no fato de os benefícios e limitações da consulta com cada grupo serem, contrários e se complementarem. As crianças puderam oferecer um vislumbre direto de sua própria perspectiva, como respondentes do instrumento, mas não puderam relacionar as figuras à teoria de Schwartz, que inspirou sua construção. Por outro lado, os acadêmicos foram capazes de conectar formalmente as figuras aos valores e à teoria, mas não, obviamente, de fornecer a perspectiva das crianças em relação às figuras. A combinação desses grupos forneceu, portanto, a perspectiva e o entendimento das crianças sobre as figuras, bem como a conexão das figuras com a teoria que guia a pesquisa (Döring, 2008).

Essa combinação de ricas fontes de informação constituiu a busca pela validade de conteúdo do instrumento. A pergunta fundamental a ser respondida foi: ‘O conteúdo das figuras e o valor básico pré-definido ficam aparentes na fala das crianças?’. Apesar de as duas fontes de informação terem sido ricas mesmo individualmente, essa pergunta não poderia ter sido respondida por uma simples soma da perspectiva das crianças e dos acadêmicos, mas da adaptação de um método conhecido como retro-tradução (*back translation*). Esse método é comumente utilizado para se traduzir questionários. Uma pessoa bilíngüe traduz o material, da

língua original para a língua alvo; então, outro bilíngüe traduz o resultado de volta para a língua original. Se essa retro-tradução estiver suficiente semelhante ao questionário original, o processo de tradução é tido como bem-sucedido.

No caso do *PBVS-C*, o processo foi mais complexo. No princípio os valores propostos por Schwartz foram traduzidos em imagens. Em seguida as crianças viram as figuras e forneceram suas reflexões acerca das mesmas. Então, os acadêmicos familiarizados com o modelo de Schwartz leram as descrições fornecidas pelas crianças e – eles mesmos – desenharam figuras, sem terem visto as figuras originais. Depois disso, eles julgaram qual valor básico correspondia à figura que eles desenharam. Se esse julgamento correspondesse ao valor originalmente traduzido, isso seria considerado prova da validação de conteúdo.

Dessa forma, o desenvolvimento do instrumento ocorreu em quatro etapas. Na primeira, um conjunto de 30 figuras (três para cada valor básico) foi examinado segundo a perspectiva das crianças. As figuras que não foram compreendidas pelas crianças foram descartadas. Na segunda etapa, as figuras foram julgadas pelos acadêmicos. Foi solicitado que atribuísem um dos valores básicos a cada figura. As figuras que foram julgadas incorretamente *pela maioria* deles foram eliminadas.

Sobraram 20 figuras, duas para cada valor básico. Apesar de as três figuras correspondentes ao valor ‘sucesso’ terem sido aprovadas nos dois processos eliminatórios, uma delas, a que obteve a menor pontuação (na avaliação dos acadêmicos) das três, foi eliminada. Ainda houve um processo eliminatório, o de retro-tradução, que envolveu tanto crianças, como acadêmicos e verificou o conteúdo das 20 figuras restantes. A quarta etapa consistiu na criação de um formato de resposta e instruções.

Quanto aos desenhos, foram criados por uma *designer* profissional, Andrea Blauensteiner, em co-operação com a autora, Anna Döring. A designer forneceu quatro estilos

de figuras distintos¹, que variavam em seu nível de detalhe e de formalidade. O primeiro estilo fornecido foi de um alto nível de detalhe e de formalidade, o estilo mais comumente encontrado em livros ilustrados para crianças. No segundo, há tanto um baixo nível de detalhe, como de formalização. Os personagens são representados por ‘esqueletóides’ (bonecos-de-palito). No terceiro tipo, não há muitos detalhes, mas o modelo é bastante formal, semelhante a contornos encontrados em sinais de trânsito e em figuras que indicam gênero em portas de banheiro. Por fim, o quarto estilo fornecido não é formal, mas tem um nível de detalhes considerável. A pesquisadora escolheu este quarto estilo, por considerá-lo simples, mas ainda assim atraente. Este estilo parece ser o mais capaz de sintetizar as ações e emoções dos personagens, sem sobrecarregar as figuras com detalhes formais que não ajudariam a representar os valores.

O passo seguinte foi a criação do protagonista das figuras. Este seria o personagem que as crianças fariam de conta ser. Com objetivo de simplificar o processo de criação, reprodução e aplicação do instrumento, foi criado um personagem que poderia ser tanto um menino, como uma menina. Ele(a) veste uma roupa comprida que lembra um vestido, bem como um chapéu que é mais comumente usado por meninos. E para destacá-lo dos outros personagens que apareceriam em algumas figuras, o protagonista tem sua roupa cinza e seu chapéu listrado.

Para representar nas figuras os valores estabelecidos por Schwartz, Döring fez o possível para reproduzir o mundo social onde as crianças estariam inseridas. Para isso ela consultou livros infantis para crianças de seis a 12 anos, desenhos feitos pelas próprias crianças, filmes infantis e material educativo para crianças. Quanto aos valores básicos propostos por Schwartz, foram levados em consideração os dois principais instrumentos de acesso a valores, o *SVS* e o *PVQ*, para a representação de diferentes aspectos dos valores

¹ Exemplos dos quatro estilos podem ser encontrados na tese, página 36, Döring, 2008. Esta dissertação não pode conter tais figuras por questões de direitos autorais.

básicos. Os itens que formam esses instrumentos serviram para a formação de retratos. Descrições para figuras foram elaboradas, no mínimo seis para cada valor básico, um total de pelo menos 60 descrições. Então, três descrições para cada um dos dez valores foram materializadas em figuras, pela *designer* (as 30 figuras e os itens correspondentes a elas, do PVQ, podem ser encontrados na tese, página 38, Döring, 2008).

Os diversos aspectos dos valores puderam ser representados em figuras com relativa facilidade, mas houve exceções. Alguns aspectos de ‘tradição’, ‘conformidade’, ‘segurança’, ‘poder’ e ‘realização’ trouxeram consigo alguns desafios. No caso de ‘tradição’, ‘conformidade’ e ‘segurança’, a dificuldade de se expressar esses valores em figuras se deve ao fato de serem constituídos, em muitas situações, pela não-ação, em vez de pela ação. Em outras palavras, respeitar tradições e normas e ser cauteloso requerem a restrição de ações – requerem não fazer algo. Para contornar essa dificuldade, a autora tentou fazer com que o protagonista fosse ativo nas figuras, sempre que possível.

‘Poder’ e ‘realização’ proporcionaram um desafio diferente. As definições desses valores requerem um contexto social. E retratar o protagonista como dominante nessas situações envolve o potencial de passar uma imagem negativa. Essa negatividade poderia surgir como idéias de exploração, agressividade e egoísmo. E é importante que todas as representações de valores tenham igualmente um caráter positivo.

Também é imperativo evitar que um escore positivo em uma não implique em um negativo em outra. Por exemplo, se algum item de ‘poder’ contivesse elementos de agressão este poderia ser considerado lógico e necessariamente contrário a itens de benevolência. Este tipo de oposição necessária impediria a investigação sobre se os valores de ‘poder’ e ‘benevolência’ de fato se opõem. Seria como pressupor a oposição, em vez de tentar verificar se ela existe.

Primeira etapa: a perspectiva das crianças

As 30 figuras desenhadas a partir das melhores entre os sessenta retratos verbais concebidos por Döring passaram, então, pela verificação de validade de conteúdo. O processo teve início com a consulta de crianças, para se ter uma idéia de sua perspectiva, percepção e entendimento das figuras. Isso foi feito mediante discussões em grupo, uma forma qualitativa de investigação, em que perguntas são feitas num ambiente em que os participantes podem conversar entre si. Desse jeito, os participantes podem não apenas responder a perguntas do entrevistador, mas também reagir a comentários de outros participantes. Esse método pôde, portanto, proporcionar ricas discussões e informações valiosas para a construção do instrumento.

O grupo foi constituído por sete meninos e cinco meninas de uma turma de idades variadas de uma escola em zona rural da Alemanha. Para cada figura, as seguintes perguntas foram feitas:

- O que você vê na figura? O que está acontecendo nela?
- Por que o protagonista está fazendo isso?
- O que é importante para o protagonista?
- Você poderia, por favor, dar um título à figura?

Como moderadora, a autora apresentou as perguntas. Além disso, quando ela não entendia o que a criança dizia, ela parafraseava a criança. A parte disso, ela não interferiu na comunicação. As figuras foram apresentadas numa ordem que mantinha os valores básicos em seus respectivos valores de ordem maior, para evitar confusão. Todos os encontros foram gravados e transcritos. E notas sobre expressões não-verbais das crianças foram tomadas.

As figuras que fossem compreendidas pelas crianças poderiam compor o instrumento. Já as que não fossem, seriam excluídas. Nenhuma figura seria adicionada ao conjunto de trinta figuras desenhadas até então. Portanto, o processo seletivo foi de exclusão de figuras. E

de fato, algumas figuras foram consideradas obviamente confusas para as crianças. Em alguns casos, elementos-chave das figuras não foram compreendidos por alguma criança, ou houve contradições sobre o significado da figura. Essas figuras foram excluídas. Para mais detalhes, consultar a tese (Döring, 2008).

Segunda etapa: avaliação dos acadêmicos

Para a avaliação dos acadêmicos, foram recrutados 40 estudantes de psicologia, do segundo semestre. Como 11 das 30 figuras ainda estavam sendo revisadas, a avaliação pelos acadêmicos ocorreu em duas partes. O primeiro grupo, composto por 17 mulheres e três homens, com idades que variavam de 19 a 30 anos (média de 21.0 anos), avaliou 19 figuras. O segundo, formado por 15 mulheres e cinco homens, idades entre 19 e 26 (média de 21.3 anos) avaliou as 11 figuras restantes.

Todos esses participantes já haviam estudado o modelo de Schwartz. Mesmo assim, receberam um treinamento específico no modelo, antes da avaliação ocorrer. Foi solicitado que se auto-avaliassem em relação a quão bem haviam compreendido o modelo, numa escala de um a cinco. Todas as respostas ficaram entre quatro e cinco.

O processo de avaliação ocorreu mediante a solicitação de que os participantes julgassem qual valor de Schwartz correspondia a cada figura. Além disso, foi pedido que informassem o nível de confiança que tinham ao julgar cada figura, numa escala de um a cinco. Figuras que tiveram um índice de acerto inferior a 50% foram eliminadas. Vale salientar que a porcentagem estimada ao acaso era 10%, porque há dez valores básicos, não dois. Em outras palavras, o critério de 50% é mais rigoroso do que pode parecer. Como resultado, apenas duas das 30 figuras foram eliminadas. E todas as figuras que tiveram um índice de acerto acima de 50% tiveram também índices de confiança acima da metade da escala (três).

Sobraram 21 figuras, duas para cada um dos dez valores básicos, com a exceção do valor ‘realização’, que teve suas três figuras aprovadas. Dentre estas foi eliminada a que obteve a menor porcentagem de acerto na etapa eliminatória dos acadêmicos.

Terceira etapa: retro-tradução

Para o procedimento de retro-tradução um grupo de quatro estudantes de psicologia composto por duas mulheres e dois homens com idade entre 20 e 26 anos (média: 24.0 anos; desvio padrão: 2.7) constituiu os avaliadores. Eles eram familiarizados com o modelo de Schwartz, assim como eram os participantes da etapa anterior. Também receberam o mesmo tipo de treinamento. Foi então apresentada a eles uma figura do protagonista, para que tivessem uma idéia do estilo de desenho que as crianças haviam visto. Para cada uma das 20 figuras foram fornecidas aos participantes as descrições feitas pelas crianças. Esse conteúdo foi apresentado em ordem aleatória.

Após a apresentação foi solicitado aos participantes que desenhassem cada figura, com base nas transcrições das falas das crianças (os desenhos podem ser encontrados na tese, página 55, Döring, 2008). Em seguida, pediu-se para que atribuíssem um dos dez tipos de valores básicos de Schwartz a cada uma. Os desenhos dos participantes ficaram bastante semelhantes às figuras originais. Mais importante foi o fato de que puderam reconstruir o valor designado a cada figura, tendo como informação de base apenas as falas das crianças. Para 19 figuras o acerto foi de três ou até dos quatro acadêmicos. Para a segunda figura de tradição, houve um acerto e os três erros atribuíram à figura os valores adjacentes ‘benevolência’ e ‘segurança’.

Os resultados foram considerados satisfatórios. O fato de que tanto as figuras, como os valores atribuídos a elas puderam ser retro-traduzidos pelos acadêmicos, que só tinham a seu dispor as falas das crianças, serviu como prova de que as crianças entenderam as figuras e de

que as figuras representam bem os valores de Schwartz. Sendo assim, a verificação de validade de conteúdo foi completada com sucesso e o instrumento passou a ter o seu conjunto de figuras.

Quarta etapa: instruções e formato de respostas

Nesta etapa as diretrizes foram tentar fazer com que o instrumento incorporasse aspectos do dia-a-dia das crianças e que fosse capaz de atrair e manter a atenção delas. Basicamente, dois tipos de formato de respostas foram empregados em pesquisas sobre valores: *rating* e *ranking*. O primeiro solicita julgamentos numa escala, de forma que o participante possa atribuir qualquer valor da escala a qualquer item. O segundo é um formato eminentemente comparativo e busca exclusivamente hierarquizar os itens.

O formato comparativo foi então escolhido, por conta da suposição de que crianças teriam alguma familiaridade com tarefas de comparar e hierarquizar coisas. Entretanto, solicitar às crianças que atribuíssem diferentes ‘notas’ a cada figura, de forma que o número de ‘notas’ máximas, mínimas, etc. fosse limitado provavelmente resultaria numa sobrecarga cognitiva. Para contornar esse problema, foi utilizado o *Q-Sort*, um método especial de *ranking*. Haveria cinco níveis nos quais as crianças poderiam classificar as figuras, bem como um número pré-definido de quantas figuras deveriam ficar em cada um dos níveis. Oito ficariam no meio (o que seria o ponto médio da escala, três), quatro ficariam em cada um dos níveis adjacentes (dois e quatro) e duas ficariam em cada extremo (um e cinco). Dessa forma, as prioridades de valores das crianças poderiam ser acessadas facilmente. O *Q-Sort* pode ser visualizado no anexo 1, junto com as instruções para o instrumento.

E já que as prioridades eram o foco, foi decidido que a ordem em que as crianças escolheriam quais figuras ficariam em qual linha seria dos extremos ao ponto médio, começando pelo que elas achavam mais importante. Ou seja, considerando o nível cinco o de

maior importância, as crianças preencheriam as linhas na ordem de cinco, um, quatro, dois e três. Assim, as crianças começariam pelos itens que consideraram extremos e poderiam se concentrar em uma linha (o que seria um nível de escala) de cada vez.

Outro detalhe que tornaria o instrumento mais atraente para crianças, assim como também mais fácil de manejar seria as figuras colantes (figurinhas adesivas). Crianças costumam usar esse material, inclusive de forma lúdica. Portanto, expressar suas preferências, usando figurinhas, deveria ser uma tarefa que as manteria engajadas.

No que se refere às instruções o objetivo foi fornecer às crianças uma descrição introdutória de valores. Foi escolhida uma explicação simples fornecida por Schwartz, a qual foi adaptada para que soasse mais apropriada para crianças. Além disso, todas as etapas das instruções foram criadas com linguagem simples, de modo a não lhes provocar estranhamento (as instruções podem ser encontradas em anexo). Além da linguagem simples, foi estipulado que seria solicitado às crianças que elas se identificassem com o protagonista, que fizessem de conta que eram o protagonista. Essa foi uma tentativa de evitar a mudança de perspectiva requerida no *PVQ*, mais uma forma de tentar simplificar o instrumento.

Aplicação e Avaliação do *PBVS-C* na Alemanha

A parte principal da tese de Anna Döring foi, naturalmente, a aplicação e avaliação do instrumento que havia sido rigorosamente construído. A aplicação deveria ocorrer em crianças com idades variando entre seis e 12 anos. O instrumento seria então avaliado por quatro critérios:

- Apropriação do instrumento para aplicação em crianças;
- Padrões estruturais;
- Validade de construto;
- Confiabilidade de reteste.

O primeiro critério tem sua relevância refletida pelos problemas que ocorrem quando instrumentos para a avaliação de valores em adultos são usados para acessar esses construtos em crianças. É comum que a demanda por explicação seja muito alta, porque as crianças têm dificuldade em entender a tarefa proposta pelos instrumentos. As crianças tendem também a usar incorretamente as escalas de resposta. Por fim, é comum que haja muita falta de dados (*missing data*).

Nesses termos, o novo instrumento deveria eliminar esses problemas. Para avaliar se esse seria o caso, ambos dados qualitativos e quantitativos serviriam como critério. Durante a aplicação do instrumento, seria observado como as crianças lidariam com o material e as instruções. Quaisquer perguntas feitas sobre as instruções e o formato de resposta seriam anotadas. E os dados quantitativos estariam disponíveis depois da coleta, fornecendo informações sobre o número de figuras que poderiam ser colocadas fora da estrutura de resposta pré-definida, bem como, sobre *missing data*. Esses números seriam de grande valia como indicadores da apropriação do instrumento para o uso com crianças.

No que se refere aos padrões estruturais há evidências empíricas de que já aos 12 anos a diferenciação dos VOM (Valores de Ordem Maior) ocorre (Bubeck e Bilsky, 2004), formando o mesmo padrão encontrado em adultos. Esse padrão tem ‘auto-promoção’ na primeira dimensão e no primeiro pólo, sendo oposto ao pólo de ‘auto-transcendência’. Na segunda dimensão ficam ‘abertura a mudanças’, no primeiro pólo, e ‘conservação’, no segundo. Além disso, o valor ‘hedonismo’, assim como nos adultos, fica entre os VOM ‘auto-promoção’ e ‘abertura a mudanças’.

Boehnke e Welzel (2006, citados por Döring, 2008) publicaram resultados de um estudo com uma população com dez anos de idade média. Nesse estudo, foi utilizada uma versão modificada do PVQ. Houve diferenciação dos VOM, mas não dos valores básicos. Guiada por tais achados, a autora postulou como hipótese que os achados da aplicação do

PBVS-C consistiriam no mínimo na diferenciação dos VOM, com o valor básico hedonismo entre os VOM ‘auto-promoção’ e ‘abertura a mudanças’.

A validade de construto seria verificada pela complexa e rigorosa abordagem de *Multitrait Multimethod (MTMM)* (Multitraço Multimétodo). Esse procedimento consiste em comparar o mesmo conjunto de traços (*Multitrait*), em resultados encontrados por instrumentos distintos (*Multimethod*). Um traço é formado hipoteticamente por um conjunto de itens. Se as respostas a esses itens forem semelhantes, a hipótese do traço é confirmada. No caso do *PVQ*, cada retrato (verbal) é um item. Já o *PBVS-C* tem como itens as figuras.

Para a validade de construto de um instrumento, é importante não apenas que haja a convergência entre itens que formam um traço, mas também a divergência entre itens que formam traços diferentes. Em outras palavras, é importante que haja divergências entre traços. Tanto a validade convergente, como a divergente, constituem a validade dos traços (*Multitrait*). O *MTMM* vai além e exige que as validades convergente e divergente sejam obtidas semelhantemente em mais de um instrumento e para os mesmos traços. Para mais detalhes sobre a matemática envolvida na análise, consultar a tese (Döring, 2008).

A autora decidiu, portanto, aplicar a parte de sua amostra, constituída de crianças mais velhas, além do *PBVS-C* o *PVQ*. A literatura já indicava que crianças de 12 anos podiam responder ao *PVQ*. E era esperado que a esses sujeitos *não* faltasse motivação para responder também o *PBVS-C*.

Por fim, a confiabilidade de reteste seria o último dos recursos para a avaliação do instrumento. Medidas de traços em crianças requerem consistência temporal, inclusive se o traço medido é hipoteticamente estável no tempo. Esse é o caso de valores. Além de serem transituacionais, tendem a ser estáveis no tempo, a não mudar abruptamente com frequência.

A avaliação dessa confiabilidade seria feita mediante a *Q-correlation*. Como os valores são construtos relativamente estáveis, a correlação esperada entre os resultados do

teste e do reteste, que seria feito com parte da amostra, era alta. Uma correlação baixa significaria que a confiabilidade de reteste não seria obtida.

Tendo todos esses critérios estabelecidos, a aplicação e avaliação do *PBVS-C* foram realizadas. No total, 575 crianças de escolas diferentes participaram do estudo. A amostra foi considerada heterogênea, por ser constituída por crianças de áreas bastante distintas, tanto rural, como urbana; mas não chegou a ser estritamente representativa.

A amostra contou com algumas sub-amostras. Os participantes foram divididos por idade, em dois grupos, para a exploração da estrutura e teste da hipótese. Houve uma sub-amostra de 195 participantes que responderam além do *PBVS-C* o *PVQ* (a versão modificada, com 21 itens, que fora usada por *Boehnke e Welzel*), para testar a validade de construto, mediante o procedimento de *MTMM*. E 50 participantes responderam o instrumento de figuras em duas ocasiões, com um intervalo de duas semanas, para a verificação da confiabilidade de reteste.

Os resultados foram promissores para o *PBVS-C*, começando pela sua apropriação para crianças. Mesmo com as instruções tendo sido administradas tal qual havia sido planejado, ao ‘pé da letra’, não houve pedido algum para que se explicasse melhor alguma coisa – *nenhuma* clarificação foi requisitada. Logo após completar o instrumento, as crianças demonstraram um grande interesse em discutir com os colegas as razões de eles terem arranjado as figuras da forma como fizeram. A empolgação foi maior sobre ‘porque tais figuras ficaram no topo’. A parcela mais velha da amostra, composta de participantes de até 12 anos, não mostrou desinteresse pelo instrumento nem o achou bobo. Não houve falta de motivação para que completassem a tarefa. E o dado mais notável: não houve *missing data*.

Na estrutura encontrada com a amostra inteira (N= 575) 15 dos 20 itens foram localizados de forma compatível com a hipótese. Os itens um (cada valor básico é representado por dois itens, no instrumento) dos tipos de valores básicos ‘estimulação’ e

‘autodireção’ ficaram na região ‘auto-promoção’. Esses itens deveriam estar na região ‘abertura a mudanças’, a qual ficou devidamente separada de ‘auto-promoção’ pelo isolado tipo de valor básico ‘hedonismo’. Os itens dois de ‘poder’ e ‘realização’ ficaram na região adjacente ‘conservação’, em vez de pertencerem à região esperada, ‘auto-promoção’. E o item dois de ‘tradição’ ficou na região vizinha ‘auto-transcendência’, ao invés de se encontrar em ‘conservação’.

A sub-amostra das crianças mais velhas (quarta e quinta séries, N=267) apresentou resultados mais compatíveis com a teoria. Apenas o VOM ‘conservação’ não ficou completo – não conteve todos os itens que hipoteticamente conteria. O item dois de ‘segurança’ ficou na região *oposta*, ‘abertura a mudanças’. O item dois de ‘tradição’ mostrou-se na região próxima ‘auto-transcendência’. E o item dois de conservação apareceu em ‘auto-promoção’. Algo que vale ser salientado é a distância considerável entre os itens um e os itens dois de ‘poder’ e ‘realização’. Isso sugere que o VOM ‘auto-promoção’ tem aspectos distintos para essa faixa etária. No total desta sub-amostra, apenas três itens ficaram *de fora* do esquema..

Os resultados dessa sub-amostra são mais sujeitos a interpretação. O item dois de ‘segurança’ corresponde à figura do protagonista agasalhado em casa durante uma chuva forte, que ficou na região ‘abertura a mudanças’. É difícil imaginar uma interpretação para esse caso, pois o item está na região *oposta* à da teoria.

Entretanto, o fato de o item dois de ‘tradição’, a figura do protagonista rezando num altar, estar em ‘auto-transcendência’ indica uma íntima relação entre religiosidade e altruísmo. Pode-se dizer que esta é uma interpretação intuitiva, já que as religiões mais comuns na Europa pregam intensamente o amor ao próximo.

Foi inesperada a posição do item dois de ‘conformidade’, cuja figura é do protagonista vestido como outros personagens, na região ‘auto-promoção’. Entretanto, sua proximidade dos itens dois de ‘poder’ e ‘realização’ – o protagonista apontando uma direção e sendo

seguido por seus colegas, numa caminhada, e o protagonista mostrando uma tarefa escrita a uma mulher adulta, respectivamente – não deixa escapar uma interpretação intuitiva. Os três itens têm um forte componente social. Poderiam ser resumidos como pertencimento a um grupo, liderança e reconhecimento. Não é tão estranho que tenham ficado próximos.

A sub-amostra das crianças mais novas (primeira a terceira séries, N=308) formou um arranjo de pontos bastante peculiar. Numa interpretação direta em relação à hipótese, seis itens apareceram onde não se esperava. Os itens dois de ‘poder’ e ‘realização’ ficaram na região adjacente ‘conservação’. O item dois de ‘tradição’, assim como na sub-amostra mais velha, ficou em ‘auto-transcendência’, ao invés de ‘conservação’. E tanto o item um de ‘auto-direcionamento’, como ambos de ‘estimulação’, ficaram em ‘auto-promoção’.

Entretanto, uma interpretação alternativa foi sugerida. Consistiu em designar duas áreas para abertura a mudanças. A segunda área ficaria entre ‘auto-melhoria’ e ‘conservação’ e seria formada pelos itens que, apesar de estarem devidamente aglomerados, estavam numa região que não correspondia à hipotética. O argumento foi que os três itens – o protagonista observando o céu com um telescópio, saltando de pára-quedas e equilibrando-se num tronco, para cruzar um rio – poderiam ter sido associados a maestria, a qual faria parte do VOM ‘auto-promoção’. Os itens de ‘auto-promoção’ que de fato ficaram próximos da região extra de ‘abertura a mudanças’ foram os primeiros de ‘poder’ e ‘realização’, os quais correspondem ao protagonista sentado num trono cercado de moedas e o protagonista num pódio, em primeiro lugar. O surgimento de uma segunda região de ‘abertura a mudanças’ foi um achado importante de uma característica específica à idade. Nesta interpretação, apenas três itens ficaram fora de seus respectivos VOM. Estes já foram mencionados na sessão anterior.

A validade de construto consistiu na análise conjunta dos resultados de ambos o *PBVS-C* e o *PVQ*, numa sub-amostra de crianças mais velhas (quarta e quinta séries, N=175). O resultado isolado do *PBVS-C* trouxe três itens deslocados. O item dois de ‘segurança’ ficou

na região oposta ‘abertura a mudanças’, em vez de sua região hipotética, ‘conservação’. O item um de benevolência apareceu na região adjacente ‘conservação’, quando era esperado que aparecesse em ‘auto-transcendência’. E, assim como ocorreu na sub-amostra com todas as crianças mais velhas, o item dois de ‘conformidade’ apresentou-se em ‘auto-promoção’, próximo aos itens dois de ‘poder’ e ‘realização’; ao invés de ficar em ‘conservação’. O resultado isolado do PVQ apresentou todos os itens segundo a hipótese.

Na análise conjunta propriamente dita os 21 itens do *PVQ* (‘universalismo’ tem um terceiro item) ficaram em seus VOM teóricos. Entretanto, cinco itens do *PBVS-C* apareceram fora de suas regiões. O item dois de ‘realização’ ficou na região próxima ‘conservação’. O item dois de ‘poder’ apareceu na região *oposta*, ‘auto-transcendência’. O item dois de ‘tradição’ mostrou-se em ‘auto-transcendência’, uma região adjacente. Os itens dois de conformidade e segurança ficaram na região ‘abertura a mudanças’, a qual é *oposta* à região esperada. O item dois de ‘benevolência’ apresentou-se na região vizinha ‘abertura a mudanças’.

A validade de construto foi obtida para 15 itens. Por recorrentemente não aparecerem nas regiões hipotéticas, os itens dois de ‘tradição’, ‘conformidade’, ‘segurança’, ‘realização’ e ‘poder’ não foram validados. Para melhorar o instrumento, a autora acrescentou breves legendas sob cada figura. Num estudo subsequente o padrão estrutural no instrumento com as legendas teve resultado de total convergência com a teoria de Schwartz. Digno de nota foi o fato de a correspondência não ter se limitado aos VOM, mas também aos valores básicos, os quais apareceram discriminados (Döring et. al., 2010).

Voltando ao instrumento original (sem as legendas), a confiabilidade de resteste foi obtida. A magnitude da *Q-correlation* no intervalo de tempo de duas semanas foi de um nível que fica num intervalo indicativo de boa confiabilidade. Como informação adicional de estatística descritiva, a amostra total e todas as sub-amostras tiveram o mesmo item favorito e

o de importância mais baixa. O item um de ‘benevolência’, a figura que mostra o protagonista ajudando alguém que caiu de uma bicicleta, foi consistentemente eleito o mais importante. Ao contrário, o item um de ‘poder’, o protagonista sentado num trono cercado de moedas, foi escolhido como o de menor importância.

MÉTODO

Participantes

A amostra foi composta por 94 crianças, meninos e meninas, de escola pública e de seis a 12 anos. Buscou-se uma boa distribuição de idade e sexo e obteve-se uma distribuição gaussiana. Numa tentativa de tornar os itens mais apropriados às crianças brasileiras algumas figuras foram alteradas. Tais mudanças foram realizadas em conjunto com a autora e a designer do instrumento original e levaram alguns meses para serem concretizadas. Isso forçou a maior parte da coleta a ocorrer nas férias, de casa em casa. Por isso, a amostra não foi maior. Todas as crianças residem na Região Metropolitana do Recife.

Procedimento de coleta de dados

Para se ter acesso às crianças, contatou-se escolas públicas, as quais tendem a ser bastante receptivas a pesquisas, e solicitou-se a disponibilidade das crianças. O instrumento foi aplicado individualmente a cada participante.

No estudo original, na Alemanha, o *Power Point* com *Data Show* foi utilizado para apresentar as figuras, enquanto as instruções eram passadas. Para melhorar a versatilidade e mobilidade da aplicação em escolas públicas do Recife, foi decidido usar apenas papel, incluindo uma folha de papel A3, para o que seria um *slide* repleto de conteúdo. Com as crianças disponíveis e o material em mãos, o instrumento foi aplicado mediante as instruções pré-definidas.

Riscos e benefícios para o participante

Não há riscos aparentes para os participantes desta pesquisa. A aplicação de instrumentos em crianças pode em alguns casos trazer constrangimentos, especialmente em relação a testes normativos. Entretanto, este instrumento mede a preferência de valores dos participantes e não é normativo. Sua aplicação já ocorreu em outros países e não houve problemas. Pelo contrário, o relatado é que as crianças tendem a demonstrar interesse em respondê-lo e a gostar da experiência. Além desses indícios de que a aplicação é inofensiva, o estudo piloto corrobora a boa reação das crianças ao PBVS-C.

Os benefícios oferecidos aos participantes são indiretos, porém numerosos. As evidências de validade que poderão ser encontradas possibilitarão o uso do instrumento no Brasil. Isso dará aos psicólogos que se dedicam a crianças mais uma valiosa ferramenta de trabalho. A utilização do PBVS-C no país também tornará possível investigações futuras que envolvam valores junto a outros construtos, em âmbito nacional. Resultados encontrados no Brasil poderão ainda ser comparados aos achados em outros países, contribuindo para um panorama internacional e transcultural dos valores segundo a teoria de Schwartz.

Procedimento de análise

Os dados receberam um tratamento bastante semelhante ao que foi dado aos achados na Alemanha. Dados qualitativos como pedidos de esclarecimento ou o engajamento dos participantes foram levados em conta para se avaliar o quão apropriado para as crianças brasileiras o instrumento é. E dados quantitativos como a quantidade de *missing data*, que na Alemanha foi zero, também foram fundamentais para se julgar a versatilidade do instrumento.

A análise estrutural foi a mais importante. A hipótese dos Valores de Ordem Maior (VOM) foi testada pelos dados. Esperava-se encontrar a estrutura das Metas Motivacionais (refere-se à mesma estrutura dos VOM). Dos 20 itens, esperava-se que os de ‘poder’ e

‘realização’ se agrupassem no que seria a região ‘auto-promoção’, no pólo um da dimensão um; os de ‘benevolência’ e ‘universalismo’ ficassem no pólo dois da dimensão um, formando ‘auto-transcendência’; os de ‘estimulação’ e ‘auto-direcionamento’ se encontrassem em ‘abertura a mudanças’, o pólo um da dimensão dois; os de ‘segurança’, ‘tradição’ e ‘conformidade’ apareçam na região ‘conservação’, no pólo dois da dimensão dois; e os de ‘hedonismo’ apresentem-se entre os VOM ‘auto-promoção’ e ‘abertura a mudanças’.

Sub-amostras compostas de diferentes faixas etárias foram analisadas também, para verificar se há características específicas às idades. O mesmo será feito em relação ao sexo. E informações adicionais como o *ranking* dos valores também serão fornecidos, mediante estatística descritiva.

Procedimentos preliminares à coleta

O instrumento foi aplicado a uma amostra de 20 crianças, para verificar se era mesmo apropriado às crianças brasileiras de escola pública. Isso foi feito com as figuras do instrumento original e com legendas traduzidas da versão em inglês (que fora traduzida das originais em alemão). Este foi o primeiro estudo piloto.

Estudo piloto um

O material, composto por uma folha A3 que continha as figuras em tamanho relativamente grande e com legenda; cartelas com figurinhas adesivas sem legendas e quadros de resposta em Q-sort. Objetivou-se que o material fosse o mais funcional e confortável possível, para os participantes. As figurinhas adesivas tiveram uma superfície plastificada como sua contraparte, para que as crianças pudessem facilmente se corrigir caso mudassem de idéia ou começassem a colar uma figurinha torta. Uma escola pública foi contatada e deu as

boas-vindas à pesquisa. 20 estudantes, dez meninas e dez meninos de 7 a 11 anos e do segundo ao quinto ano responderam o instrumento.

A coleta foi realizada com as crianças, individualmente, não em grupo. A razão disso foi a ambição de ter um maior controle da situação de coleta. Tentar aplicar o instrumento a um grupo de crianças, sem antes experimentar aplicações individuais, poderia sobrecarregar a atenção do aplicador com questões de disciplina. A atenção do pesquisador poderia ser desviada de dados qualitativos importantes, como as expressões e o engajamento de cada criança, na tarefa. Além disso, aplicações em grupo requereriam um assistente, para ajudar a manter a ordem e evitar que crianças imitassem as respostas dos colegas. E no período de coleta para o estudo piloto, não havia a disponibilidade de um assistente.

Durante a aplicação do instrumento foi claro o enorme interesse dos participantes no material e nas tarefas. Os desenhos capturaram com intensidade o ímpeto das crianças. Algumas até insistiram para fazer a tarefa uma segunda vez.

As instruções funcionaram muito bem. De modo geral, as crianças mais novas requisitaram mais falas-extra por parte do aplicador, inclusive nas descrições das figuras. Ler a legenda junto com as crianças menos atentas não foi suficiente. Foi necessário acrescentar palavras de forma a apenas continuar descrevendo de forma óbvia a figura por um pouco mais de tempo, para manter a atenção do participante.

Algumas crianças falaram bastante durante o processo; outras permaneceram caladas. Houve um pedido por esclarecimento que se destacou. Uma criança disse não saber o que era saltar de pára-quedas. Foi-lhe explicado em termos básicos no que consistia a atividade.

Vale salientar que mesmo as boas-vindas da escola não foram suficientes para proporcionar uma situação de coleta ideal. Em algumas aplicações, havia bastante barulho e crianças ao redor, distraindo da tarefa proposta o participante. O aplicador fez o que pode para

minimizar as distrações, insistindo para que as outras crianças mantivessem distância enquanto apenas um de cada vez respondia o instrumento.

É difícil distinguir a causa da necessidade de instrução extra entre a compatibilidade do instrumento com as crianças da população em questão e as distrações que permearam o ambiente. A instrução-extra não é totalmente inviável, mas é indesejada por sua falta de padronização. E por mais que se tente fazer as instruções-extra da forma mais neutra possível, a padronização ainda é o ideal. Em situações tranquilas e com crianças mais velhas, a aplicação não requereu instruções-extra – as legendas e as instruções padronizadas foram o suficiente. Isso é o ideal. Nas 20 aplicações deste primeiro estudo piloto não houve *missing data*.

A quantidade de dados coletada não foi suficiente para ser estatisticamente significativa, mas já permitiu *um ensaio* a análise estatística descritiva. O item favorito foi o um de ‘tradição’, cuja figura mostra o protagonista rezando e a legenda é ‘pensar em Deus’. O considerado menos importante foi o dois de ‘estimulação’, a figura do protagonista atravessando sobre um tronco um rio, com a legenda ‘me aventurar’ (esta legenda viola a norma padrão do português, para se adequar a uma linguagem mais familiar para as crianças). Curiosamente, o item um de ‘poder’, considerado o menos importante na Alemanha, foi eleito o segundo mais importante na amostra do piloto.

O estudo piloto 1 levou a algumas mudanças. Ver outras crianças tão curiosas e insistentes em orbitar a criança que respondia o instrumento motivou o aplicador a optar por fazer individualmente a coleta *definitiva*. Diferentemente das crianças Alemãs, as crianças brasileiras de escola pública muito provavelmente inviabilizariam uma coleta em grupo. Essa decisão foi tomada mesmo diante da noção de que uma coleta individual tenderia a diminuir a amostra. Houve, entretanto, uma vantagem em fazer a coleta individualmente. Os itens

puderam ser apresentados em ordem aleatória e diferente para cada criança, ao contrário da ordem fixa necessária às aplicações em grupo do estudo original na Alemanha.

A aplicação com as 20 crianças serviu como valioso treinamento para o aplicador do instrumento. Permitiu que na coleta *definitiva* a empatia fosse mantida mesmo diminuindo-se a quantidade de instruções-extra. A aplicação pôde se dar de forma mais concisa e padronizada, cedendo-se apenas ao comprometimento de usar o termo ‘gostar’ quando o termo ‘importante’ parecia não soar familiar para o respondente. As descrições extras que acompanharam a legenda das figuras no estudo piloto 1 foram abolidas da aplicação *definitiva*.

O material foi substancialmente alterado para se tornar mais prático e conciso. A versão do estudo piloto tinha cada item expostos em dois locais diferentes, na Folha A3, com legenda, e na cartela de figurinhas, uma versão menor sem legenda para ser colada na quadro de resposta em Q-sort.. A medida em que a criança ia colando as primeiras figurinhas, estas eram removidas da cartela, mas não da folha A3, usada primariamente para visualização, por conta das legendas. Isso dificultava a visualização e a escolha dos itens que faltavam, porque a folha A3 permanecia exibindo todos os itens, mesmo após muito deles já terem sido escolhidos.

A nova versão do material trouxe na própria folha de exibição as figuras a serem coladas, com legenda. Ao escolher um item, a criança o removeria diretamente da folha de visualização e o colaria no quadro de resposta. Isso facilitou bastante a visualização e escolha de itens restantes e simplificou o material, trazendo cada item representado apenas uma vez para evitar confusão. Ao invés de usar adesivo, foi utilizado velcro, para que o instrumento fosse mais resistente, pudesse ser reutilizado e conseqüente se tornasse mais portátil.

Alterações nos itens

Ainda antes da coleta definitiva alguns itens foram alterados. O estudo piloto 1 não forneceu evidência alguma sobre algum dos itens ser impróprio. Entretanto Anna Döring sugeriu algumas mudanças, baseada em informações recebidas de outros pesquisadores que estavam aplicando o PBVS-C em outros países. Uma legenda e cinco figuras foram alteradas.

As legendas haviam sido traduzidas da versão em inglês. Em comunicação pessoal (por e-mail) com Anna Döring e Wolfgang Bilsky, buscou-se traduzir as legendas o mais diretamente possível do alemão para o português. Todo o processo levou em consideração a familiaridade das crianças com as palavras. Apenas a legenda referente ao item um de universalismo foi mudada. A versão anterior era ‘fazer novos amigos’. Esta tinha uma conotação muito próxima a benevolência. A nova versão foi ‘conhecer novas pessoas’. Em inglês a legenda era ‘*to make friends with strangers*’. A palavra *strangers* traz a ambiguidade de poder se referir tanto a ‘estrangeiros’ como a ‘estranhos’. A legenda não deveria se referir especialmente a estrangeiros. E a palavra ‘estranhos’ pareceu ter uma conotação negativa, devido a frases como ‘não fale com estranhos’. A nova legenda, ‘fazer novos amigos’, pareceu resolver todos esses problemas.

A figura original correspondente ao item dois de ‘poder’ mostra o protagonista, com quem a criança deve se identificar (e que se distingue por suas roupas), andando na frente de duas crianças menores, apontando para frente. O cenário parece se referir a uma trilha num monte. Apesar de representar bem a liderança, o aspecto de poder a ser retratado no item, o contexto da figura não pareceu familiar a crianças brasileiras. Tanto elas mesmas, como personagens de histórias conhecidas por elas provavelmente não teriam *feito trilha*. Para manter uma boa representação de liderança e alcançar o contexto comum às crianças

brasileiras, a nova versão mostra o protagonista como o técnico de um time de futebol infantil. A legenda para essa figura permaneceu ‘ser o líder’.

O item dois original de ‘estimulação’ mostra o protagonista atravessando sobre um tronco um rio. O problema foi o rio ser muito estreito e a conotação de aventura ser transmitida. A alteração foi simples – alargou-se o rio. A legenda para a figura continuou sendo ‘me aventurar’ (violou-se a norma padrão da língua para alcançara familiaridade das crianças).

Também foi preciso mudar o item um de ‘conformidade’. A versão alemã mostra o protagonista apontando para um semáforo, indicando para outra criança, do outro lado da rua, que espere para atravessar. A legenda da figura é ‘obedecer às regras’. Cogitou-se que a idéia de obediência e conformidade seria mais bem veiculada se o protagonista estivesse numa situação mais passiva – em vez de reforçando e ensinando a regra, sendo instruído e obedecendo a regra. Uma sugestão que Anna Döring recebera de uma pesquisadora que tentara usar o PBVS-C no Brasil foi acrescentar algum elemento de família a alguma figura. Aproveitou-se a oportunidade para desenhar uma mulher que parece ser a mãe do protagonista junto a ele, instruindo-o em como atravessar a rua. Essa foi a alteração.

O outro item de conformidade também foi alterado. O original contém o protagonista em junto a outros personagens, todos vestidos de forma parecida. Mas a roupa do protagonista tem cores diferentes, o que lhe dá mais destaque do que o desejado. A legenda do item dois de ‘conformidade’ é ‘ser como os outros’. As mudanças foram duas: (a) sua roupa tornou-se branca, da mesma cor da dos outros personagens, e, (b) apesar de ainda ter seu característico chapéu listrado, o protagonista aparece colocando por cima deste um chapéu igual ao dos outros personagens.

O quinto item modificado foi o primeiro de ‘universalismo’. Sua primeira versão traz o protagonista de mãos dadas com outros três personagens. Cada um dos outros personagens

contém um estereótipo imagético que sugere que eles pertençam a outro país, etnia ou cultura. O problema encontrado foi a demasiada aproximação semântica a ‘benevolência’. Para resolver o problema, buscou-se enfatizar as características de universalismo, em vez de apagar as de benevolência. Os personagens permaneceram de mãos dadas, mas foram colocados sobre um globo. A legenda foi a única alterada, como mencionada anteriormente. Passou de ‘fazer novos amigos’ a ‘conhecer novas pessoas’.

As mudanças foram realizadas várias etapas de discussão com Anna Döring. Desenvolvíamos conceitos, concordávamos sobre uma diretriz, Anna solicitava um esboço de Andrea Blauensteiner (a *designer*) e nos mostrava. Então discutíamos novamente até concordarmos e solicitávamos uma versão final da figura para o Brasil. Mesmo sendo realizado com inquestionável empenho de todas as partes, esse processo levou não menos que quatro meses.

Algumas sugestões de mudanças caíram para o argumento empírico de que mudanças feitas segundo apenas a concepção de adultos acabavam piorando a clareza do item para as crianças. Por exemplo, a coroa no item um de ‘poder’ parece mais um chapéu de bobo da corte, mas segundo Döring esse detalhe é facilmente ignorado pelas crianças, e tentar alterar uma figura que proporcionava bons resultados tenderia a piorá-la.

Já que o direito de propriedade intelectual não permite a publicação das figuras, convém descrever os outros itens, cujas figuras permaneceram inalteradas desde sua versão original. As descrições começarão com a legenda do item, em português.

- Item um de ‘poder’: ‘ser rico(a) e poderoso(a)’ O protagonista sentado num trono cercado de moedas, com uma coroa e um cetro;
- Item um de ‘realização’: ‘ser o(a) melhor’ O protagonista erguendo um troféu no topo de um pódio;

- Item dois de ‘realização’: ‘mostrar o que eu posso fazer’ O protagonista mostrando a uma mulher – ambos sorridentes – o que parece ser uma tarefa escrita com um sinal de ‘correto’;
- Item um de ‘hedonismo’: ‘aproveitar a vida’ O protagonista deitado numa rede amarrada a palmeiras, com uma flor na boca, numa praia;
- Item dois de ‘hedonismo’: ‘*me divertir*’ O protagonista sentado no galho de uma árvore, tomando sorvete;
- Item um de ‘estimulação’: ‘*me aventurar*’ O protagonista saltando de pára-quedas;
- Item um de ‘auto-direcionamento’: ‘fazer descobertas’ O protagonista usando um telescópio;
- Item dois de ‘auto-direcionamento’: ‘ter imaginação’ O protagonista pintando uma tela numa galeria, acompanhado de pessoas que observam seu trabalho.
- Item um de ‘segurança’: ‘ser cuidadoso’ O protagonista numa bicicleta, permitindo que um oficial coloque-lhe um capacete;
- Item dois de ‘segurança’: ‘ficar protegido’ O protagonista agasalhando-se em casa, enquanto chove do lado de fora;
- Item um de ‘tradição’: ‘pensar em Deus’ O protagonista junto a outro personagem – ambos ajoelhados – defronte a uma mesa forrada e com uma vela e um vaso de flores;
- Item dois de ‘tradição’: ‘aprender sobre o passado’ O protagonista sentado no chão, perante um homem velho com um livro aberto;
- Item um de ‘benevolência’: ‘ajudar os outros’ O protagonista segurando uma maleta de primeiros socorros e ajudando outro personagem a se levantar, ao lado de uma bicicleta caída;

- Item dois de ‘benevolência’: ‘fazer outras pessoas felizes’ O protagonista presenteando alguém ao lado de uma mesa com um bolo com velas;
- Item dois de ‘universalismo’: ‘cuidar da natureza’ O protagonista plantando uma muda em céu-aberto.

Estudo piloto dois

Tendo acesso às figuras modificadas para o contexto brasileiro, foi necessário testá-las em relação ao quão familiar as novas versões seriam para as crianças. Um procedimento semelhante ao utilizado por Döring para verificar se as crianças podiam compreender as figuras com relativa facilidade. Isso foi descrito na primeira etapa da seleção de figuras para o PBVS-C. Devido à pressão do tempo o processo foi realizado com apenas oito crianças, quatro meninos e quatro meninas, entre oito e 11 anos. Uma diferença digna de menção foi o fato de na Alemanha esse trabalho ter sido realizado em grupo e nesta pesquisa, individualmente, porque ter acesso recorrente a um grupo e mantê-lo organizado seria inviável.

Às crianças foram feitas as seguintes perguntas:

- O que você vê na figura? O que está acontecendo nela?
- Por que o protagonista está fazendo isso?
- O que é importante para o protagonista?
- Você poderia, por favor, dar um título à figura?

As respostas foram anotadas durante a própria entrevista e analisadas posteriormente. Esta análise das figuras ocorreu sem as legendas, como na Alemanha, e enfocou as características que haviam sido alteradas em relação às figuras originais. A razão disso foi a inviabilidade de se desenvolver uma terceira versão. Dessa forma, se as características alteradas tornassem uma figura nova menos adequada que sua versão original, a original seria usada na coleta *definitiva*.

Nenhuma fala sugeriu que alguma das novas características das figuras era confusa, enquanto que houve respostas que indicaram a apropriação de algumas alterações. Eis alguns trechos transcritos que dão suporte às novas figuras.

- No caso do item dois de ‘poder’, em que o contexto de *trilha* foi substituído pelo de futebol, uma participante disse “Ela gosta de dizer assim: vai *praquele* lado pra fazer o gol.” ao responder à terceira questão (O que é importante para o protagonista?) e outra falou “Ele gosta muito de jogar bola pra lá e gosta de ensinar os meninos pra que lado faz o gol... Porque os meninos que tão jogando ainda não sabem.” As questões dois (Por que o protagonista está fazendo isso?) e três. Um menino respondeu “Fazendo o time. ‘Tu vai pra lá e tu vai pra lá.’... Porque ele consegue jogar” às questões um (O que você vê na figura? O que está acontecendo nela?) e dois. E outro menino disse “Ele tá mandando o time ir pro meio do campo, pra arremessar a bola.” diante da questão um. Isso evidencia que o contexto de futebol foi bem compreendido. Além disso, a familiaridade com esse contexto pareceu facilitar o engajamento ao item para se prestar atenção ao elemento de liderança.
- O item dois de ‘estimulação’ contou com o aval de respostas como ‘(Ela) Tá num pau.’ e ‘(Ele está) Passando do rio.’ à primeira questão. Isso não se refere diretamente à alteração na largura do rio, mas sinaliza de que a figura não é difícil de entender;
- Ao item um de ‘conformidade’ houve o apoio das seguintes repostas à primeira e à segunda questões: “Ta na calçada esperando pra passar... Porque o sinal ta fechado.” e “A mulher tá ensinando o sinal à menina... É pra quando ela passar não ser atropelada.” E houve também esta resposta à primeira questão “A mulher mandou ele esperar pra atravessar.”. O reconhecimento de que alguém está

ensinando ao protagonista demonstra o sucesso em enfatizar obediência e conformidade. O acréscimo do elemento ‘família’ ao instrumento – para torná-lo mais reconhecível a crianças brasileiras – ficou evidente neste trecho: “A mãe tá ajudando ele a atravessar.”, que respondeu à primeira pergunta;

- Ainda de ‘conformidade’ o item dois foi compreendido por trechos como: “Ta botando a mão na cabeça... Porque ela ta ajeitando o chapéu... (para ela é importante) Se ajeitar”, respostas às três primeiras questões, e “Ele tá treinando o escoteiro... Pra não causar briga. Não se meter em confusões... A escola... Escola de Escoteiros.” Como resposta às quatro questões (a quarta é: Você poderia, por favor, dar um título à figura?). Essas citações conotam comportamento socialmente aceitável, mediante alinhar a vestimenta, participar de uma escola de escoteiros e não se meter em confusões;
- E o item um de universalismo foi endossado pelas respostas “Vendo o planeta Terra” (questão um), “Ta parada, dando a mão... Pra brincar.” e “Convidaram ela... Porque a menina muito boa.”(questões um e dois). Seria um exagero esperar que a figura fosse clara o suficiente para sinalizar que os personagens estavam se encontrando pela primeira vez. Entretanto, a soma de elementos como observar a Terra, brincar com outras crianças e ser uma boa menina, bem-recebida pelos outros, fazem a figura expressar o suficiente sobre as relações humanas no caso de ‘universalismo’. Espera-se que a legenda entregue o restante do significado.

Foi concluído que as alterações feitas nas figuras contribuíram para tornar os itens mais claros. Pôde-se finalmente imprimir o material e dar início à coleta. A transcrição completa das respostas das crianças ao estudo piloto dois pode ser encontrada em anexo. Vale salientar que alguns participantes estavam bastante tímidos na ocasião da entrevista. Atribui-se principalmente a essa timidez a falta de resposta a algumas questões, não a uma suposta

inabilidade de produzir qualquer significado diante das figuras e questões. As figuras resultantes, com suas respectivas legendas estão disponíveis nos anexo 3.

Procedimentos Éticos

O projeto de pesquisa referente a este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em pesquisa em Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco. Esse projeto foi aprovado.

RESULTADOS

Com a base de dados obtida, pôde-se analisá-la. As diretrizes da análise foram semelhantes às do estudo que originou o instrumento. O primeiro aspecto a ser observado foi o quão apropriado para crianças o instrumento se mostrou. O segundo e mais importante, os padrões estruturais.

Por não haver dados suficientes e devido ao estreito escopo de uma pesquisa de mestrado não foi possível verificar a validade de construto mediante a abordagem *MTMM* (*Multi-Trait Multi-Method*) e o uso do PVQ. E pelas mesmas razões não se pôde investigar a confiabilidade de reteste. Estes dois elementos de rigor poderão ser executados em estudos futuros, com um escopo e inclusive uma amostra maior.

Além da apropriação para crianças e dos padrões estruturais outros resultados foram obtidos. Usando-se estatística descritiva, pôde-se ter acesso a preferências por alguns itens. Também foi investigada a relação entre idade e as preferências por certos itens e valores, bem como diferenças entre sexo. E, por fim, os resultados deste estudo serão comparados aos obtidos na Alemanha.

Apropriação do instrumento para crianças brasileiras de escola pública

O instrumento é apropriado para a aplicação a crianças de escola pública brasileira, mas não tanto quanto às alemãs. Na Alemanha a aplicação pôde ocorrer em grupo, e as crianças que compuseram a amostra brasileira tornaram necessária a aplicação individual. A curiosidade de muitas crianças em relação às respostas de outras não poderia ser contida em aplicações grupais. Mesmo em aplicações individuais foi um desafio impedir que outras crianças orbitassem a criança respondente, para observar suas respostas ou tentar influenciá-la.

No estudo original, mesmo sem as legendas, não houve pedidos de explicação. Neste, com as legendas, houve alguns, poucos. E as explicações fornecidas foram sucintas e suficientes. As crianças de escola pública brasileira se interessaram bastante pelo instrumento, se engajando intensamente na aplicação. Não houve falta de motivação mesmo nas crianças mais velhas da amostra. Estes aspectos foram como descritos no estudo original.

Na Alemanha não houve *missing data*. Na amostra brasileira houve cinco crianças que não conseguiram responder ao instrumento. Uma menina de seis anos, bem como um menino e duas meninas de sete anos deram suas respostas escolhendo geometricamente as figuras. Eles insistiram em escolher as figuras adjacentes umas às outras, aparentando não prestar atenção ao conteúdo dos itens, mesmo recebendo instruções de que as escolhas não precisavam ser geométricas. E houve uma menina de seis anos que não conseguiu dizer o que ela não achava importante. Ela apenas conseguia dizer o que ela achava importante. Esses participantes não foram contabilizados na contagem de 94 respondentes que compuseram a amostra para as análises.

Apesar de o PBVS-C não ser tão apropriado para aplicação no Brasil, em crianças de escola pública, como é ideal na Alemanha, o instrumento parece promissor, visto que é difícil imaginar outro instrumento melhor, para investigar o mesmo construto. E o mais importante é

que o instrumento permitiu a aquisição de dados para análises que renderam achados significativos e capazes de enriquecer a teoria.

Padrões estruturais

A seguir, o gráfico referente à SSA (*Smallest Space Analysis*), com 94 crianças de idade entre seis e 12 anos (Média: 9.24, Desvio Padrão: 1.70):

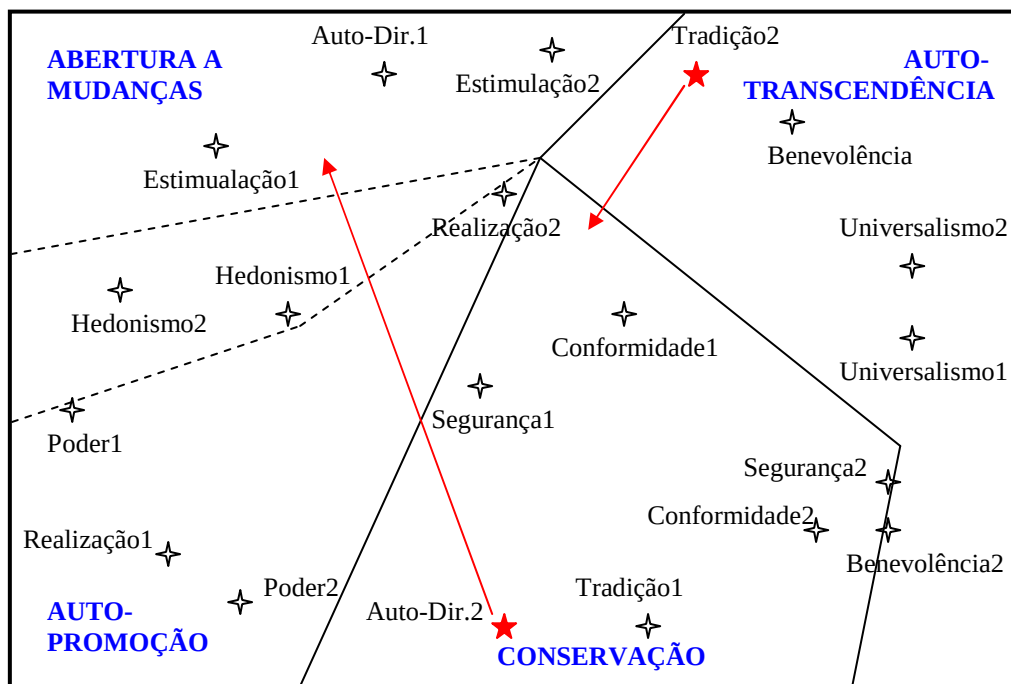


Figura 2: gráfico da SSA.

Neste tipo de gráfico os eixos não têm significado. A relevância está na distância entre os pontos e na semelhança entre a distribuição desses pontos e o previsto pela teoria. Os pontos são fornecidos pelos dados e seu processamento por um algoritmo. E as linhas são acrescentadas pelos pesquisadores para destacar a teoria e auxiliar a interpretação.

No caso deste estudo a aderência do gráfico à hipótese foi satisfatória. Apenas dois itens ficaram fora das áreas previstas. O item dois de 'tradição' ficou na região correspondente ao VOM de 'auto-transcendência', adjacente ao VOM esperado,

‘conservação’. E ao invés de aparecer em ‘abertura a mudanças’ o item dois de ‘auto-direcionamento’ ficou na região do VOM oposto, ‘conservação’.

A parte das duas exceções, a estrutura encontrada foi a esperada. Os VOM são: *auto-promoção*, constituído por ‘poder’ e ‘realização’; *auto-transcendência*, formado por ‘benevolência’ e ‘universalismo’; *abertura a mudanças*, por ‘estimulação’ e ‘auto-direcionamento’; e *conservação*, que compreende ‘segurança’, ‘conformidade’ e ‘tradição’. O valor básico ‘hedonismo’ não se encaixa num VOM, mas fica entre *auto-promoção* e *abertura a mudanças*, geralmente estando mais próximo deste.

À teoria foi dado mais apoio deste estudo do que do estudo original, sem as legendas. No estudo original houve três itens não correspondendo à hipótese: o item um de ‘tradição’, o dois de ‘segurança’ e o dois de ‘conformidade’. Entretanto, o segundo estudo na Alemanha (Döring, et. al., 2010) , realizado com a adição das legendas produziu resultados mais específicos que o do estudo original e a presente pesquisa. Todos os itens encontraram-se não apenas em seus respectivos VOM, mas também compuseram em pares os valores básicos, revelando a mesma estrutura encontrada em adultos.

Quanto às exceções encontradas nos resultados da presente investigação vale salientar que uma delas encontra uma semelhança com o ocorrido no segundo estudo na Alemanha. O item dois de ‘tradição’ em ambos os casos encontrou-se atrelado à região de ‘auto-transcência’. Neste estudo o item encontrou-se profundamente na região adjacente, enquanto que no segundo estudo alemão bastou uma curva nas linhas teóricas para realocá-lo a ‘conservação’. Isso quer dizer que a exceção de do item dois de tradição neste estudo não foi tão estranha. O item dois de ‘auto-direcionamento’ estar na região oposta foi, porém, inédito (verificado em comunicação pessoal com Anna Döring) e uma exceção acentuada.

Preferências por valores

Os padrões estruturais são os achados mais importantes da pesquisa e o aspecto central da teoria, mas não são os únicos achados dignos de nota. As preferências de valores variando entre grupos etários e entre meninos e meninas são mostrados na tabela a seguir.

Tabela 1: Variação das preferências por valores entre grupos etários e sexo.

Tipo de Valor	6-8 anos		9-10 anos		11-12 anos		Rho	Masculino		Feminino		Mann-W Z
	Média	DP	Média	DP	Média	DP		Média	DP	Média	DP	
Poder 1	3.16	1.29	3.86	1.17	3.81	1.33	-.204*	3.82	1.23	3.36	1.32	-1.75
Poder 2	3.58	1.23	3.75	1.00	3.73	1.19	-.133	3.86	.96	3.48	1.27	-1.31
Poder	3.37	1.02	3.81	.84	3.77	.98	-.223*	3.84	.83	3.42	1.05	-1.89*
Realização1	3.09	1.00	3.92	.91	3.65	1.32	-.240*	3.69	1.01	3.42	1.22	-0.84
Realização2	2.62	.83	2.69	.79	2.58	.95	-.012	2.69	.91	2.58	.76	-1.13
Realização	2.86	.53	3.31	.50	3.12	.74	-.182	3.19	.55	3.00	.66	-1.50
Hedonismo1	2.97	1.20	3.58	1.11	3.19	.75	-.077	3.31	1.07	3.21	1.10	-0.59
Hedonismo2	3.19	.93	3.00	.72	3.36	.70	-.059	3.12	.90	3.21	.67	-0.39
Hedonismo	3.08	.83	3.29	.80	3.27	.51	-.099	3.22	.78	3.21	.70	-0.14
Estimulação1	3.44	1.16	3.69	.92	3.58	.95	-.043	3.63	.85	3.51	1.18	-0.24
Estimulação2	3.87	.98	3.33	.86	3.38	.70	.213*	3.57	.83	3.49	.96	-0.35
Estimulação	3.66	.87	3.51	.49	3.48	.59	.093	3.60	.53	3.50	.80	-0.47
Auto-dir.1	3.28	.77	3.67	.89	3.42	1.06	-.080	3.47	.88	3.47	.96	-0.11
Auto-dir.2	3.13	.98	3.11	.85	3.31	.88	-.105	3.08	.91	3.28	.88	-1.20
Auto-dir.	3.20	.54	3.39	.66	3.37	.58	-.107	3.27	.62	3.37	.57	-0.65
Segurança1	2.59	1.01	2.69	.75	2.65	.80	-.036	2.69	.88	2.60	.82	-0.19
Segurança2	3.37	.91	3.17	.77	3.12	.86	.159	3.12	.82	3.35	.87	-1.38
Segurança	2.98	.77	2.93	.45	2.88	.59	.130	2.90	.59	2.98	.63	-0.80
Conformidade1	2.44	.98	2.53	.84	2.23	.76	.099	2.43	.98	2.40	.73	-0.10
Conformidade2	3.41	.98	3.31	.89	3.31	1.09	.043	3.10	.92	3.63	.95	-2.62**

Conformidade	2.92	.70	2.92	.46	2.77	.74	.092	2.76	.58	3.01	.66	-2.13*
Tradição1	1.84	.81	1.50	.88	1.85	.78	.027	1.73	.87	1.70	.80	-0.05
Tradição2	3.34	.83	3.22	.90	3.15	.88	.047	3.27	.90	3.21	.83	-0.12
Tradição	2.59	.65	2.36	.53	2.50	.45	.018	2.50	.60	2.45	.51	-0.03
Benevolência1	2.03	.78	1.75	.77	1.80	.82	.110	1.88	.79	1.83	.79	-0.30
Benevolência2	2.56	.95	2.36	.72	2.88	.74	-.097	2.44	.81	2.71	.83	-1.32
Benevolência	2.30	.61	2.06	.58	2.34	.53	-.023	2.17	.61	2.27	.55	-0.83
Universalismo1	3.44	.80	2.83	.61	2.96	.87	.264*	3.00	.82	3.16	.75	-1.32
Universalismo2	2.72	1.02	1.97	.84	2.08	.84	.301**	2.12	.89	2.42	1.03	-1.33
Universalismo	3.08	.74	2.40	.61	2.52	.59	.364**	2.56	.71	2.79	.70	-1.49

Para os valores dos itens: 1 = muito importante, 2 = importante, 3 = de média importância, 4 = pouco importante e 5 = sem importância.

Pode ser observado que a importância atribuída ao item um de ‘poder’ (ser rico e poderoso) e média entre os itens de ‘poder’ diminui com a idade. Ao contrário, o interesse pelo item dois de ‘estimulação’ cresce com a idade, sendo particularmente desimportante para o grupo etário mais novo, de seis a oito anos. E ambos os itens de ‘universalismo’, bem como sua média, recebem mais interesse conforme as crianças vão ficando mais velhas. Vale salientar que na Alemanha o item um de universalismo também teve um considerável aumento de importância atribuída a si conforme a idade.

Foram encontradas poucas diferenças significativas entre os diferentes sexos. Houve uma predileção significativa por ‘poder’ por parte das meninas – apenas a média, mas não no caso de cada item. E os meninos atribuíram mais importância do que as meninas ao item dois de ‘conformidade’ e à média desse valor básico.

E, como informação adicional, o item mais importante para a amostra foi o item de ‘tradição’ (pensar em Deus) (média: 1.72, desvio padrão: 0.83). Este foi seguido de perto pelo item um de ‘benevolência’ (ajudar os outros) (média: 1.87, desvio padrão: 0.78). O item menos importante foi o dois de ‘poder’ (média: 3.69, desvio padrão: 1.12). Na Alemanha o

eleito mais importante foi o item um de ‘benevolência’ (média: 1.9, desvio padrão: 0.9). Já o menos importante foi o item um de ‘poder’ (ser rico e poderoso) (média: 4.0, desvio padrão: 1.3). Estas informações não foram incluídas na tabela acima, para poupar espaço.

DISCUSSÃO

A satisfatória apropriação do instrumento para a amostra e o fato de a pesquisa ter rendido achados relevantes e enriquecedores para a teoria de Schwartz demonstram que o PBVS-C é promissor para o Brasil. Devem ser coletados mais dados, com uma amostra maior e que contenha crianças de escola particular, na busca de mais evidências de validade para o instrumento. É digna de nota a adesão das figuras modificadas à teoria. Isto é um sinal de que modificar as figuras foi importante e viável, mesmo que tenha tomado bastante tempo.

Quanto aos padrões estruturais encontrados, não refutaram a hipótese dos VOM – um achado importante. Isso é mais uma evidência da noção de que a padrões universais de valores, mesmo entre crianças. Porém, apesar de a hipótese dos VOM ter contado com essa evidência de validade, os valores básicos não se distinguiram como ocorreu no estudo com legendas na Alemanha. Isso pode se dever ao pequeno N atual desta pesquisa. A aquisição de mais dados deve verificar se esse é o caso.

Se esse não for o caso, se os itens permanecerem *deslocados* com um N maior, antecipa-se duas explicações concorrentes. A primeira é a de que há diferenças nos padrões estruturais de valores de crianças de diferentes culturas. Neste caso estariam destacandas as crianças brasileiras de escola pública de outras crianças, na Alemanha, onde um estudo com legendas já foi realizado, e na Nova Zelândia, onde um estudo semelhante está em andamento e já mostra resultados semelhantes aos alemães.

A segunda explicação se refere à velocidade de aquisição dos padrões estruturais. Talvez as crianças brasileiras de escola pública brasileira estejam desenvolvendo o mesmo

padrão estrutural que as demais crianças, porém, mais lentamente. A maior parte das crianças que compuseram a amostra deste estudo provavelmente não teve acesso à pré-escola. Por essa razão seria esperado que seu crescimento cognitivo fosse em alguns aspectos, incluindo a aquisição dos padrões estruturais de valores, mais lento que os das crianças que tiveram acesso a educação formal desde mais cedo.

Além da falta de acesso à pré-escola, há mais fatores que podem contribuir para uma relativa lentidão no crescimento cognitivo de crianças de escola pública brasileira. A própria qualidade da escola pública brasileira é geralmente tida como insuficiente. E a esperada relativamente baixa escolaridade dos pais pode também contribuir para uma aquisição mais lenta dos padrões estruturais por parte das crianças. Esta explicação poderia encontrar uma base empírica se (a) adolescentes e adultos brasileiros que freqüentam ou freqüentaram escola pública se enquadrarem nos padrões estruturais previstos na teoria e (b) as crianças brasileiras de escola particular apresentarem os padrões estruturais teóricos, desde mais cedo que as de escola pública.

Nesse caso teríamos evidência de que (a) as crianças não estariam desenvolvendo um padrão simplesmente diferente, mas o mesmo padrão e (b) crianças da mesma região, mas com maior acesso a educação formal estariam desenvolvendo mais rapidamente o mesmo padrão. Salienta-se novamente que estas explicações foram construídas sobre uma cadeia de hipóteses e não têm grande relevância com a base de dados atual.

Como mencionado nos resultados, houve duas exceções, itens que foram localizados onde não se previa. A localização do item dois de ‘tradição’ foi parecida com o que ocorreu no segundo estudo na Alemanha, tendo o item surgido um pouco mais *deslocado* no Brasil. O aparecimento de ‘aprender sobre o passado’ no VOM de Benevolência provavelmente tem mais a ver com a figura do que com a legenda. A figura mostra o protagonista sentado no chão, defronte a um velho de barba comprida com um livro aberto. É provável que uma boa

parte dos participantes tenha identificado o velho como o avô do protagonista. A figura do avô deve então ter sido associada a ‘benevolência’.

O item dois de ‘auto-direção’ foi mais surpreendente, segundo a própria autora, nunca foi localizado em ‘conservação’, a área oposta à teórica, ‘abertura a mudanças’. ‘Ter imaginação’ é a legenda do item surpreendente. E sua figura mostra o protagonista pintando uma tela numa galera, onde outros personagens observam o seu trabalho. Uma hipótese explicativa é de que as crianças da amostra de escola pública brasileira tenham relacionado o ato de pintar à escola.

Apesar de não se ter verificado a escolaridade de seus pais, é esperado que em grande parte seja baixo o grau de instrução formal. E mesmo que esses pais pareçam encorajar vigorosamente os seus filhos para que estudem bastante, não se espera que os próprios pais comumente solicitem aos filhos que pintem ou desenhem enquanto estão em casa. Dessa forma as crianças de escola pública provavelmente pintam quase que exclusivamente na escola. E ao relacionar pintura a escola, devem relacionar pintura aos aspectos de conformidade presentes no âmbito escolar.

Abordando-se a relação entre os padrões estruturais e a idade convém mencionar que na amostra brasileira e na amostra do primeiro estudo na Alemanha o padrão estrutural foi mais claro para as crianças mais velhas. A SSA com a amostra brasileira atual (N=94) não pôde ser clara e rigorosa suficiente ao separar grupos etários. Mas foi possível notar um desenvolvimento gradual da estrutura, conforme a idade, e acentuadamente em torno dos nove anos de idade. Um resultado de certa forma marginalmente significativo.

Estatisticamente significativo foi o crescimento da importância atribuída a ‘universalismo’, conforme a idade. Se o crescimento do item um desse valor, na Alemanha, for considerado um sinal positivo, no Brasil os sinais de altruísmo crescente foram ainda mais fortes, com os dois itens de ‘universalismo’. O interesse no item dois de ‘estimulação’ (*me*

aventurar) também cresceu com a idade, apesar de ter permanecido baixo mesmo entre os mais velhos. Interpreta-se que os mais novos, especialmente os de seis a oito anos, sejam mais inflexíveis com relação a supostas regras sobre não fazer coisas perigosas, impostas por seus cuidadores.

E houve uma diminuição significativa na importância dada ao item um e à média de ‘poder’. ‘Ser rico e poderoso’ é mais relativamente importante para os mais novos, provavelmente porque sua idade denota um foco maior em coisas materiais. A partir dos nove anos, o interesse em riqueza cai drasticamente, provavelmente porque suas mentes lhe dão, então, acesso a mais conteúdo abstrato.

As diferenças significativas entre meninos e meninas foram poucas. Apesar de os itens de poder não terem se diferenciado significativamente, sua média indicou um maior interesse das meninas por esse ‘valor’. Esse resultado curioso faz-se difícil de ser interpretado, já que não é possível se basear em características específicas nos itens. Convém esperar até se ter um N maior, antes de buscar uma explicação com tão poucos recursos.

E o item dois de ‘conformidade’, bem como sua média receberam dos meninos mais importância. Como o interesse dos meninos foi apenas mediano, convém buscar uma explicação para a relativa aversão das meninas a ‘ser como os outros’. A figura deste item mostra a protagonista junto a outros personagens vestidas quase igualmente a ela. É provável que isso se deva à tendência de meninas mais ativamente buscarem se *destacar* pela forma como se vestem, em oposição a se vestirem como as outras meninas. Essa inferência é induzida da idéia de que a moda e a diretriz de se destacar pelo vestuário seja mais presente entre as mulheres e meninas. Verificar-se-á se essa relativa preferência permanecerá numa amostra maior.

Em suma, os achados foram abundantes para o N obtido até então. O padrão estrutural mais simples, dos VOM, surgiu. Houve duas exceções (dois itens de fora das regiões

esperadas), para as quais explicações foram formuladas e poderão encontrar base em dados coletados futuramente. Os valores básicos não se distinguiram, mas isso pode ainda ocorrer com uma amostra maior. E foram encontradas evidências de um desenvolvimento gradual da estrutura, conforme a idade, assim como a preferência por alguns valores também muda.

DIRETRIZES FUTURAS

A prioridade seguinte a esta dissertação é prosseguir com a coleta de dados e estender a amostra de crianças de escola pública a pelo menos 200. Com tal base de dados talvez encontrar-se-á uma estrutura mais correspondente à da teoria. Se esse não for o caso, ter-se-á um sinal de que as crianças de escola pública brasileira de fato diferem das outras crianças que responderam o PBVS-C em outros países.

Com uma base sólida de crianças de escola pública buscar-se-á uma quantidade semelhante de respondentes que estudem em escola particular, na mesma faixa etária e também de ambos os sexos. O conjunto de respostas destas crianças poderá ter tanto a sua própria análise, como análises em conjunto com os dados obtidos em escola pública. Neste estágio é possível que já haja suficiente evidência de validade do instrumento para torná-lo viável para uso no Brasil.

Se o PBVS-C, após essas investigações, for *oficializado* no Brasil, pretende-se utilizá-lo em conjunto com o PVQ para procurar evidências de transmissão parental de valores. Aplicar-se-á o PBVS-C a crianças e o PVQ a seus pais e avós. As relações entre escores poderão fornecer uma abundância de achados ao multiplicar as informações obtidas pelos instrumentos. Isso poderá ocorrer numa tese de doutorado.

REFERÊNCIAS

- Bilsky, W., Döring, A. K., van Beeck, F., Rose, I., Schmitz, J., Aryus, K., Drögekamp, L. & Sindermann, J. (2013). Investigating children's values and value preferences - testing and expanding the limits. *Swiss Journal of Psychology*, 72(3), 123-136.
- Bubeck, M. & Bilsky, W. (2004). Value structure at an early age. *Swiss Journal of Psychology*, 63(1), 31-41.
- Döring, A.K. (2008). *Assesment of Children's Values: The development of a Picture-based instrument*. Tese de dissertação, Westfälische, Wilhelms-Universität, Münster, Alemanha.
- Döring, A.K., Blauensteiner, A., Aryus, K., Drögekamp, L., Bilsky, W. (2010). Assessing Values at an Early Age: The Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C). *Journal of Personality Assessment*, 92(5), 439-448.
- Morris, C. (1973). *Variety of human values*. Chicago, IL: University of Chicago Press. (Trabalho original publicado em 1956)
- Rohan, M. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4(3), 255-277.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. Em M. Zanna (Ed.), *Advancements in Experimental Social Psychology*, Vol. 25 (pp. 1-65). Nova-Iorque: Imprensa Acadêmica.
- Schwartz, S.H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S.H. (2007). Basic Human Values: Theory, Measurement and Applications. *Revue française de sociologie*, 42, 249-288.
- Schwartz, S.H. e Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 268-290.

ANEXO 1

Instruções para o instrumento

Esta sessão contém as instruções em português para aplicação individual do *Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C)*.

Passo 1

Pergunta-se à criança a sua idade. E preenche-se uma ficha que informa a idade e o sexo.

Passo 2

Eu estou aqui hoje pra fazer uma tarefa com você. Essa tarefa é sobre coisas que são importantes na sua vida. É sobre quais objetivos você têm pra a vida. E é sobre o que você quer ser e fazer quando crescer.

Se vocês tiverem qualquer pergunta, ou precisar de alguma coisa, basta dizer!

Passo 3

Isso é sobre o que é importante na sua vida. É sobre os objetivos que você tem. E é sobre o que vocês querem ser quando crescerem.

Imagine que essa pessoa é você! (mostra-se o protagonista)

Essa pessoa com o chapéu listrado e a roupa cinza.

Talvez não seja fácil imaginar isso. Talvez você não use uma roupa cinza dessas ou um chapéu listrado assim... Não se importe com isso. Só imagine que é você!

Consegue imaginar?

Agora: Pense em você. Imagine como você quer ser um dia, no futuro. Que objetivos você quer alcançar. (Mostrar os itens um por um e ler a legenda para as crianças.)

Passo 4

Agora, nós vamos passar as figuras daqui (da folha A3 que exhibe as figuras) pra aqui (a lona em A2 que contém o Q-sort).

Na parte de cima da página vai ficar o que você acha “muito importante”. Escolha duas figuras que são muito importantes pra você. Importantes pra o que você quer ser um dia, quando crescer. Agora, vamos colocar essas figuras no topo!

Eu acho que também tem coisas que não são importantes pra você. Escolha duas figuras que não têm importância pra você. Sem importância nenhuma pra o que você quer ser um dia. Coloque essas figuras lá embaixo!

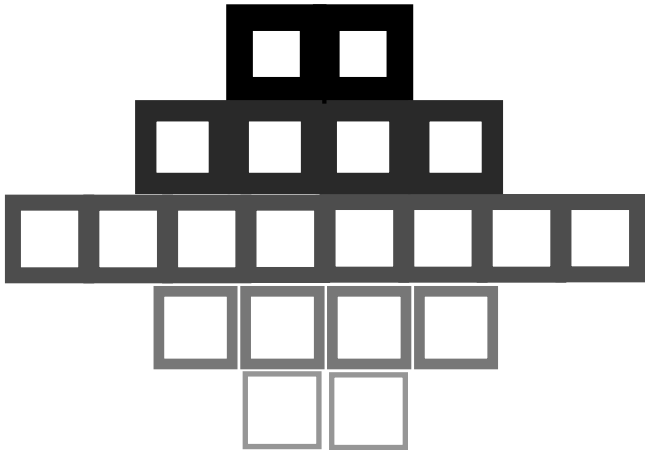
Agora, a gente vai fazer a segunda linha. Eu acho que tem coisas que são importantes pra você. Escolha quatro figuras que têm alguma importância pra vocês.

Agora, a gente tá no finalzinho. Isso é sobre o que não é importante pra você. Escolha mais quatro figuras pra essa linha! (penúltima)

Ainda tem oito figuras sobrando, agora. Vamos colocar essas na linha do meio!

Imagem do Q-sort

Muito importante



Sem importância

ANEXO 2

Transcrição integral das respostas ao estudo piloto dois

Questões:

- O que você vê na figura? O que está acontecendo nela?
- Por que o protagonista está fazendo isso?
- O que é importante para o protagonista?
- Você poderia, por favor, dar um título à figura?

Item dois de ‘poder’

Participante um, menina de 10 anos:

- Jogando.
- ...
- Jogar bola
- ...

Participante dois, menina de nove anos:

- Tá parada, sorrindo e com a bola na mão.
- Tá jogando.
- De jogar.
- Jéssica (o nome que ela deu à protagonista)

Participante três, menina de oito anos:

- Jogando bola.
- A professora foi convidar. Assim... a professora vai dizer ‘quem quer ficar no time de futebol?’. Aí Carol respondeu: ‘sim’.
- Ela gosta de dizer assim: vai praquele lado pra fazer o gol.
- As meninas jogando bola.

Participante quatro, menina de oito anos:

- ...
- Ele gosta muito de jogar bola pra lá e gosta de ensinar os meninos pra que lado faz o gol.
- Porque os meninos que tão jogando ainda não sabem.
- Os meninos jogando bola.

Participante cinco, menino de 11 anos:

- Fazendo o time. ‘Tu vai pra lá e tu vai pra lá.’
- Porque ele consegue jogar.
- Agarrar.
- Menino da vila.

Participante seis, menino de 10 anos:

- Ele ta mandando o time ir pro meio do campo, pra arremessar a bola.
- Pra fazer o gol, lá na frente.
- Jogar bola. Ele e os coleguinhas dele.
- Escolinha de futebol.

Participante sete, menino de 10 anos:

- Jogando bola.
- Porque ele queria brincar e jogar. Tava com vontade.
- Brincar e jogar.
- João gosta de brincar.

Participante oito, menino de 8 anos:

(O participante teve de deixar a entrevista antes de responder as questões sobre esta figura.)

Item dois de ‘estimulação’**Participante um:**

- Olhando a água.

- Porque balança.
- Passear.
- ...

Participante dois:

- Tá num pau.
- Tá passando
- Brincar.
- ...

Participante três:

- Tá passando da água pra outra fileira.
- Teve... a professora... quem passar do rio ganha.
- Porque a professora mandou.
- A menina passando de um meio de uma água.

Participante quatro:

- Ela quebrou a árvore pra andar na água.
- Ela está gostando de andar, muito, na água, porque faz muito tempo que ela não andou.
- Ela gosta muito de andar água.
- A criança de gosta de andar no mar.

Participante cinco:

- Passando do rio.
- Indo pra casa.
- De nadar.
- Menino andando na água.

Participante seis:

- Ele tá olhando pro mar, como se fosse imaginando.
- Ele tá imaginando como se as ondas fossem levando ele – ele deitado.
- A escola e mãe dele. Primeiro lugar a escola, segundo, a família.

- Imaginando.

Participante sete:

- Tá atravessando a água.
- Pra passar pro outro lado.
- Brincar.
- João queria passar pro outro lado.

Participante oito:

- Subindo na árvore pra pular na água.
- Pra tomar banho.
- Tomar banho.
- O menino que gosta de tomar banho.

Item um de ‘conformidade’

Participante um:

- Olhando os carros.
- ...
- ...
- ...

Participante dois:

- Tá na calçada, esperando pra passar.
- Porque o sinal tá fechado.
- Passar.
- Vitória (nome pela participante atribuído à protagonista).

Participante três:

- A mulher tá ensinando o sinal à menina.
- É pra quando ela passar não ser atropelada.
- ...
- A moça ajudando a menina.

Participante quatro:

- Tá mostrando ao menino ‘quando o sinal vermelho é pra ele passar’.
- Quando o sinal tiver verde e ele passar o carro pode bater nele.
- Aprender o sinal.
- A mulher que gosta de ensinar os sinais para as crianças.

Participante cinco:

- A mãe tá ajudando ele a atravessar.
- Porque ele vai nadar na piscina. Aí, ela tá mostrando onde é.
- De nadar.
- O menino. O sonho dele era ser campeão pra passar na televisão final.

Participante seis:

- A mãe tá ensinando a ele a atravessar o sinal quando tiver vermelho.
- Pra ele não ser batido de carro. Não se acidentar.
- Aprender o sinal.
- Ensinando o sinal.

Participante sete:

- A mulher mandou ele esperar pra atravessar.
- Porque senão ele ia atravessar, os carros ia passare ia bater.
- Olha pros Inal, a ter cuidado e olhar pra lá e pra cá, pra, primeiro, atravessar.
- João, tenha cuidado.

Participante oito:

- Ela tá mostrando a ele como é que atravessa a pista.
- Senão o carro vai atropelar ele.
- Estudar.
- O menino do chapéu listrado.

Item dois de ‘conformidade’

Participante um:

- ...
- ...
- ...
- Pra olhar.

Participante dois:

- Tá parada.
- ...
- Brincar.
- ...

Participante três:

- Convidaram.
- Porque ela respeita as pessoas, ajuda os outros a fazer as tarefas, ajuda a professora.
- Ajudar.
- As crianças.

Participante quatro:

- Tá botando a mão na cabeça.
- Porque ela tá ajeitando o chapéu.
- Se ajeitar.
- As crianças de chapéu listrado.

Participante cinco:

- Ele vai pra casa.
- Ele já largou e quer ir pra casa.
- Nadar na piscina e ir pra casa.
- Quatro menino que gosta de nadar.

Participante seis:

- Ele tá treinando o escoteiro.

- Pra não causar briga. Não se meter em confusão.
- A escola.
- Escola de escoteiro.

Participante sete:

- Se vestindo de bombeiro.
- Porque ele vai ter que salvar gente e apagar o fogo com a água.
- Cuidar, ajudar as pessoas e salvar.
- João salva as pessoas.

Participante oito:

(O participante teve de deixar a entrevista antes de responder as questões sobre esta figura.)

Item um de ‘universalismo’

Participante um:

- Vendo o planeta Terra.
- ...
- ...
- ...

Participante dois:

- Tá parada, dando a mão.
- Pra brincar.
- Brincar.
- Brincar de rodar.

Participante três:

- Convidaram ela.
- Porque a menina é muito boa.
- ...
- Carol.

Participante quatro:

- Ele está brincando numa bola da Terra.
- Ele está olhando pra a bola.
- Ele gosta de ficar olhando pra a bola.
- As crianças que gostam de aprender a bola do mundo.

Participante cinco:

- Brincando.
- Por causa do mundo.
- De brincar.
- Menino brincando.

Participante seis:

- Eles estão pesquisando o planeta.
- Pra saber o planeta que ele está – que terra.
- A escola.
- Pesquisando o planeta.

Participante sete:

- Ele está encima do planeta.
- Porque ele tá junto dos médicos.
- Brincar e estudar.
- João gosta de brincar.

Participante oito:

(O participante teve de deixar a entrevista antes de responder as questões sobre esta figura.)

ANEXO 3

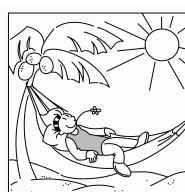
Figuras Legendadas do PBVS-C



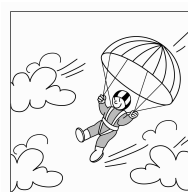
ser rico(a) e
poderoso(a)



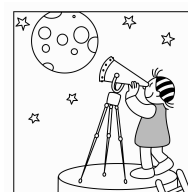
ser o(a) melhor



aproveitar a vida



fazer coisas
emocionantes



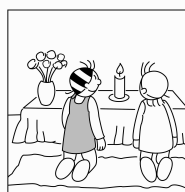
fazer descobertas



ser cuidadoso(a)



obedecer às regras



pensar em Deus



ajudar os outros



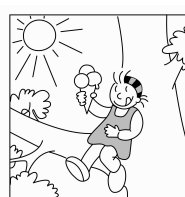
conhecer novas
pessoas



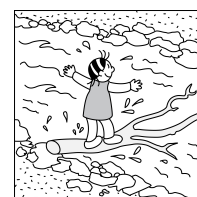
ser o(a) líder



mostrar o que eu
posso fazer



me divertir



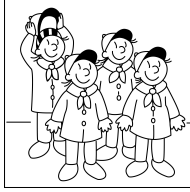
me aventurar



ter imaginação



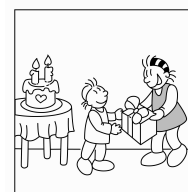
ficar protegido



ser como os outros



aprender sobre o
passado



fazer outras pessoas
felizes



cuidar da
natureza

As figuras são propriedade intelectual de Döring e Blauensteiner.