



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**CRENÇAS E PRÁTICAS MATERNAS SOBRE O
DESENVOLVIMENTO DO AUTORRECONHECIMENTO E
AUTORREGULAÇÃO INFANTIL**

DOUTORADO

Ana Paula Ribeiro Kobarg

**Florianópolis
2011**

ANA PAULA RIBEIRO KOBARG

**CRENÇAS E PRÁTICAS MATERNAS SOBRE O
DESENVOLVIMENTO DO AUTORRECONHECIMENTO E
AUTORREGULAÇÃO INFANTIL**

Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Orientador:
Prof. Mauro Luís Vieira, Dr.

Apoio: CNPQ

**Florianópolis
2011**

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

K75c Kobarg, Ana Paula Ribeiro
Crenças e práticas maternas sobre o desenvolvimento do
autorreconhecimento e autorregulação infantil [tese] / Ana
Paula Ribeiro Kobarg ; orientador, Mauro Luís Vieira. –
Florianópolis, SC, 2011.
147 p.: il., grafs.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina,
Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-
Graduação em Psicologia.

Inclui referências

1. Psicologia. 2. Crianças - Desenvolvimento. 3. Psicologia
da aprendizagem. 4. Linguagem e educação. I. Vieira, Mauro
Luís. II. Universidade Federal de Santa Catarina Programa de
Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU 159.9

Ana Paula Ribeiro Kobarg

Crenças e práticas maternas sobre o desenvolvimento do auto-reconhecimento e auto-regulação infantil

Tese aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 01 de abril de 2011.



Dra. Kátia Maheirie
(Coordenadora - PPGP/UFSC)



Dr. Mauro Luis Vieira
(PPGP/UFSC-Orientador)



Dra. Tânia Mara Sperb
(PPGP/UFRGS-Examinadora)



Dra. Rosana Suemi Tokumaru
(PPGP/UFES-Examinadora)



Dra. Ariane Kuhnen
(PPGP/UFSC- Examinadora)

Dra. Maria Aparecida Crepaldi
(PPGP/UFSC- Examinadora)



Dr. Fernando Luiz Cardoso
(PPGCMH/UDESC- Suplente)



Dr. Brígido Vizeu Camargo
(PPGP/UFSC- Suplente)

“Os dois maiores presentes que podemos
dar aos filhos são as raízes e as asas...”
Aos meus filhos, que dão sentido
à minha vida!

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer à minha família, Isabela e Luiz Felipe (filhos), Luiz Henrique (esposo), pela compreensão e companheirismo, apoio e paciência nestes quatro anos de realização de um doutorado. Com muita satisfação digo o quanto feliz sou por tê-los!

Aos meus pais por acreditarem em minha capacidade e o quanto me incentivaram a sonhar sempre mais alto.

Meu orientador, Prof. Mauro Luiz Vieira, meu agradecimento sincero. Desde 2004 (mestrado) tenho sido afortunada por compartilhar de sua sabedoria, experiência acadêmica e acima de tudo sua amizade.

Não quero perder a oportunidade de dizer muito obrigada a Caroline Di Bernardi Luft pelo suporte em informática, pelas aulas particulares em SPSS, e suas valiosas sugestões.

A todas as famílias que, generosamente, se dispuseram a receber a mim para a coleta de dados, sem elas este estudo não seria viável.

A equipe do NEPeDI, com quem compartilhei angústias, dúvidas, conhecimentos e experiências adquiridas... O meu muito obrigado!

Aos professores do grupo de pesquisa Milênio, agradeço por terem possibilitado a participação de alunos ativamente no projeto, demonstrando que apesar do sucesso que atingiram como pesquisadores, são humildes e abertos para novas ideias. Aos pesquisadores do Laboratório de Interação Social e Desenvolvimento (UERJ) em especial a coordenadora Dra Maria Lúcia Seidl de Moura pela oportunidade e parceria na realização desta pesquisa.

À UFSC e ao Programa de pós-graduação em Psicologia por permitir a concretização de minha capacitação profissional.

KOBARG, A.P.R. (2011). **Práticas e crenças maternas sobre o desenvolvimento do autorreconhecimento e autorregulação infantil**. Tese de Doutorado. 149 f. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RESUMO

O objetivo principal dessa pesquisa foi identificar características dos modelos culturais nas crenças e práticas de mães residentes em dois contextos e sua relação com o desenvolvimento do *self*, nas tarefas de autorreconhecimento e autorregulação. Participaram do estudo 88 díades (mãe/criança). As mães eram maiores de 18 anos com um filho na idade entre 18 e 20 meses, (50 eram residentes na cidade de Itajaí em Santa Catarina e 38 na cidade do Rio de Janeiro). As mesmas foram entrevistadas, individualmente, através de escalas de Alocentrismo Familiar, Crenças sobre Práticas de Cuidado, Metas de Socialização e o Inventário de Linguagem sobre o *self*. As crianças foram filmadas durante as tarefas de autorreconhecimento (teste rouge) e autorregulação. Foram realizadas análises de comparação de média, correlações de Pearson e análise de regressão. Os resultados indicaram que as mães em ambos os contextos apresentam trajetória autônoma-relacional, ou seja, em que são valorizados aspectos que enfatizam tanto as metas pessoais (focando-se nas necessidades e direitos do indivíduo) como grupais (relacionadas com papéis sociais, deveres e obrigações). Em relação aos pronomes mais falados e compreendidos os resultados mostraram que são aqueles referentes ao *self* da criança e os menos falados são relativos à noção de coletivo. Na tarefa de autorreconhecimento 51(58%) das crianças apresentaram autorreconhecimento e em relação à autorregulação apenas 36 (40,9%) crianças apresentaram autorregulação. Através da análise de regressão constatou-se que as variáveis local de moradia e sexo da criança focal foram os fatores com maior poder preditivo em relação ao autorreconhecimento. Os melhores desempenhos foram das meninas e pelas crianças residentes em Itajaí. O sexo da criança focal e a idade da mãe apresentaram efeito preditivo da autorregulação. Além disso, as variáveis Práticas Relacionais, Razão de Metas e Classificação de Práticas apresentaram

poderes preditivos em relação a autorregulação, sendo que a Razão de Metas foi a que obteve o maior poder preditor, seguida das Práticas Relacionais. Ou seja, quanto mais relacional forem as práticas das mães maior a probabilidade da criança apresentar autorregulação. Nesse sentido, comprovou-se que o contexto de residência pode ser considerado uma variável relevante na modulação das crenças maternas. Além disso, parece haver certa discrepância entre o que elas pensam sobre seus filhos (metas de socialização) em relação ao que elas fazem (práticas de criação de filhos no primeiro ano). O estudo fornece indícios para a existência de diferentes modelos culturais de parentalidade e de uma relação dinâmica entre o cuidado parental e o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Modelos culturais; crenças e práticas parentais; autorregulação e autorreconhecimento.

KOBARG, A.P.R. (2011). **Maternal beliefs and practices on the development of infant self-regulation and autorreconhecimento**. Doctoral Thesis. Graduate Program in Psychology, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Supervisor: Mauro Luis Vieira
Date of defense: 01/04/2011

ABSTRACT

The main objective of this research was to identify characteristics of the cultural models in beliefs and practices of mothers living in two contexts and their relationship to the development of self, and the tasks of self-recognition and self-regulation. The study included 88 dyads (mother / child). The mothers were older than 18 years with a son at the age between 18 and 20 months (50 were residents in the city of Itajaí Santa Catarina and 38 in the city of Rio de Janeiro). They were individually interviewed by scales of Allocentrism Familiar, Beliefs on Practices of Care, Socialization Goals and the Inventory of Language on the self. The children were videotaped during the tasks of self-recognition (rouge test) and self-regulation. Analysis of comparison of media, Pearson correlation and regression analysis were performed. Results indicated that mothers in both contexts present autonomous relational trajectory, where aspects that emphasize both personal goals (focusing on the needs and rights of the individual) and group (related to social roles, duties and bonds) are valued. Regarding pronouns most talked about and understood the results showed that those are related to the self of the child and are less spoken on the concept of collective. In the task of self-recognition 51 (58%) of the children presented self-recognition and relating to self-regulation only 36 (40.9%) children presented self-regulation. Through regression analysis it was found that the variables place of residence and sex of the focal child were the factors with greater predictive power in relation to self-recognition. The best performances were presented by girls and by children living in Itajaí. The focal child's sex and age of the mother showed a predictive effect of the self-regulation. Furthermore, the variables Related Practices, Ratio Targets and Classification of Practices presented predictive power relating to self-regulation,

and the Ratio Targets was that achieve the highest predictive power, followed by the Relational Practices. That is, the more relational practices of mothers are more likely to present the child's self-regulation. In this sense, it was shown that the context of residence may be considered a relevant variable in the modulation of maternal beliefs. Moreover, there seems to be some discrepancy between what they think about their children (socialization goals) for what they do (child-rearing practices in the first year). The study provides evidence for the existence of different cultural models of parentality and a dynamic relationship between parental care and child development.

Keywords: Cultural models, beliefs and parenting practices, and autorreconhecimento autoregulation.

KOBARG, A.P.R. (2011). **Croyances et les pratiques de la mère sur le développement du nourrisson autorégulation et autorreconhecimento**. Thèse de doctorat. Programme d'études supérieures en psychologie, Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis.

Superviseur: Mauro Luis Vieira

Date de la défense:01/04/2011

RESUMÉ

L'objectif principal de cette recherche était d'identifier les caractéristiques des modèles dans les croyances et pratiques culturelles des mères vivant dans deux contextes et leur relation avec le développement de l'auto, et les tâches de l'autorégulation autoreconnaissance. L'étude portait sur 88 dyades (mère / enfant). Les mères étaient âgées de 18 ans avec un fils à l'âge entre 18 et 20 mois (50 étaient des résidents dans la ville de Itajaí Santa Catarina et 38 dans la ville de Rio de Janeiro). Ils ont été interrogés individuellement par des échelles Allocentrisme Familier, Les Croyances des pratiques de Soins, Les Buts de Socialisation et Le Inventaire de La Langage sur l'auto. Les enfants ont été filmés au cours de la mission des autoreconnaissance (test rouge) et de l'autorégulation. Les analyses ont été effectuées pour comparer les moyennes, de corrélation de Pearson et l'analyse de régression. Les résultats indiquent que les mères dans les deux contextes ont trajectoire relationnelle autonome, c'est à dire qu'ils sont évalués les aspects qui mettent l'accent à la fois des objectifs personnels (en se concentrant sur les besoins et les droits de l'individu) et le groupe (liées aux rôles sociaux, les droits et obligations). En ce qui concerne les pronoms plus parlé et compris les résultats montrent que ceux qui sont liés à l'autonomie de l'enfant et sont moins répandues sur la notion de collectif. Dans la tâche de autoreconnaissance 51 (58%) enfants avaient autoreconnaissance et de l'autorégulation par rapport à seulement 36 (40,9%) enfants avaient autorégulation. Grâce à l'analyse de régression il a été constaté que le lieu de résidence variables et le sexe de l'enfant focaux ont été les facteurs de puissance prédictive plus grande par rapport à

autorreconhecimento. Les meilleures performances étaient des filles et des enfants vivant dans Itajaí. Sexe de l'enfant focale et l'âge de la mère a montré un effet prédictif de l'autorégulation. En outre, les variables Liées Pratiques Cibles Ratio et la Classification de la Pratique avait le pouvoir prédictif de l'autorégulation, et la Raison en est que la cible avait la plus haute puissance prédictive, suivie par les Pratiques Relationnelles. Autrement dit, les pratiques relationnelles de plus les mères sont plus susceptibles de présenter soi de l'enfant-régulation. En ce sens, il a été montré que le contexte de résidence peut être considérée comme une variable pertinente dans la modulation de croyances maternelles. En outre, il semble y avoir un certain décalage entre ce qu'ils pensent de leurs enfants (les buts de socialisation) pour ce qu'ils font (pratiques d'éducation des enfants dans la première année). L'étude fournit des preuves de l'existence de différents modèles culturels de la parentalité et une relation dynamique entre les soins parentaux et le développement des enfants.

Mots-clés: modèles culturels, les croyances et les pratiques parentales, et autorégulation autorreconhecimento.

SUMÁRIO

1 CRENÇAS E PRÁTICAS MATERNAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO AUTORRECONHECIMENTO E AUTORREGULAÇÃO INFANTIL.....	15
2 OBJETIVOS.....	20
2.1 Objetivo Geral.....	20
2.2 Objetivos Específicos.....	20
3 REVISÃO DE LITERATURA.....	21
3.1 Modelo Cultural: Compreendendo Coletivismo (modelo interdependente) X Individualismo (modelo independente).....	21
3.2 Valores e Crenças Parentais sobre o Desenvolvimento Infantil.....	28
3.3 A Construção do <i>Self</i> e o Desenvolvimento Infantil.....	38
3.3.1 <i>Desenvolvimento do Self e a Autoconsciência (autorreconhecimento)</i>	43
3.3.2 <i>Desenvolvimento do Self e a Autorregulação</i>	49
3.3.3 <i>Trajетórias de Desenvolvimento e o Desenvolvimento do Self com o outro</i>	54
3.4 Pressupostos da pesquisa.....	61
3.4.1 <i>Variável Idade</i>	63
3.4.2 <i>Variável gênero</i>	63
3.4.3 <i>Variável educacional</i>	64
4 MÉTODO.....	66
4.1 Delineamento da Pesquisa.....	66
4.2 Participantes.....	66
4.3 Contextos da Pesquisa.....	67
4.4 Instrumentos para Coleta de Dados.....	68
4.4.1 <i>Instrumentos e tarefas</i>	68
4.5 Procedimentos.....	71
4.5.1 <i>Encaminhamento do Projeto ao Comitê de Ética</i>	72
4.5.2 <i>Coleta de dados</i>	72
4.6 Análise dos dados.....	73
5 RESULTADOS.....	75
5.1 Caracterização das mães do Rio de Janeiro e de Itajaí.....	75
5.2 Fatores sociodemográficos e Etnoteorias Parentais.....	77

5.3 Etnoteorias Parentais: Metas, Práticas e Alocentrismo familiar.....	80
5.4 Correlações entre os dados sociodemográficos e as variáveis de Metas, Práticas e Alocentrismo.....	81
5.5 Classificação das mães quanto aos modelos de cuidado parental: Autônomo; autônomo-Relacional e Relacional.....	82
5.6 Desenvolvimento da Linguagem, Autorreconhecimento e Autorregulação.....	83
5.6.1 <i>Desenvolvimento da Linguagem: Linguagem sobre o self e outros</i>	84
5.6.2 <i>Autorreconhecimento</i>	86
5.6.3 <i>Autorregulação</i>	90
6 RESUMO DOS RESULTADOS	95
7 DISCUSSÃO	98
7.1 Caracterização das mães nas trajetórias de desenvolvimento - Independente e Interdependente.....	99
7.2 Autorreconhecimento, Desenvolvimento da Linguagem e Autorregulação e a relação com as Etnoteorias Parentais.....	104
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
9 REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	137

1 CRENÇAS E PRÁTICAS MATERNAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO AUTORRECONHECIMENTO E AUTORREGULAÇÃO INFANTIL

Na Psicologia, há décadas busca-se estabelecer o princípio de que a estruturação do cuidado à infância, as práticas adotadas e as crenças, que presidem essas práticas, variam ao longo da história humana e são moldados pela cultura. Desse modo, diferenciam-se grupos culturais humanos, que compartilham um conjunto de artefatos, práticas e sistemas de crenças.

Ao mesmo tempo, subsiste a pergunta central da Psicologia do desenvolvimento: responder como os organismos se desenvolvem implica em explicar as continuidades (ou descontinuidades) que ligam as diversas etapas do caminho que os organismos percorrem ao longo de suas vidas. Desse modo, os diferentes modelos de desenvolvimento têm a tarefa de descrever e explicar as transações entre organismos e ambientes e como elas estão relacionadas às mudanças que chamamos de ciclo de vida.

O fato de sermos humanos implica limites e possibilidades provenientes de longas histórias das práticas humanas. Nesse sentido, entende-se que é necessário estudar desenvolvimento humano sob uma perspectiva que incorpore a relação filogênese e ontogênese e os aspectos biológicos e culturais. Ao mesmo tempo, cada geração continua a revisar e a adaptar sua herança cultural e biológica em face das circunstâncias em que vive. Considera-se nessa perspectiva o estudo do desenvolvimento humano como uma ferramenta teórica para compreender a mente humana e sua constituição.

Assume-se uma perspectiva interacionista nesse sentido, e se pressupõe que, para compreender o desenvolvimento humano, em primeiro lugar, é necessário pensar na relação entre biologia e cultura, e na inseparabilidade de diferentes planos de análise: o filogenético, o ontogenético, o histórico-cultural e o microgenético. É preciso entendê-lo (o desenvolvimento) como um processo que se dá num tempo histórico e em um contexto, mas, que, é fruto de uma evolução por seleção natural, ao longo de nossa constituição como espécie. O modo como a base biológica e a cultura interagem para constituir indivíduos

diferenciados deve ser estudado nos ciclos de vida e é o objeto da Psicologia Evolucionista¹, que se propõe a fornecer respostas para as mais importantes preocupações desenvolvimentais, a saber: as interfaces entre biologia e cultura.

Nos últimos 40 anos, investigações sobre o comportamento humano e o desenvolvimento infantil com base em estudos antropológicos, sociológicos e psicológicos têm tentado responder a questões que se encontravam pendentes, estabelecendo uma forte dependência entre o ambiente da criança, sua saúde e seu desenvolvimento (Martins, Costa, Saforcada e Cunha, 2004). Os cuidados prestados às crianças são conseqüências de muitos fatores, incluindo cultura, nível socioeconômico, estrutura familiar e características próprias do ser humano.

Nesse processo de tentar compreender melhor o desenvolvimento humano como indissociável do contexto sociocultural, têm sido integradas novas possibilidades de organização, de articulação de conceitos, métodos de análise e enfoques mais direcionados para certos aspectos que envolvem a interação mãe-bebê. Em uma revisão de literatura realizada por Ribas et al (2000), apontaram uma necessidade de, por um lado, aprofundar as investigações sobre a interação mãe-bebê enfocando um aspecto desta interação, que é a construção do *self*. Por outro, mostraram a necessidade de aprofundar também a discussão sobre a perspectiva sociocultural e contextos de desenvolvimento (Kobarg & Vieira, 2008).

A partir de uma abordagem cultural, percebe-se que comunidades culturais distintas podem esperar que as crianças desenvolvam determinadas atividades em momentos muito diferentes durante a infância e se surpreender com as normas de desenvolvimento de outras comunidades, ou mesmo considerá-las perigosas. Por isso o comportamento parental tem sido interesse de pesquisadores. Parte dessa motivação se dá pela existência de diferentes teorias que procuram investigar a natureza das situações vividas durante a infância e os possíveis efeitos que possam ter sobre as esferas cognitiva, emocional e social da criança. O comportamento parental corresponde, dessa

¹ Psicologia Evolucionista: Essa perspectiva refere-se à aplicação dos princípios da evolução para explicar estruturas físicas, processos ou fenômenos comportamentais (Bjorklund, 1997).

forma, à relação que os cuidadores estabelecem com a criança, desde sua concepção até a vida adulta.

Este trabalho dá continuidade aos estudos que vêm sendo desenvolvidos sob a coordenação do Laboratório de Interação Social e Desenvolvimento (UERJ) e, mais recentemente, pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Infantil (NEPeDI), e contemplado com dotação do Instituto O Milênio do CNPq. Vários estudos foram feitos sobre interações iniciais (vide, por exemplo, Ribas & Seidl de Moura, 1999; Seidl de Moura et al., 2004; Seidl de Moura et al., 2008) e sobre aspectos de contextos em que se dá o desenvolvimento inicial de crianças brasileiras (Kobarg & Vieira, 2008; Seidl-de-Moura, et al, 2008). Esses estudos, aliados a discussões no grupo de pesquisadores do Projeto do Instituto do Milênio e com outros pesquisadores como Heidi Keller, quando de sua visita ao nosso laboratório em janeiro de 2007, levaram à formulação das questões do presente projeto.

O estudo realizado por Ribas e Seidl-de-Moura (1999) sobre as interações entre díades no Rio de Janeiro revelou, além de características gerais relacionadas às idades dos bebês estudados, algumas que parecem associadas a uma trajetória urbana e ocidental de socialização, discutida por Keller (2007) em seus trabalhos. Esses dois aspectos são de interações predominantemente face-a-face quando o bebê tem um mês de idade e estimulação por objetos no grupo de cinco meses. Para Keller, esses dois sistemas parentais mostram-se predominantes em grupos em que a autonomia/independência é meta central dos cuidadores e em que há uma socialização para um *self* independente. Essa tendência, segundo a autora, contrasta com uma trajetória de socialização para um *self* interdependente, em que as metas dos cuidadores são predominantemente sociocêntricas. Essas ideias foram confirmadas em estudos empíricos da autora (reapresentados em Keller, 2007).

Em pesquisa com 350 mães de sete cidades de todas as cinco regiões geográficas e políticas brasileiras, importantes diferenças interculturais foram observadas nas tendências das metas enunciadas pelas mães, diante da pergunta "Que qualidades deseja que seu(sua) filho(a) tenha como adulto(a)?" A análise do corpus segundo categorias propostas por Harwood e colaboradores (1996), permite a identificação de tendências à valorização da independência nas mães estudadas do Rio de

Janeiro; da interdependência nas mães de Florianópolis e Porto Alegre; e da autonomia relacional nas mães de Belém e Salvador, Campo Grande e de João Pessoa (Seidl-de-Moura & cols. 2008).

Em tese, essas metas são relacionadas a práticas parentais e correlacionam-se a trajetórias diversas de desenvolvimento de *self*. As evidências dos estudos de Keller (2007) corroboram essas hipóteses. No entanto, pensa-se que a exploração do conjunto de crenças das mães e pais dos diferentes contextos associados a trajetórias diversas pode ser ampliada. Além disso, não foram encontrados estudos nessa direção, em contextos brasileiros. Dessa forma, decidiu-se focalizar uma das etapas importantes do desenvolvimento do *self*, a do autorreconhecimento e da autorregulação, em dois grupos de díades (mãe-criança), o primeiro de Itajaí (SC) e o segundo do Rio de Janeiro (RJ).

Evidências de estudos empíricos nas últimas três décadas, principalmente, têm levado a que se conclua que, desde o nascimento, o bebê tem capacidades perceptivas e de ação, desenvolvendo já uma noção de seu corpo como separado do ambiente em que está situado e que interage com ele (Ribas & Seidl de Moura, 2002). Desse modo, nunca vivencia um período de total indiferenciação eu - outro, e é responsivo a eventos sociais desde o início.

Pressupondo que o *self* é uma categoria que envolve uma relação eu - outro, o desenvolvimento do *self* nessas duas direções predominantes será analisado em seus aspectos de autorreconhecimento e autorregulação. Para Rochat (2003), “a autoconsciência é sem dúvida o tema mais fundamental em psicologia, tanto do ponto de vista do desenvolvimento como evolucionário” (p.717). Pode-se estudar como essa aquisição fundamental, a partir de predisposições básicas, assume formas diversas em sua construção em trajetórias culturais distintas.

Também será verificado o nível de alocentrismo e idiocentrismo dessas mães que fizeram parte da amostra, pois são dimensões do conceito que uma pessoa tem de si mesma, do ponto de vista da psicologia cultural e refletem dependência ou separação da família ou do grupo social mais próximo, respectivamente, e são úteis para investigar variações culturais. A dimensão alocentrismo-idiocentrismo foi empregada pelos autores que elaboraram a escala com o significado de conexão

ao grupo de origem (Lay et al., 1998).

Além da carência de estudos, que leva a não se conhecer a tendência principal de mães brasileiras em suas expectativas sobre os principais comportamentos da criança e a sua relação com o desenvolvimento infantil, esse estudo justifica-se por: a) contribuir para a literatura científica com dados referentes ao desenvolvimento infantil e cuidado parental; b) fornecer informações e conhecimento científico que podem ser usados em benefício das famílias brasileiras, em projetos de promoção ou prevenção à saúde, educação e área social; c) alertar para generalizações sobre culturas latinas, pois podem não ser legítimas, tendo em vista que grupos culturais brasileiros, entre outros, não foram ainda estudados; d) evidenciar as relações entre práticas valorizadas e crenças parentais, pois podem variar de acordo com o tipo de crenças que os pais têm para seus filhos; e) trazer nova luz para o entendimento do efeito da interação entre variáveis sociodemográficas e as práticas de cuidado valorizadas.

Assim, espera-se que os resultados deste estudo e sua integração no conjunto de evidências que essa rede de pesquisadores brasileiros está produzindo, possam contribuir para a compreensão do desenvolvimento em aspectos universais e específicos, relativos às práticas parentais, dentro de uma perspectiva interacionista e evolucionista.

Por isso pergunta-se: **Qual a relação entre crenças e práticas maternas e o desenvolvimento da autorregulação e do autorreconhecimento infantil?**

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Avaliar a influência de crenças e práticas maternas sobre o desenvolvimento da autorregulação e do autorreconhecimento infantil em dois municípios brasileiros.

2.2 Objetivos Específicos

- a) Caracterizar as mães por tipo de trajetória valorizada, que priorizam independência ou interdependência.
- b) Identificar se haverá diferenças entre as crianças nas variáveis dependentes consideradas (Linguagem sobre o *self* e outros, Autorreconhecimento; Autorregulação).
- c) Descrever a trajetória do *self*, nas tarefas de autorregulação e autorreconhecimento infantil, e a relação entre crenças e práticas maternas;
- d) Identificar se há diferenças no desenvolvimento da autorregulação e do autorreconhecimento, considerando-se o nível educacional das mães e o sexo da criança.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 Modelo Cultural: Compreendendo Coletivismo (modelo interdependente) X Individualismo (modelo independente)

Embora não sejam orientações recentes no mundo ocidental, o individualismo e o coletivismo passam a ser tema de pesquisa em Psicologia, Antropologia e Sociologia, sobretudo a partir dos anos 80 (Kagitçibasi & Berry, 1989). Uma tendência nessas pesquisas é encontrar as causas gerais do surgimento e desenvolvimento das sociedades. Individualismo versus tendências coletivistas foram muitas vezes conceituadas como idiocêntricas-alocêntricas no nível individual (Triandis, 1989), e como idiocêntricas-sociocêntricas (Shweder & Bourn (1984) apud Markus & Kitayama, 1991) nas relações individuais e de lealdade dentro do grupo.

O trabalho de Hofstede (2001) mostrou que o coletivismo é uma das quatro dimensões de variações culturais. A partir desse estudo cultural, Hofstede (2001) realizou entrevistas com mais de 100.000 trabalhadores da empresa IBM, localizadas em aproximadamente 50 países, procurando identificar dimensões básicas de variação cultural, entre as quais a que corresponde ao individualismo-coletivismo se fez a mais conhecida. Esse autor concebe que as metas ou valores do trabalho se expressam na independência emocional dos grupos, organizações e outras coletividades. Esses elementos foram definidos com um único fator bipolar, no qual a máxima pontuação corresponde ao individualismo (por exemplo, Estados Unidos) e a mais baixa é indício de coletivismo (por exemplo, Venezuela); países como o Brasil apresentam uma orientação intermediária, não se situando nos extremos.

Existe uma unanimidade na literatura que situa o coletivismo como uma forma natural de existir, porém o mesmo não se observa em relação ao surgimento do individualismo (Gouveia & Clemente, 2000). Acredita-se que as sociedades ou culturas são inicialmente coletivistas, avançando no sentido do individualismo, ao passo que se fazem mais complexas. É neste contexto que De Tocqueville (1835/1993) identifica a aparição do individualismo no século XIX, comentando que representava algo

novo, desconhecido pelos ancestrais. Embora identifique as primeiras ideias individualistas na Europa entre os séculos XVIII e XIX, reconhece que desde o princípio do mundo dois grandes sistemas dividiram e polarizaram a humanidade: o individualismo (egoísmo ou interesse pessoal) e o comunismo (associação, interesse geral ou público). Apesar desta discussão histórica em torno destas orientações sociais e dos ensaios teóricos a respeito, os estudos empíricos que os consideraram conjuntamente só tiveram começo há aproximadamente 20 anos (Gouveia & Clemente, 2000).

Os indivíduos de culturas individualistas têm valores e comportamentos individualistas, e vice-versa para as culturas coletivistas, o que se reflete em outros processos e comportamentos psicológicos também. Por exemplo, estudos comparando americanos ou australianos com grupos do leste e sul da Ásia (Kim, 1995; Kim, Scharkey & Singelis, 1994) e hispânicos (Triandis, 1989), todos apresentaram as variações esperadas em orientações individualistas e coletivistas de acordo com as variações culturais. Há resultados, nas pesquisas anteriormente citadas, indicando diferenças em processos psicológicos básicos entre os contextos coletivistas e individualistas. As diferenças foram observadas em processos psicológicos básicos, tais como a aprendizagem e reforço (Bhawuk, 1999) e percepção social (Bond & Smith, 1996). A aceitação da autoridade, e o papel social desempenhado pelo indivíduo apresentaram influência sobre a percepção de acontecimentos sociais na China. Com os australianos apresentou influência na competitividade, enfatizando, autoconfiança, e liberdade (Bond & Smith, 1996). Mishra (1994) mostrou que um mecanismo de enfrentamento individual (Atribuição de autosserviço) foi mais utilizado pelos norte-americanos do que pelos japoneses. No que diz respeito a uma dimensão competição/ cooperação (por exemplo, Eliram & Schwarzwald 1987), orientações mais cooperativas são geralmente vistas entre os indivíduos de contextos sociais pertencentes a países menos desenvolvidos, zonas rurais, ou culturas que valorizam parentesco.

É possível que se saiba mais a respeito desses construtos do que se tem pesquisado realmente. Vale ressaltar que a presença prévia desses construtos, como fatores ou dimensões específicas dos valores humanos (ex: independência,

hedonismo, autosuficiência, autocontrole, aceitação da autoridade etc), considerando como dimensões de variação cultural e individual centradas em processos psicossociais.

A respeito dessa limitação, parecem pertinentes os estudos comparativos que tentam explicar semelhanças em costumes, ideias, valores e crenças que são encontrados no mundo atual (Kobarg & Vieira, 2008). Mas os estudos prosseguem também em uma direção mais ambiciosa, de descoberta das leis e da história da evolução da sociedade humana (Prado & Vieira, 2003). Assim parte-se do pressuposto que muitas das características fundamentais da cultura são universais, ou pelo menos ocorrem em muitos lugares isolados, interpretado pela ideia de que os mesmos recursos devem ter sempre se desenvolvido pelas mesmas causas, levando à conclusão de que existe um grande sistema segundo o qual a humanidade tem desenvolvido em toda parte; que as variações não são mais que pequenos detalhes nessa evolução uniforme principal.

Freeman (1997) assinala que a utilização dos construtos, individualismo e coletivismo, para compreender o comportamento social, é possível quando se percebe uma diferença nítida entre as condições de formação e organização de uma sociedade. A maioria das pesquisas empíricas tem demonstrado as formas de organização social desses construtos, deixando aberta a especulações a questão de seus determinantes pessoais ou condições de antecedentes socioculturais.

A idade dos participantes de pesquisas é uma variável considerada uma das mais relevantes para explicar o individualismo e o coletivismo. Sugere-se que as pessoas mais velhas apresentem uma tendência mais coletivista do que as mais jovens (Triandis, 1989; Alavi & Mc Cormick, 2004). Porém parece que a influência desta variável está condicionada pelo tipo de individualismo ou de coletivismo avaliado.

Como se verificará a seguir, a inclusão de tais construtos (Individualismo/ Coletivismo) na atual pesquisa se baseia em resultados de trabalhos independentes (por exemplo, Chen, Meindl & Hunt, 1997; Hui & Yee, 1994; Mishra, 1994), mas, também, em especulações teóricas (Kagitçibasi, 1996) e interpretações a posteriori (Alavasi & Mc Cormick, 2004). Antes de considerá-las extremos separados, é necessário entender o que se está caracterizando aqui como individualismo e

coletivismo. Assim, embora cada um destes modelos teóricos aborde atributos psicológicos diferentes (metas, valores, atitudes), os estudos indicam certa convergência entre eles (Gouveia & Clemente, 2000).

Keller, Demuth e Yovsi (2008) ressaltam que até agora, alguns contextos (ex: Oeste Africano) têm sido negligenciadas principalmente na área de investigação na autodeterminação de modelos culturais, pois estão passando por mudanças socioeconômicas, que mostram interferência nos modos de convivência. Keller et al (2005) supondo que Alemanha e Camarões (África) fossem contextos representantes dos modelos interdependente e independente, compararam concepções de parentalidade entre mulheres de uma comunidade rural do oeste de Camarões (Nso) e mães do norte da Alemanha. Para tanto, em cada contexto realizaram grupos focais de discussão tendo como material de estímulo dez vídeos de interação de díades (mãe/bebê) em que mães e bebês de sua própria cultura interagiam e dez vídeos da cultura oposta. Foi solicitado que cada mãe avaliasse os comportamentos que julgava adequados e inadequados. Verificou-se que as mulheres Nso fizeram mais comentários sobre as interações que envolviam cuidados primários, contato corporal e estimulação. As alemãs comentaram mais sobre interações face-a-face, contingência aos sinais positivos da criança (como o sorriso) e foco exclusivo da mãe para o bebê. Além disso, mulheres camaronesas alfabetizadas comentaram mais sobre o cuidado primário do que as não alfabetizadas, e as alemãs com maior escolaridade fizeram mais comentários em relação a todas as categorias de comportamento da mãe do que as com menor escolaridade. Esperava-se que as mulheres alemãs, ao contrário das camaronesas, enfatizassem mais a estimulação cognitiva. No entanto, elas não realizaram comentários sobre a estimulação motora, nem compartilharam ideias nem sobre esse comportamento.

Em um nível cultural, as dimensões do individualismo e coletivismo foram investigadas, por exemplo, por Marie e Leimdorfer (2003) em território do oeste Africano, que encontraram que a educação, urbanização e a recente crise socioeconômica foi fomento do individualismo. Por meio de pesquisa realizada em Camarões identificou-se a co-existência de individualismo e coletivismo, dentro da mesma cultura (Pirttilä-

Backman, Kassea e Ikonen, 2004). Eles analisaram 415 universitários e estudantes do ensino médio em três áreas diferentes no que diz respeito ao autoconceito. As pessoas na zona norte mostraram-se mais sociais do que aquelas na área central. Além disso, apesar de uma total predominância do coletivismo, um número elevado de individualismo foi simultaneamente encontrado nas respostas dos seus participantes. Os autores sugerem que as mudanças sociais da modernidade nos Camarões podem ter dado origem ao individualismo, ao mesmo tempo coletivismo é uma característica da vida tradicional dos Camaroneses. Em geral, esses estudos contribuíram para uma melhor compreensão da interação das duas dimensões: independência e interdependência, em que demonstra a variedade e complexidade de seu significado na vida cotidiana (Keller, Demuth e Yovsi, 2008).

O objetivo do estudo anteriormente citado foi lançar ideias sobre a relação mútua de modelos culturais e ideias de mães sobre práticas educativas na comunidade, especialmente com referência aos construtos de autonomia e de relacionamento interpessoal, tal como sugerido por Kagitçibasi (2005). Tem sido defendido que existe uma dialética de co-existência de diferentes modelos culturais dentro de qualquer grupo cultural e modelos culturais sobre crenças parentais, construção do *self*, que estão mutuamente interligados em uma forma sistêmica.

Argumenta-se ainda que a autonomia individual e valorização do grupo social (principalmente de parentesco) não só co-existem em pessoas e grupos sociais, mas também têm diferentes significados e qualidades de acordo com o contexto social no qual se insere. Nessas condições, alterações culturais (devido a mudanças na abundância ou disponibilidade de recursos naturais; ou aumento na disponibilidade de comunicação em massa), em qualquer grupo de pessoas, por exemplo, traz mudanças nos modelos socioculturais (Keller, Demuth e Yovsi, 2008). Devido à natureza dialógica do mundo externo e do indivíduo existe uma "constante", tanto na reorganização da estrutura e infra-estrutura do mundo externo como da subjetividade pessoal. Pessoas refletem sobre os valores culturais e adaptam-se ao seu dado contexto.

Assumir as definições antes apresentadas não implica, necessariamente, renunciar a um modelo multidimensional do individualismo e coletivismo. A proposta de Kagitçibasi (2005) é

considerar um terceiro modelo, chamado de Autonomia-Relacional. A autora explica que tanto Autonomia (*autonomy*) como Relação (*relatedness*) são consideradas necessidades básicas universais do homem (caráter natural), e surgiram dentro de uma mudança no modelo de família, refletindo um padrão global de urbanização e desenvolvimento socioeconômico na maioria do mundo. O modelo abaixo (proposto na figura 1) situa a família dentro do contexto cultural e estrutura social e estudá-los como um sistema. Na figura 1 Keller, Demuth e Yovsi (2008) apresentam um esquema que auxilia na compreensão do modelo teórico. As orientações Independente e Interdependente se apresentam como extremos, porém também podem coexistir num mesmo contexto social, onde para os autores, haveria uma harmonia social.

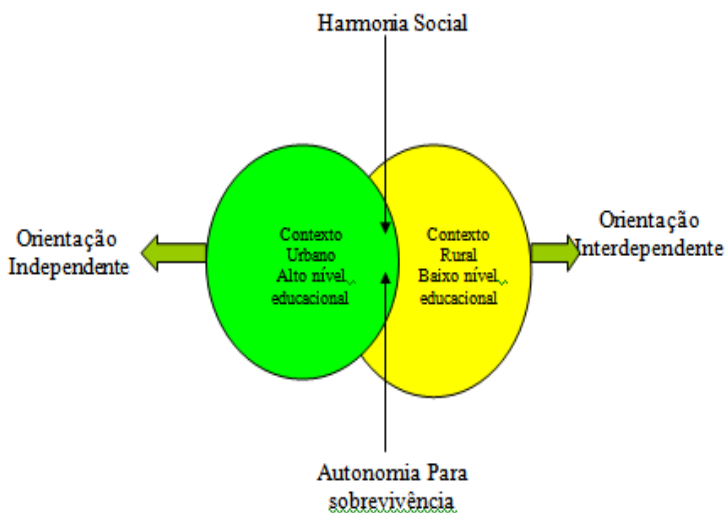


Figura 1: Metas de socialização dos Nô-África.
Fonte: Keller, Demuth e Yovsi (2008).

Muitas vezes os modelos de Interdependência e Independência foram considerados conflitantes entre si. Recentemente, há uma reavaliação da importância da compatibilidade desses conceitos (ex.: americanos "individualistas" também valorizam a família).

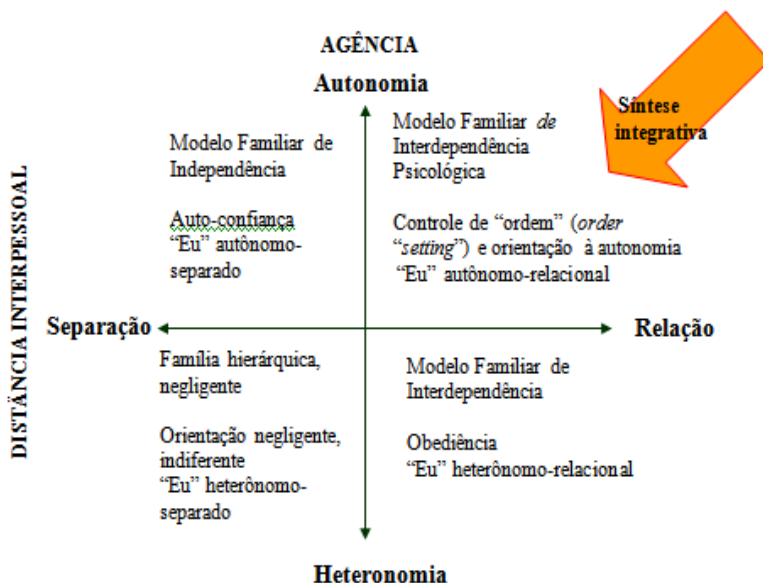


Figura 2: Agência, Distâncias interpessoais e os Tipos próprios de Famílias.

Fonte: Adaptado de Kagitçibasi (2005).

Compreendendo o modelo acima Kagitçibasi (2005) exemplifica as mudanças nas sociedades rurais principalmente. Tendo em conta que a conjuntura econômica tem facilitado a sobrevivência em certos países do mundo, a contribuição da prole já não é necessária para a sobrevivência familiar, a criança autônoma é tolerada. Além disso, embora em uma sociedade tradicional, em que a obediência e a orientação infantil são adaptativos para tarefas simples na agricultura, autonomia adaptativa torna-se uma mudança na sociedade urbanizada. Isso porque com a maior prevalência de escolaridade e aumento da especialização no local de trabalho, a capacidade de decisão individual surge como um novo ativo. Assim, para além da tolerância à autonomia, os pais podem vir a valorizá-la. No entanto, apesar de autonomia ser um novo valor, a proximidade com a família continua a ser valorizada (Kagitçibasi, 2005).

O modelo psicológico de família interdependente é relevante para o debate anterior sobre a distinção das duas dimensões da distância interpessoal (relação-separação da família) e da agência (autonomia-heteronomia). Isto porque, neste modelo coexiste a valorização do parentesco e da autonomia. A intersecção das duas dimensões e os diferentes modelos familiares apontam para o desenvolvimento de diferentes tipos de *selves* (ver figura 2).

Mais especificamente na Psicologia do Desenvolvimento Humano, essas ideias têm influenciado algumas abordagens atuais, tais como a Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista. Keller (2007) apresenta a concepção de desenvolvimento humano adotada pela perspectiva da Psicologia Evolucionista, bem como sistematiza resultados de diversos estudos atuais realizados em diferentes sociedades ocidentais e orientais, urbanas e rurais, que têm contribuído tanto para confirmar pressupostos iniciais, quanto para introduzir novas descobertas na área do desenvolvimento humano.

3.2 Valores e Crenças Parentais sobre o Desenvolvimento Infantil

Ao analisarmos a história do cuidado parental, vemos que o enfoque e preocupação a respeito da criação e desenvolvimento dos filhos são algo de nosso tempo. Ariès (1981) afirma o quanto essa mentalidade é recente, que atualmente somos focados nos problemas físicos, morais e sexuais da infância.

O papel da crença e sua importância, particularmente para o comportamento dos pais, vêm sendo extensamente pesquisados (Goodnow & Collins, 1990; Harkness & Super, 1996; Sigel, McGullicuddy-DeLisi, 2002; Harkness & Super, 2006; Keller, 2007). Harkness e Super (2006) salientam que as crenças subsidiam o comportamento do indivíduo, que elas são mais implícitas que explícitas e que estão ligadas ao comportamento mesmo sem a mediação de se decidir fazê-lo conscientemente. Goodnow (1992) sumariza quatro razões para se estudar e aprofundar o conhecimento das crenças parentais: (a) elas são uma interessante forma de cognição e desenvolvimento do adulto, (b) mostram um caminho para ajudar a compreender as ações dos pais, (c) são aspectos do contexto

no qual a criança vive e (d) podem indicar direções nos processos de transmissão e mudança cultural.

A utilização do termo "crença" é discutida. Por exemplo, Goodnow e Collins (1990) não consideram a expressão "sistemas de crença", optando pelo termo "ideias", embora também utilizem o termo "cognição" ou "expectativas". Esses autores ressaltam que "ideias" não têm uma conotação de "inércia", ao contrário, transpassa a noção de ação e algum grau de sentimento. Já Harkness e Super (1996) preferem o termo "etnoteoria", apesar de fazerem uso de "sistema cultural de crença" no próprio título do livro do qual são organizadores, justificando que este é mais facilmente identificado pelos leitores. Palacios (1990), por sua vez, refere-se a "processos cognitivos", "crenças" e "ideias" indistintamente. Contudo, Bastos (2001) traz a necessidade de uma análise conceitual desses termos para uma designação mais precisa dos fenômenos aos quais eles se referem.

Entretanto há consenso quanto ao fato de que o comportamento dos pais não consiste em uma série de respostas acidentais ao comportamento de seus filhos. Eles têm ideias a respeito de como devem cuidar de seus filhos, isto é, com base no que acreditam, naquilo que valorizam ou desvalorizam, e que direcionam a sua prática na relação com os filhos (Kobarg, Sachetti & Vieira, 2006).

Partindo do princípio de que os pais agem com seus filhos em função de crenças desenvolvidas através das vivências e experiências sociais e culturais ao longo de suas vidas, revisões recentes da literatura sobre o tema (Ribas, Seidl de Moura, & Bornstein, 2003; Siegel & McGillicuddy-De Lisi, 2002) têm revelado que existem controvérsias em torno da melhor maneira de definir as cognições parentais, e ainda conceitos correlatos, como crenças parentais. No entanto, há certo consenso de que essas cognições atuam como mediadores, influenciando práticas de cuidado e comportamentos parentais. Esses, por sua vez, acabam tendo efeitos diversos sobre o comportamento das crianças e o desenvolvimento infantil (Ribas, Seidl de Moura, & Bornstein, 2003).

Em um estudo sobre como as práticas parentais variam em relação ao status socioeconômico e, em particular, com a educação das mães, Ribas, Seidl de Moura e Bornstein (2003) aplicaram uma versão em português do Knowledge of Infant

Development Inventory (KIDI) em uma amostra de 64 mães primíparas. Verificou-se que, em média, as mães brasileiras obtiveram um escore mais baixo no KIDI do que as mães norte-americanas. Todas as variáveis investigadas, exceto idade de mães e pais e status ocupacional das mães, mostraram correlação significativa com KIDI. A educação de mãe foi o melhor preditor dos escores no KIDI. Este estudo dá apoio à visão de que diferenças no conhecimento do desenvolvimento infantil e práticas parentais estão relacionadas principalmente ao nível educacional, um dos principais indicadores do status socioeconômico e têm implicações para o desenvolvimento de programas educacionais para os pais.

Bornstein, Hahn, Suizzo e Haynes (2003) analisaram o efeito do nível socioeconômico sobre comportamentos de mães e seus bebês de cinco meses. Esse estudo produziu resultado semelhante, ressaltaram a importância da escolaridade das mães como uma variável influente sobre a cognição parental, e em consequência apontou-se diferenças nas estratégias utilizadas na interação da díade (mãe/bebê). Logo, ressalta-se que mesmo não tendo sido o objetivo do estudo avaliar o desenvolvimento infantil, a relação de como a mãe interage com seu bebê promoverá diferenças no desenvolvimento infantil (Keller, 2007).

Diferenças sociais e culturais nas crenças parentais acerca do desenvolvimento humano têm sido também sistematicamente relatadas na literatura (Goodnow, 1992; Miller & Harwood, 2001). Ninio (*apud* Goodnow, 1992), por exemplo, verificou que mães israelenses oriundas de famílias com nível socioeconômico mais baixo estimaram que as crianças adquirem determinadas habilidades cognitivas básicas (por exemplo, visão, audição, compreensão da linguagem) com uma idade significativamente maior do que a idade estimada por mães oriundas de famílias com nível socioeconômico mais alto. Além disto, mães oriundas de famílias com baixo nível socioeconômico avaliaram que a introdução de certos cuidados com a criança (e.g., começar a falar com o bebê, interromper a amamentação, comprar o primeiro livro) deveria ocorrer em uma idade maior do que a idade apontada por mães oriundas de famílias com alto nível socioeconômico.

A escassez de estudos a respeito das crenças parentais, ao invés de ser considerada limitadora, deveria ser vista como

um desafio. Outro tema investigado é se a diferença no comportamento das crianças é o resultado ou a causa das expectativas a respeito de seu desenvolvimento. Miller e Harwood (2001) e Goodnow e Collins (1990) afirmam que as expectativas precoces dos adultos tendem a pressionar as crianças em direção à emissão precoce de alguns comportamentos, uma vez que há mais estimulação e atenção. Esse estudo reforça a ideia da influência recíproca e bidirecional entre pais e filhos.

Lordelo, Fonseca, Araújo (2000) e Oliveira (1995) têm salientado a importância da abordagem sociointeracionista de desenvolvimento quando estudamos comportamento e desenvolvimento infantil, considerando o desenvolvimento como resultado da interação indivíduo-ambiente. O desenvolvimento vai então se construindo na e pela interação criança/adulto.

Palacios (1990) encontrou três classes de pais em um estudo com 139 casais: os modernos, os tradicionais e os paradoxais. Os modernos acreditam que as diferenças individuais resultam da interação entre fatores hereditários e ambientais. Em geral, esses pais têm um alto nível educacional, profissional e vivem em cidades. Os tradicionais revelam ideias inatistas e se vêem quase incapazes de influenciar o desenvolvimento de seus filhos, são a favor de práticas educacionais coercitivas e têm pouca predisposição para interações com seus filhos. O nível educacional deles é baixo, geralmente habitam ou vieram de ambientes rurais. Os pais classificados como paradoxais são ambientalistas, têm expectativas otimistas a respeito do desenvolvimento precoce dos filhos, embora estas não os levem a interagir com eles mais cedo. Predominam, entre esses pais, os níveis educacionais médio e baixo.

Perspectivas contemporâneas no âmbito da psicologia do desenvolvimento têm enfatizado o papel de fatores históricos², culturais e sociais sobre o desenvolvimento humano, sem

² O papel histórico da mãe, desenvolvido culturalmente desde o século XVIII, como a principal provedora do cuidado e educação infantil, como também pelo papel da criança como sendo o centro monopolizador da sociedade (Ariés, 1981). Apesar das profundas mudanças ocorridas nos papéis desempenhados pelos homens e mulheres, na segunda metade do nosso século, constata-se que as representações sobre maternidade e/ou função materna parecem se mostrar persistentes no tempo e em diferentes regiões de cultura ocidental (Rogoff, 2005).

minimizar a interação destes com fatores biológicos, incluindo aqui a bagagem genética individual e da espécie (Keller, Poortinga, & Schölmerich, 2002, Keller, Lohaus, Völker, Elben, Balll, 2003). Dentro dessa perspectiva, Harkness e Super têm discutido a relevância dos fatores históricos, culturais e sociais, explicitados no modelo ecológico de nichos de desenvolvimento (Harkness & Super, 1994; Harkness & Super, 1996; Harkness, Super, Axia, Eliaz, Palácios, & Welles-Nyström, 2001). Esse modelo propõe que o desenvolvimento infantil processa-se em um nicho cujo eixo central é a casa (não importando a forma que esta assuma) da família (os cuidadores da criança). Esse nicho é concebido como um sistema composto por três subsistemas que se relacionam dinamicamente: o ambiente físico e social onde a criança vive (ex: tipo de moradia, tipo de organização social da família); os costumes estabelecidos cultural e historicamente, relacionados aos cuidados e à criação das crianças (ex: a noção de infância e do que é apropriado para crianças, a relação entre as gerações, as formas de cuidados básicos e de educar crianças); a psicologia dos que cuidam das crianças (ex: crenças e expectativas de mães em relação a seus filhos).

Na figura 3, o topo abrange uma hierarquia implícita, ligando modelos de criança, família e pais; mais abaixo a hierarquia nos mostra mais especificamente ideias sobre aspectos particulares do desenvolvimento infantil, de pais e vida familiar. Essas ideias informam percepções de pais, de suas próprias crianças, como fonte de como provém a base para avaliar a si mesmo e a outros pais. Ultimamente, etnoteorias parentais são utilizadas para classificar diferentes grupos no comportamento parental e desenvolvimento infantil (Harkness & Super, 2003).

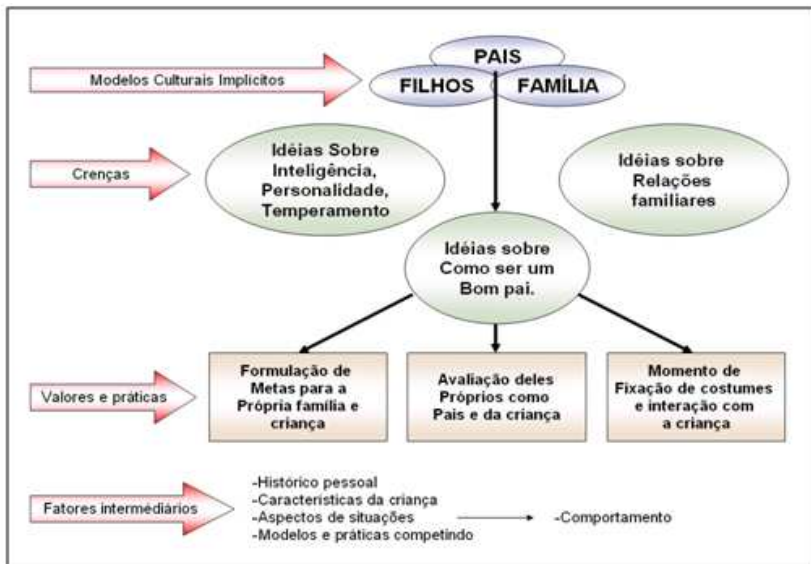


Figura 3: Etnoteorias parentais (Modelo adaptado de Harkness & Super, 2001). Relação entre domínios apresentados de modo hierárquico, que caracterizam as etnoteorias parentais.

Bornstein, Hahn, Suizzo e Haynes (2003) realizaram um estudo sobre o que as mães sabem sobre o desenvolvimento infantil. Nesse estudo os autores encontraram a relação entre o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e sua associação significativa com as variáveis: idade das mães, nível educacional das mães e quantidade de leitura sobre o assunto. As participantes eram 1336 mães norte-americanas de crianças com dois anos. Entre outros aspectos, esses resultados ressaltam a influência da escolaridade das mães, sugerem a influência de variáveis culturais e apontam para a influência de outras variáveis, como a participação em cursos de gestantes.

Na pesquisa de Harwood, Schoelmerich, Ventura-Cook, Schulze e Wilson (1996), foi investigado simultaneamente a influência do status étnico (anglo-saxão ou latino-americano) e o nível socioeconômico (NSE), sobre as crenças de mães acerca de metas desejáveis para o processo de socialização e para o comportamento infantil. Ambos, status étnico e nível socioeconômico, mostraram ter relação significativa com as

metas de socialização das mães. Entretanto, investigaram apenas a influência do nível socioeconômico, não tendo avaliado a importância do nível educacional (especificamente) das mães para a produção dos resultados obtidos.

Por meio de uma extensa revisão de literatura sobre o conhecimento parental, Ribas et al (2003) encontraram a existência de uma relação entre o nível socioeconômico e o conhecimento parental, em especial o nível educacional dos pais. O conhecimento de pais sobre desenvolvimento infantil afeta os comportamentos parentais e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança. Em contraponto, pais que desconhecem etapas ou seqüências do desenvolvimento infantil sofrem mais estresse pela divergência entre suas expectativas e as possibilidades reais das crianças, e tendem a tomar decisões pouco adequadas.

O estudo de Benasich e Brooks-Gunn (1996) contempla as relações mencionadas acima, relacionando conhecimentos, comportamentos parentais e desenvolvimento infantil. Por exemplo, destaca-se nesse estudo longitudinal, que acompanhou 608 crianças norte-americanas prematuras e suas mães desde o nascimento até os três anos de vida da criança, levando em consideração, entre outras variáveis, as sociodemográficas, o conhecimento e conceitos de práticas educativas maternas, a qualidade do ambiente familiar e o desenvolvimento cognitivo e os problemas de comportamento da criança. Os autores indicaram, entre outros achados, que o uso de práticas educativas não variou em função da idade da mãe.

Uma revisão de literatura realizada por Ribas et al (2003) indicou que houve um crescimento da literatura sobre crenças e práticas parentais, porém na maioria as pesquisas se restringem aos Estados Unidos. De fato, crenças de adultos brasileiros sobre desenvolvimento infantil ainda têm sido pouco investigadas, o que não significa uma inexistência de literatura nacional sobre essa temática, representada por alguns pesquisadores (Biasoli-Alves, 1997; Nogueira, 1988; Ribas & Seidl de Moura, 1995; Bastos, 2001; Seidl de Moura et al, 2004; Piovanotti & Vieira, 2007; Kobarg & Vieira, 2008).

Resultados encontrados por Seidl de Moura et al (2004) em uma pesquisa envolvendo diferentes regiões do Brasil, contribuem para a importância do conhecimento de aspectos do contexto de desenvolvimento de crianças brasileiras e têm

implicações para o planejamento de programas de intervenção que visem à promoção de saúde. Foram encontrados efeitos significativos de escolaridade materna e centro urbano com o conhecimento sobre desenvolvimento infantil.

Pesquisas nacionais também têm sido conduzidas por Rabinovich (1998, 1999) no sentido de comparar os modos de morar, dormir e de aleitamento em famílias de baixa renda, nos estados do Piauí e São Paulo. Os resultados apontados pela autora são muito elucidativos das diferenças nos modos de organização familiar, nas normas e práticas de cuidado. A autora pontua a questão da urbanização como elemento central para que se caracterize um determinado modo de cuidado com crianças e indica que elementos tais como a autonomia e individualismo, que são comumente considerados características das culturas ocidentais, pareciam não estar representados nos grupos brasileiros de baixa renda estudados por ela.

Ruela e Seidl de Moura (2007) realizaram um estudo intergeracional de crenças valorizadas em uma comunidade rural do Rio de Janeiro, onde foram tomados como pontos chaves a questão do compartilhamento de crenças, a transmissão intergeracional e o contexto rural. Seu objetivo geral foi conhecer e discutir estas crenças e as similaridades e diferenças presentes nelas, em dois âmbitos: grupal – mães e avós- e intergeracional – avó (mãe) e mãe (filha). Os resultados mostraram que o compartilhamento de crenças é maior no meio intrafamiliar, no entanto, apesar de compartilharem pensamentos sobre qualidades futuras que desejam para seus filhos e estratégias para que eles venham a desenvolvê-las, diferenças indicam que os valores e as estratégias parentais estão se transformando de uma geração para outra.

A proposta de outra pesquisa realizada sobre crenças e práticas de cuidado materno, foi investigar a natureza das mesmas em diferentes contextos no município de Itajaí. Participaram da pesquisa setenta e sete mães, onde se constatou que: 1) mães da zona urbana com escolaridade superior valorizam mais o fator Estimulação, enquanto mães da zona urbana com baixa escolaridade se destacam em relação ao fator Disciplina; 2) o tempo que as mães passam com os filhos na zona rural é significativamente maior; e 3) mães da zona urbana com baixa escolaridade disseram que seus filhos brincam significativamente mais com outras crianças. Portanto, Kobarg e

Vieira (2008) concluíram que crenças e práticas de cuidado materno apresentam configurações diferentes em função do contexto (rural e urbano) onde as mães residem.

Em relação ao cuidado parental existe a necessidade de pesquisas mais amplas, com amostras que cubram as diferenças nas regiões brasileiras. É importante termos cautela em conclusões generalizadas (por exemplo, classificando “as mães” de um país com muitas particularidades regionais, como o Brasil, a partir de uma amostra de uma ou duas regiões), pois é sempre necessário ter como norte a diversidade ou as diferenças relativas a grupos culturais ou de nível socioeconômico diversos.

As variações nas expectativas com relação às crianças passam a fazer sentido uma vez que se tenha levado em conta diferentes circunstâncias e tradições. Elas fazem sentido no contexto das diferenças do que está envolvido na preparação de “uma refeição” ou em “tomar conta” de um bebê, quais as fontes de apoio e os perigos que são comuns, quem mais está próximo, qual é o papel dos adultos naquele lugar e de que forma eles vivem, quais as instruções que as pessoas utilizam para organizar suas vidas, e quais os objetivos da comunidade com relação ao desenvolvimento ou funcionamento adulto nessas instituições e práticas culturais.

Seja em uma tarefa cotidiana, seja na participação em um teste de laboratório, o desempenho das pessoas depende muito das circunstâncias que fazem parte da rotina em sua comunidade e das práticas culturais às quais elas estão acostumadas. As pessoas costumam considerar as práticas de outras comunidades como bárbaras, supondo que a perspectiva de sua comunidade sobre a realidade é a única adequada. Por exemplo, é comum considerar a boa paternidade/maternidade em termos oriundos das práticas da própria comunidade cultural do observador. Edwards, Gandini e Giovaninni (1996) caracterizaram os valores contemporâneos da classe média dos Estados Unidos com relação à educação de filhos. Esses indicaram que, em outras comunidades, nem todos os componentes desse sistema de significados são encontrados. Se uma mãe do Quênia diz: “pare com isso ou vou bater em você”, isso não seria aceito se viesse de uma mãe norte-americana de classe média, uma vez que o Quênia possui um ambiente no qual as pessoas precisam ter certa rusticidade física e mental para ter êxito (em função do trabalho físico, prontidão para

guerra, das longas marchas com ciclos de fome). Vistos de fora de cada sistema de significados, ambos os conjuntos de práticas podem ser julgados como inadequados, ao passo que, se vistos de dentro, fazem sentido.

Um exemplo mais contemporâneo das diferenças nos objetivos vem de mães da África Ocidental que haviam emigrado há pouco tempo para Paris. Elas criticavam o uso que os franceses faziam de brinquedos para ensinar algo aos bebês sobre o futuro, dizendo que isso os cansava e preferiam apenas deixar que os bebês brincassem, sem fatigá-los (Rabain Jamin, 1994). Parte de sua crítica também se relacionava a uma preocupação de que esse foco nos objetos causasse empobrecimento da comunicação e isolamento (de forma muito semelhante aos pais de classe média nos Estados Unidos que expressavam preocupação sobre o impacto negativo do videogame). Essas mães africanas pareciam priorizar a inteligência social sobre a tecnológica (Rabain Jamin, 1994). Elas respondiam mais freqüentemente à ação social de seus bebês de 10 a 15 meses, e menos às iniciativas com relação aos objetos, que as mães francesas. As africanas muitas vezes estruturavam a interação com seus bebês em torno de outras pessoas, ao passo que as francesas concentravam a interação na exploração de objetos inanimados.

Em cada comunidade, o desenvolvimento humano é orientado por objetos locais que priorizam aprender a funcionar no âmbito das instituições e tecnologias culturais da comunidade. Os adultos priorizam os papéis e as práticas adultas de suas comunidades, ou das comunidades que visualizam para o futuro, e as características pessoais consideradas como apropriadas a papéis adultos (Ogbu, 1981).

Uma criança que vem ao mundo hoje em dia herda um conjunto de genes e aprende muitas lições com a experiência. Mas ela adquire algo mais: as palavras, os pensamentos e as ferramentas que foram inventados por outras pessoas muito tempo antes. O motivo para que a espécie humana domine o planeta e os gorilas estejam em extinção não está em nossos 5% de DNA especial, mas na capacidade de acumular cultura e transmitir informação através das gerações.

A palavra cultura tem especificidades em seus conceitos. Significa arte intelectual, discernimento, gosto, e também ritual, tradição e etnicidade. O comportamento humano deve muito à

sua natureza, mas também deve muito aos rituais e hábitos de seus companheiros.

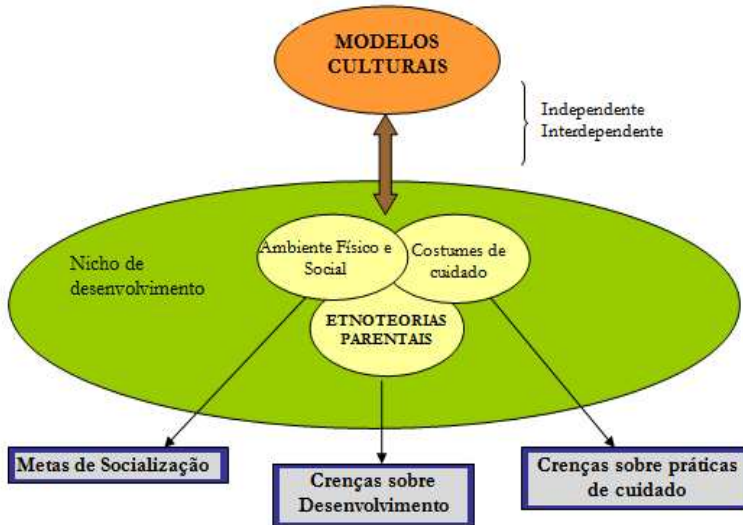


Figura 4: Nicho de desenvolvimento

Fonte: Martins, Macarini e Vieira, comunicação pessoal.

A partir de uma perspectiva interacionista, do modelo de nicho de desenvolvimento e da análise das evidências da literatura que foram discutidas e apresentadas resumidamente na figura 4, considera-se que vários aspectos justificam a condução do presente estudo. As crenças sobre práticas maternas, bem como suas metas são um importante aspecto do ambiente c de desenvolvimento infantil.

3.3 A Construção do *Self* e o Desenvolvimento Infantil

Estudar o processo de desenvolvimento requer que se investigue como as aquisições, ou produtos do desenvolvimento são integrados à dinâmica histórica que faz emergir tais aquisições. No entender de Valsiner (2001), todo e qualquer estudo do desenvolvimento requer este tipo de compromisso. Na literatura da Psicologia do Desenvolvimento este enfoque focaliza as mudanças que caracterizam o desenvolvimento (por

exemplo, Fogel et al, 2006; Granott, Parziale, 2002; Valsiner, 2001). Torna-se, então, imprescindível a inclusão do tempo como elemento integrante deste fenômeno. Isto quer dizer que cada elemento nele envolvido tem que ser considerado como sendo modificado – ou podendo ser modificado – porque é passível de transformação durante o transcorrer desse processo. Assim tem-se como proposta de pesquisa a compreensão da construção do *self* e sua relação com as crenças e práticas parentais.

Rochat (2001) nomeou *self* ecológico a capacidade que o bebê tem para construir um senso de seu próprio corpo como entidade separada, situada no ambiente e interagindo com ele. Algumas evidências de pesquisas levam ao fortalecimento da hipótese de que os bebês estão inseridos no ambiente desde o começo e ganham consciência de seu corpo por percepções amodais e multimodais³ (Ribas & Seidl-de-Moura, 2002).

Outras evidências de capacidades que apóiam a ideia de um *self* ecológico ou emergente no nascimento são as de estudos sobre a experiência do toque duplo. Rochat (2001) apresentou relatos de pesquisas que observaram a tendência dos bebês a colocar a mão em contato com a boca e com a face desde o nascimento, e mesmo desde a fase pré-natal (o que é observado em ultrassonografias). Também perceberam que os bebês viram seus rostos quando sua mão toca ou são tocados no canto da boca.

No entanto, a tarefa de conceituar os sistemas em desenvolvimento não está completa. A ideia de sujeito, indivíduo, eu ou *self*, continua a ser um requisito fundamental para a compreensão do ser humano. Analisando a partir de uma perspectiva evolucionista, em um estudo com animais, Gallup (1970) foi pioneiro nas pesquisas envolvendo o reconhecimento da imagem de si, ao realizar um estudo com chimpanzés, comparando um grupo criado em isolamento e outro com experiências sociais. Sua hipótese era de que o grupo de animais que era criado de modo isolado não teria a oportunidade de examinar o “*self*” do ponto de vista do outro e,

³ As primeiras são da orientação sistemática da cabeça para sons. Consta-se que bebês viram a cabeça na direção de sons, e que esse comportamento não é rígido ou automático (Rochat, 2001). Há também evidências do tratamento de informações de duas modalidades sensoriais. Com um mês de vida, os bebês demonstram poder transferir informação do toque para visão (Seidl de Moura & Ribas, 2002).

conseqüentemente, não reconhecera a si próprio frente ao espelho. Após dez dias de isolamento ou de experiência social, anestesiou os animais e pintou uma de suas orelhas de vermelho e os olhos de marrom. O pesquisador encontrou uma diferença marcante no reconhecimento da imagem de si: nenhum dos animais criados em isolamento, diante da introdução do espelho demonstrou algum sinal de autorreconhecimento. Entretanto, os chimpanzés que tiveram experiências sociais evidenciaram inúmeros sinais de reconhecimento da imagem de si (como por exemplo, tocando na orelha pintada ou nos olhos). Esse estudo mostrou que os chimpanzés têm um senso de *self* e que o convívio com a mesma espécie é necessário para o seu desenvolvimento.

Assim, parte-se do princípio que o *self* está na base dos nossos papéis éticos e morais na sociedade que cria significado para o nosso funcionamento psicológico (Lyra, 2006). Conseqüentemente, precisamos considerar, ao mesmo tempo, tanto as relações como os indivíduos, ambos emergindo de um mesmo processo de desenvolvimento. A necessidade de conceber tanto relações como indivíduos não é estranha nem mesmo aos sistemas físicos. Trata-se de um requisito de natureza ontológica que está na base dessa aparente dualidade: a ideia de relação requer a existência de indivíduos em trocas dinâmicas (Império-Hamburger, Carvalho, & Pedrosa, 2003).

O trabalho do pesquisador que investiga a emergência do sujeito humano necessita, primeiramente, caracterizar qual a origem deste sistema de relações que possibilita a emergência desse sujeito. Uma resposta para esta caracterização é de que este sistema diz respeito ao processo de desenvolvimento da comunicação social humana desde os primeiros momentos de vida do bebê (Lyra, 2000; Lyra & Rossetti-Ferreira, 1995; Lyra & Souza, 2003).

Lewis (2001) encontrou evidências empíricas para a hipótese de que há uma sincronia entre a emergência do *self* e a consciência do outro. Em um estudo transversal, os achados foram significativos quanto ao reconhecimento da imagem de si como um indicador de autoconsciência; e ela (autoconsciência) surge quando o outro é centro da atenção, isto é, o comportamento empático em direção a outra pessoa. Essa pesquisa investigou o autorreconhecimento em crianças entre os 18 e 20 meses de idade, quando metade das crianças de uma

amostra com desenvolvimento típico mostrou reconhecimento de si diante da imagem no espelho.

Di Napoli e Bosa (2005) ao revisarem os estudos que buscam identificar o reconhecimento da imagem de si, encontraram concordância em relação à importância do papel da interação social no desenvolvimento dessa habilidade. Contudo, as autoras verificaram que as pesquisas encontradas variam em relação à ênfase dada a esse aspecto, admitindo-se a relação entre interação social, reconhecimento da imagem de si e desenvolvimento existente, a diferença estaria no foco que as pesquisas deram ao papel do cuidador.

Se considerarmos o papel da interação na formação do *self* e, conseqüentemente, na consciência do outro, é possível pensar que a falta ou baixa freqüência interativa dificulta esse processo. No estudo de Di Napoli e Bosa (2005) as crianças que se reconheceram no espelho apresentaram um número maior de episódios de atenção compartilhada; isto torna possível compreender que aquelas que não demonstraram sinais de reconhecimento da imagem de si não o fizeram porque provavelmente não desenvolveram na relação diádica as trocas afetivas interativas que possibilitam à criança a sua própria diferenciação.

Ao reunir evidências de pesquisas sobre o cérebro e de suas análises acerca de protoconversações estabelecidas por mães e seus bebês na idade de dois meses, Seidl de Moura e Ribas (2004) consideram que os bebês são dotados de um sistema cerebral que os capacita a apresentar sintonia responsiva em engajamentos regulados emocionalmente com outros. Essa capacidade inata para estabelecer engajamentos diádicos precoces foi denominada de intersubjetividade primária⁴.

⁴ Trevarthen foi um dos primeiros pesquisadores a se dedicar a estudos que reportam como a intersubjetividade pode estar presente nos primeiros meses de vida do bebê. Este autor estudou como a comunicação entre mãe e bebê é estabelecida durante os seis primeiros meses de idade deste último. Ele observou que, já a partir dos dois meses, os bebês são capazes de exibir diferenças significativas quanto às respostas dadas a objetos e pessoas, exibindo diferentes comportamentos com base no corpo, mãos e face quando em presença de sorrisos e vocalizações de suas mães. Da mesma maneira, diferenças também foram observadas nas respostas oferecidas pelas mães aos seus bebês, parecendo haver um estilo de atividade mútua específico à diáde (Trevarthen & Aitken, 2001).

O fundamento básico do qual as autoras utilizaram para caracterizar a existência de uma intersubjetividade precoce envolve a ideia de que existe intencionalidade coerente e consciência ativa na criança desde o seu nascimento. Assim, segundo elas, o bebê já nasce com uma capacidade socioemocional primária de participar afetivamente de engajamentos sociais recíprocos e de aprender através deles. Neste sentido, para que os bebês possam compartilhar estados mentais com outros parceiros é necessária a participação de duas habilidades: a primeira refere-se à capacidade de exibir aos outros algumas evidências, mesmo que rudimentares, de consciência e intencionalidade, identificadas como um atributo denominado subjetividade; a segunda envolve a necessidade dos bebês serem capazes de adaptar ou ajustar suas subjetividades às subjetividades de outros, demonstrando intersubjetividade.

Trevarthen e Aitken (2001) compreendem a intersubjetividade como envolvendo o reconhecimento e a coordenação de intenções presentes nas comunicações mãe-bebê. Para isto, seria necessária a ocorrência simultânea de duas atividades: a adoção de um foco compartilhado de atenção por ambos os parceiros, e uma concordância quanto à natureza da comunicação. Durante o período pré-lingüístico de vida do bebê, a atividade de compartilhar dá-se de maneira inerente ao contexto de expressões afetivas das interações diádicas (intersubjetividade primária). Com isso, a intersubjetividade é vivida em termos de afetos presentes nas interações. Levar em conta tais atividades implica um reposicionamento sobre o modo de conceber a linguagem como única fonte para uma comunicação social.

A ideia da existência de uma intersubjetividade infantil envolve uma teoria sobre como as mentes humanas podem reconhecer intuitivamente significados e impulsos umas nas outras, com ou sem elaborações simbólicas ou cognitivas. Assim, as mudanças nesta faixa etária parecem marcar o início de uma representação de si na criança (Pons & Harris, 2001). Historicamente o desenvolvimento de uma metarepresentação de si envolve conhecimentos equivalentes ou consciência de si e do outro, bem como a compreensão dos diferentes tipos ou níveis de conhecimento da teoria da mente (Lewis e Ramsay, 2004).

Trevarthen e Aitken (2001) ao considerarem a existência de uma intersubjetividade precoce em bebês, encontraram rejeição e ceticismo inicial no campo científico ao divergir radicalmente das hipóteses tradicionais sobre egocentrismo propostas por Piaget (1996). Na perspectiva desses autores, o termo intersubjetividade envolveria o bebê identificar o outro e a si mesmo como sujeitos da experiência o que, por sua vez, envolveria intencionalidade. Para os autores, os comportamentos observados na infância inicial marcariam uma capacidade inata para comunicação assumida nas trocas face-a-face entre mãe e bebê. Neste sentido, o que estaria em jogo não seria tanto questionar se o desenvolvimento infantil envolve aprendizagem ou dependência de cuidados, e sim, a ideia de que o bebê já nasce com competências que o capacitam a revelar e negociar intenções, emoções, experiências e significados estabelecidos nas relações com o outro.

Assim, é possível concluir que, apesar do bebê recém-nascido apresentar um repertório de capacidades limitado, ele parece nascer dotado de características inatas que lhe permite expressar uma sensibilidade social. Competências precoces associadas à atenção e distinção encontram-se envolvidas neste processo e parecem auxiliar o bebê a responder seletivamente às interações sociais (Ribas & Seidl de Moura, 2002).

3.3.1 Desenvolvimento do Self e a Autoconsciência (autorreconhecimento)

A autoconsciência é provavelmente a questão mais fundamental em psicologia, tanto do ponto de vista de desenvolvimento quanto de uma perspectiva evolutiva. Quando se pergunta: quando as crianças tomam consciência de si próprias como entidade diferenciada e única no mundo? Quando e como eles se tornam autoconscientes? Com base em alguns dados empíricos recentes, Rochat (2003) identificou cinco níveis de autoconsciência, a partir do nascimento até cerca de 4 -5 anos de idade.

a) Nível 0: Confusão

Este é o grau zero da autoconsciência, a imagem especular se confunde com a realidade do ambiente que reflete. Ela é entendida como uma mera extensão do mundo, e não um reflexo do mesmo. É também um nível expresso por cães, gatos,

macacos que enfrentam espelhos e exibem uma postura agressiva a sua própria imagem especular como se tratasse de enfrentar uma criatura que não seja si próprio.

b) Nível 1: Diferenciação

Neste nível, há a sensação de que aquilo que é percebido no espelho é diferente do que é percebido no ambiente circundante. Mais especificamente, quando perceber a própria imagem especular, a pessoa percebe o fato de que há algo único sobre a experiência, a saber, que há uma perfeita harmonia entre contingência visual e o sentido dos movimentos. Para além da confusão do nível anterior, este nível básico implica algumas diferenciações de percepção.

c) Nível 2: Situação

Para além da diferenciação da singularidade da autoprodução de movimentos observados na superfície do espelho, o indivíduo já é capaz de explorar sistematicamente a ligação intermodal entre os movimentos vistos na superfície do espelho e qual é a percepção do próprio corpo. Em outras palavras, os indivíduos já ultrapassam a consciência de correspondência entre as características da superfície observada e a percepção de seus movimentos. A este nível, não há qualquer confusão. O indivíduo está consciente de que aquilo que é visto com o espelho é único para a autodeterminação.

d) Nível 3: Identificação

Nesse nível é manifestado reconhecimento individual. O fato de que o que está no espelho sou "eu", e não outro indivíduo. Esse nível é percebido quando as crianças se referem explicitamente a algo mais do que explorar os seus próprios movimentos na imagem especular.

e) Nível 4: Permanência

A autoimagem é identificada para além do aqui e agora da experiência do espelho. Ele pode se identificar nas imagens e filmes tomados do passado, quando a autoimagem poderá ser significativamente mais jovem, em um local diferente e vestida em diferentes panos.

f) Nível 5: A autoconsciência ou "meta" autoconsciência

A criança se reconhece não só a partir de uma perspectiva primeira pessoa, mas também de uma terceira pessoa. Os indivíduos não são apenas consciência do que eles são, mas como eles estão na mente dos outros.

Na psicologia do desenvolvimento, podemos observar as crianças repetindo os padrões de crescimento que prefiguram o que os adultos consideram um direito adquirido, tais como a autoconsciência. Com efeito, o que significa reconhecer a si mesmo em um espelho? Lactentes a partir do nascimento manifestam implícito um sentido de si próprios. As questões de interesse aqui são: (1) quais são os níveis de autoconsciência que ocorrem na fase inicial de desenvolvimento? (2) o que é que este desenvolvimento informa sobre a natureza do autorreconhecimento em geral?

Há um consenso geral sobre alguns marcos importantes no desenvolvimento psicológico de crianças, como a primeira manifestação do sorriso social, os primeiros passos independentes, ou as primeiras palavras. Todos os pais também percebem uma importante mudança aos dois anos de idade, quando as crianças manifestam "autoconsciência" (Ribas & Seidl de Moura, 1999; Rochat, 2001, 2003). Antes do segundo ano, uma criança colocada em frente a um espelho, irá tipicamente sorrir e explorar em aparente deleite e contingência observando seus movimentos. Até 2 anos, a especular imagem está associada a comportamentos radicalmente diferentes. Crianças comportam-se como se quisessem esconder sua cabeça em seus ombros ou escondendo seu rosto por trás das mãos. Elas revelam uma situação embaraçosa.

É dentro dessa visão que se pretende examinar o desenvolvimento do *self* nos aspectos que serão objeto deste projeto: o autorreconhecimento e a autorregulação. Pensa-se também que são temas por excelência para se examinar a relação biologia e cultura. Pode-se estudar como essa aquisição fundamental, a partir de predisposições básicas, assume formas diversas em sua construção em trajetórias culturais distintas.

Mahler, Pine & Bergman (2000) descrevem o processo de separação-individualização, processo intrínseco de evolução da identidade. Os autores colocam seis fases para explicar tal processo:

- a) Fase autista normal: ela prolonga o período fetal. Durante o primeiro mês de vida.
- b) Fase simbiótica normal (2 meses): No centro da unidade dual mãe-criança, a mãe e alguém que a esteja ajudando, nos seus comportamentos de sustentação (*holding*⁵), são essenciais.
- c) Diferenciação e desenvolvimento do esquema corporal (6 meses): A criança explora seu corpo e o da sua mãe. Sua curiosidade e seu interesse pelo novo e pelo não-familiar são paralelos a sua angústia e sua desconfiança diante do estranho.
- d) Tentativas (12 meses): A criança caminha e entrega-se alegremente à descoberta. Ela necessita de contato a distância com sua mãe, e volta freqüentemente para perto dela para se “recarregar” emocionalmente.
- e) Reaproximação (18 meses): O “andar atrás” (a criança segue a mãe por toda a parte) e a “corrida precipitada para frente” caracterizam esta idade; esses comportamentos traduzem o desejo de reunião com o objeto de amor e o medo de ser por ele reabsorvido. A fonte de prazer agora é a interação social com a mãe, o pai e as outras crianças. O guarda-chuva emocional se alarga e há o início da empatia. A criança procura e encontra uma grande distância entre o *self* e o mundo objetal.
- f) Consolidação do indivíduo e início da permanência do objeto emocional (24 meses): A criança e sua mãe tornaram-se dois indivíduos separados que encetam uma relação sob forma de troca mútua.

Apontando para esse raciocínio, há algo que acontece com as crianças, sugerindo que concebemos nós mesmos através dos olhos dos outros. Afigura-se, com efeito, que por volta dos 18 meses a expressão de embaraço que muitas vezes as crianças começam a exibir na frente de espelhos é a expressão da “autoconsciência”. Seu comportamento indica uma descoberta diante do espelho: que são eles próprios e também que começam a compreender como a imagem de si próprios é entendida pelos outros.

⁵ O termo significa “sustentação” carregar fisicamente a criança.

Essa interpretação é coerente e exemplificada por Rochat (2003) como aquilo que o antropólogo Edmund Carpenter relatou em adultos de uma tribo isolada Papua Nova Guiné (a Biami). Os Biami presumivelmente não tinham qualquer experiência com imagem no espelho do rio, no planalto Papua normalmente os rios são ruins para proporcionar reflexões claras. O antropólogo gravou suas reações quando procuram primeiro a si próprios em um espelho, vendo-se nas gravações de vídeo ou fotografias Polaroid. Carpenter (citado por Rochat, 2003) descreve reações de terror e angústia.

Um estudo realizado por Lewis (2001) analisou a relação de autorreconhecimento visual em uma amostra de 66 crianças, em idades quando o autorreconhecimento é emergente (15, 18 e 21 meses). A constatação de uma relação fornece provas de que no meio do segundo ano de vida uma autorrepresentação humana surge na criança. Aspectos de desenvolvimento do autorreconhecimento ocorreram durante o primeiro ano de vida (Butterworth, 1992; Lewis, 2001; Rochat, 2003). Esse autorreconhecimento visual é bem avaliado quando se aplica uma mancha de ruge no rosto da criança e, em seguida, observando se ela ou ele toca no local quando, na frente de um espelho (Lewis, 2001). Em uma trajetória de desenvolvimento normal, crianças dirigem esse comportamento típico a partir de 18 meses de idade. Em crianças com Síndrome de Down, este comportamento ocorre quando a criança atingir uma idade mental de aproximadamente 18 meses.

Pesquisas relativas ao autorreconhecimento sugerem o aparecimento de outras habilidades na emergência de uma auto metarepresentação. O autorreconhecimento é um requisito prévio para as crianças expressarem diversas emoções autoconscientes, incluindo embaraço (Lewis, Sullivan, Stanger, & Weiss, 1989), empatia e altruísmo (Zahn-Waxler, Radke – Yarrow, Wagner, & Chapman, 1992). Harley e Reese (1999) consideram que autorreconhecimento é necessário para que haja memória autobiográfica.

Explorando o conceito de metarepresentação entende-se que a capacidade de representar passa por diferentes estágios ao longo do desenvolvimento. No primeiro ano de vida aconteceria o estabelecimento de representações de nível primário, que se caracteriza pela apropriação do mundo circundante de forma sensorial (Perner, 1991). Esse período

corresponde ao estágio sensório-motor de Piaget (1966) e ao de representação primária-perceptual de Leslie (1987). Nessa etapa, para Leslie (1987), existe uma relação direta e transparente com o mundo, na qual representar seria uma descrição direta (resultante da percepção) da situação. No segundo ano de vida, a criança evolui para um estágio (representação secundária para Perner, 1991) no qual passa a diferenciar o real do faz-de-conta, não necessitando mais da presença do objeto para representá-lo. Esse estágio corresponderia ao início da capacidade simbólica para Piaget (1966) e da meta-representação para Leslie (1987) seria destacada da realidade e transformada, através da manipulação da própria percepção. Em outras palavras, a representação de uma percepção não seria mais uma representação do mundo de uma forma direta (transparente), mas representações das representações (daí meta-representação).

Também se salienta a importância do desenvolvimento da linguagem e a relação com o autorreconhecimento, como apresentam os autores Bertenthal e Fischer (1978), que concebem o desenvolvimento da linguagem como uma das formas de evidência do reconhecimento da imagem de si. A criança aos dois anos de idade faz uso dos termos para referir-se a si própria e é capaz de entender seu sentido tanto como seu nome (como eu, meu). O uso do “eu” e “você” também é feito corretamente, desde o início, sem trocar o seu significado, mesmo que escute outras pessoas fazerem uso desses pronomes de modo reverso.

Um estudo, realizado por Lewis e Ramsay (2004), teve como objetivo fornecer evidências adicionais que o autorreconhecimento reflete metarepresentação de si e que esse pode ser avaliado também pelo uso de pronome pessoal (meu, minha...). Esses autores acreditam que as primeiras manifestações do uso de pronomes pessoais começam no mesmo ponto que o comportamento de reconhecer-se no espelho aparece, sobretudo se for medido independentemente do procedimento de espelho. No presente estudo, foi examinado, não apenas a relação de autorreconhecimento com a relação estabelecida com o outro através do jogo, mas também sua relação no uso de pronome pessoal, conforme era relatado pela mãe. As crianças que apresentavam autorreconhecimento aos 18 e 21 meses de idade, obtiveram maior frequência de uso de

pronome pessoal do que as crianças que não apresentaram autorreconhecimento.

3.3.2 *Desenvolvimento do Self e a Autorregulação*

A autorregulação visa no desenvolvimento de uma criança a capacidade de seguir todos os dias limites valorizados, normas prescritas pelos seus pais e outros (Kopp, 2002). Emde (2000) salientou que o desenvolvimento da autorregulação reflete o início do desenvolvimento moral. A autorregulação abrange cumprimento, a capacidade imediata de pensar sobre a ação, bem como a modulação das emoções para demandas do contexto. Os estilos educativos dos pais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento social e no desenvolvimento de comportamentos de autorregulação.

A importância das interações socioemocionais na infância precoce é de suma importância nas pesquisas sobre desenvolvimento do *self*, visto que a criança ainda não tem acesso às ferramentas simbólicas da linguagem. Ao mesmo tempo, uma das tarefas desenvolvimentais fundamentais dessa fase é o desenvolvimento da capacidade regulatória emocional (Sroufe, 2003; Miller, McDonough, Rosenblum, & Sameroff, 2002). De uma forma geral, pressupõe-se uma relação entre o diálogo emocional estabelecido entre a díade (mãe-bebê) e o desenvolvimento das competências regulatórias da criança. Uma forma de avaliar a qualidade destas trocas é através da disponibilidade emocional da díade (Easterbrooks, Biesecker, & Lyons-Ruth, 2005).

Utilizando a segunda versão das EAS⁶, Lehman, Steier, Guidash, Wanna (2002) avaliaram a importância da personalidade materna, do temperamento e da disponibilidade emocional da criança em cumprir com os pedidos da mãe, numa tarefa que lhe era exigido arrumar os brinquedos com os quais brincava (com crianças entre os 15 e os 31 meses de idade). As crianças que cumpriam mais facilmente o pedido materno eram as que tinham mães que, numa tarefa de jogo livre, estruturavam

⁶ EAS: Escala de Disponibilidade Emocional, permite a avaliação da qualidade da interação diádica entre uma figura parental e um bebê/criança (Emotional Availability Scales, Biringen et al., 1998).

o jogo da criança sem serem intrusivas e no qual eram mais sensíveis.

Little e Carter (2005) evidenciam uma associação entre a escala de hostilidade parental (segunda versão das escalas, numa situação de jogo livre) e a menor capacidade para regulação emocional de bebês (12.5 meses de idade), definida em termos de expressão de emoção negativa (em situações de desafio emocional). Este resultado é marginalmente significativo no momento seguinte ao desafio emocional, no qual a mãe já está presente. Assim, nesta amostra, maior hostilidade parental está relacionada com maiores dificuldades dos bebês em regular o mal-estar.

A avaliação do construto autorregulação não é tarefa fácil (Bridges, Denham, & Ganiban, 2004 e Eisenberg & Spinrad, 2004 para discussão detalhada). A grande maioria dos investigadores concorda que existem processos fisiológicos, comportamentais e cognitivos que permitem aos sujeitos modular a sua experiência emocional e a sua expressão, mas há grande divergência na sua definição operacional e consequente metodologia de avaliação (Bridges et al., 2004).

A autorregulação emocional pode ser conceituada como um conjunto de estratégias que se organizam e desenvolvem, ao longo dos primeiros anos, em interação com o ambiente e em particular com os cuidadores (Walden & Smith, 1997; Miller et al., 2002; Kopp, 2002; Calkins, Smith, Gill, & Johnson, 1998; Stams, Juffer, & van IJzendoorn, 2002;). É no contexto da matriz relacional que o bebê vai desenvolver a sua capacidade de autorregulação, sendo possível conceber a própria relação de vinculação como o protótipo da estratégia regulatória que a criança está a desenvolver (Sroufe, 2003; Schore, 2001; Cicchetti, Rogosch & Toth, 2006; Fonagy & Target, 2002; Walden & Smith, 1997).

A vinculação, segundo Bowlby (1984), é um sistema comportamental inserido no património comportamental da espécie humana, pois assegura a proteção da criança em desenvolvimento. Neste sentido, a relação da vinculação está centrada na regulação da segurança (Soares, 2001). Este processo implica que a figura materna que tem mais competências do que o bebê (que na nossa espécie é caracterizado por grande imaturidade ao nascimento) seja capaz, não só de, protegê-lo dos perigos do ambiente,

colocando-o em segurança, mas também, de lhe prestar cuidados, respondendo de uma forma global às suas necessidades.

O sistema comportamental da vinculação, mesmo desenvolvendo-se na dependência da figura parental, é uma característica da criança. Esta está equipada com mecanismos comunicacionais, muitos deles emocionais, para sinalizar à figura parental as suas necessidades. A procura de proximidade à figura de vinculação é a estratégia primária da vinculação (Mikulincer, Shaver, & Pereg, 2003), pois é a forma mais direta de aumentar a probabilidade desta figura mais forte lhe fornecer proteção para o perigo e dar segurança. Do ponto de vista de um observador externo, o objetivo do sistema comportamental da vinculação é a organização do comportamento em termos da manutenção ou obtenção de proximidade ou contacto com a(s) figura(s) de vinculação (Soares, 2001). Para a criança, no entanto, o objetivo do sistema não é apenas manter essa proximidade, mas antes sentir segurança, que pode ser ou não conseguido através dessa estratégia. Assim, é compreensível que crianças que não obtenham essa segurança através da estratégia de procura de proximidade desenvolvam outras que possam parecer antitéticas a esta, como por exemplo, o evitamento. A segurança emocional aparece como o objetivo primordial da criança (Cummings & Davies, 1996).

A questão que agora se coloca é saber de que forma a estratégia de procura de proximidade e, portanto, a relação de vinculação se relaciona com as capacidades de autorregulação emergentes da criança. Ao longo do dia, a criança vai experienciar vários momentos de grande ativação emocional, de diferentes tonalidades afetivas, que podem ser desorganizadores para a criança. Irão, por exemplo, emergir afetos negativos (como medo e choro, raiva) que a criança ainda não tem capacidade de regular autonomamente e que vão ser modelados por auxílio parental, no contexto da relação de vinculação. Sabe-se que a interação com o ambiente pode desencadear medo sendo este um dos estímulos ativadores do sistema comportamental da vinculação, bem como outras condições da própria criança como o mal-estar sentido em função da fome, dor ou cansaço. Na infância há predisposição biológica para recorrer à figura parental para reverter estas emoções (regulação emocional), bem como para resolver as

causas que estão na sua origem. Por outro lado, muitas das emoções negativas que emergem servem a própria estratégia de procura de proximidade (por exemplo, choro para chamar a figura parental). Assim, a comunicação emocional e regulação das emoções no contexto da relação de vinculação são da maior importância (Ribas & Seidl de Moura, 1999), sendo o contexto preferencial para o seu desenvolvimento.

A forma como a figura parental vai responder à procura de proximidade por parte da criança e como a auxilia na regulação das emoções negativas, que desencadearam essa procura de proximidade ou que correspondem à sinalização da necessidade do auxílio materno, vai conduzir a uma organização específica do sistema comportamental da vinculação (como os padrões de vinculação) e por consequência, as diferentes formas de regular as emoções.

A investigação sobre o desenvolvimento da autorregulação tem se concentrado principalmente sobre os papéis do comportamento da mãe. Um estudo de Raikes et al (2007) analisou a mudança através do tempo em habilidades das crianças para se autorregular, em uma amostra de 2.441 crianças de baixa renda com idade entre 14 a 36 meses. Os participantes desse estudo foram crianças e mães que participaram da avaliação nacional do programa *Early Head Start* conhecido como Avaliação de Projetos relacionados a crianças e famílias (Raikes et al, 2007). As famílias que fazem parte do programa são as que possuem renda familiar abaixo da linha da pobreza. Quando as crianças tinham 14, 24 e 36 meses de idade, foram realizadas visitas a suas casas, onde as crianças foram avaliadas com as escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil II, o desenvolvimento mental índice (BSID) (Bayley, 1993). As crianças e suas mães foram filmadas, as sessões gravadas em vídeo envolveram uma interação mãe-criança em uma tarefa padronizada. As mães foram instruídas a brincar com seus filhos como elas normalmente fazem, usando três sacos com objetos diferenciados.

No estudo acima citado a autorregulação é medida pela capacidade das crianças em conseguirem lidar com as exigências colocadas, avaliadas a partir da escala de desenvolvimento mental da BSID, e uma avaliação do desenvolvimento das capacidades cognitivas usadas nos primeiros três anos. Assim, a situação de teste oferece uma

oportunidade para analisar as habilidades das crianças pequenas para concentrar a atenção em uma sucessão de tarefas modulando os sentimentos negativos, decorrentes da frustração das situações vivenciadas. Meninos, com 36 meses, apresentaram menos escores na autorregulação do que as meninas, e maior qualidade de interações mãe-criança entre 14 e 24 meses foram associados com uma melhor autorregulação aos 36 meses.

Outro estudo sobre a autorregulação foi o de Kochanska, Coy e Murray (2001) onde analisaram longitudinalmente o desenvolvimento da autorregulação em 108 crianças durante os primeiros quatro anos de vida. As meninas superaram os meninos em conformidade. Um aumento da autorregulação foi percebido a partir do segundo ano de vida, apesar de ter sido verificado comportamentos mais sutis (no primeiro ano) em situações onde a criança precisou regular seu comportamento, podendo ser visto como uma conquista do desenvolvimento, porque ele também já reflete alguma vontade de cooperar com os pais.

O indivíduo que tem consciência das suas características organiza e regula a sua própria cognição. Assim, é imprescindível que conheça as exigências da tarefa, a suas especificidades e finalidades e, de acordo consigo próprio e com a tarefa, escolhendo a estratégia que melhor conduza aos objetivos pretendidos (Caminha & Caminha, 2007). Figueira (2005) refere-se à importância do conhecimento da tarefa, do *self* e das estratégias em interação.

Partindo dessa premissa, Figueira (2005) propõe um modelo de autorregulação que contempla: 1) a automonitorização, ou auto-observação, pelo qual o indivíduo observa e toma consciência dos vários aspectos do seu comportamento; 2) a autoavaliação, pela qual o indivíduo adota critérios comparativos e valorativos do seu comportamento; 3) a autogratificação, ou autorreforço, ou seja, a autoaplicação de conseqüências positivas ou negativas, utilizando procedimentos cognitivos e comportamentais. Para essa autora, psicologicamente, a autorregulação caracteriza-se pela manutenção do comportamento equilibrado, na ausência de contingências de reforço externo. Assim, a autorregulação é diferente do autocontrole embora seja empregada, geralmente, no mesmo sentido. A autorregulação remete para a manutenção

do comportamento, e o autocontrole diz respeito à sua modificação. Contudo, a autorregulação é a base do autocontrole.

Estudos têm avaliado a relação do comportamento parental e o desenvolvimento da autorregulação, quando as pressões para executar comportamentos de autorregulação começam durante o segundo ano de vida em muitas comunidades culturais (Kopp, 2002; Keller, 2007). Apesar desses estudos mostrarem a relação da capacidade e da vontade de modular o comportamento de acordo com comandos e expectativas dos cuidadores, e essa tem sido uma das áreas mais ativamente estudadas na investigação da infância, a maior parte da investigação tem sido conduzida em famílias americanas e europeias (Keller, 2007). Nesses estudos, a autorregulação está relacionada principalmente ao afeto materno e ao controle interativo dos contextos. Os filhos de mães que exibem calor, apoio e orientação são mais susceptíveis de começar a cumprir as suas regras. Além disso, estes comportamentos maternos conduzem à aceitação das normas e valores e no desenvolvimento do cumprimento e da obediência (MacDonald, 1992; Keller, 2003).

3.3.3 Trajetórias de Desenvolvimento e o Desenvolvimento do Self com o outro

Para compreender as regularidades nas variações e similaridades dos processos culturais do desenvolvimento humano em comunidades muito difusas, é importante examinar os processos culturais e sua relação com o desenvolvimento individual, para levar em consideração perspectivas diferentes, refletindo sobre objetivos diversos do desenvolvimento, reconhecendo o valor do conhecimento de determinadas comunidades culturais, revisando de forma sistemática e aberta nossas convenções inevitavelmente locais, de forma que elas se tornem mais abrangentes.

Depois de ter sido ignorado pela comunidade científica durante décadas, o papel dos modelos culturais na formação das vias de desenvolvimento está agora sendo amplamente reconhecido (Bornstein, 2002; Greenfield, Keller, Fuligni, & Maynard, 2003; Harwood et al, 1996; Keller, 2003, 2007; Keller & Greenfield, 2000; LeVine, 2002; Rothbaum, Pott, Azuma, Miyake,

& Weisz, 2000). Modelos culturais representam "um conjunto de ideias que caracterizam culturas em um amplo nível, e que deveriam logicamente ter funções de grande alcance para a organização do desenvolvimento humano e das relações sociais "(Harkness, Super, & van Tijen, 2000, p. 23).

Modelos culturais demonstram como os indivíduos organizam suas metas de socialização, ethnoteorias parentais, comportamentais e estratégias para auxiliar as crianças a se tornarem adultos competentes. Principalmente dois modelos são discutidos na literatura: o modelo da independência e o modelo de interdependência (Markus & Kitayama, 1991).

O modelo de independência prioriza a percepção do *self* como delimitada e autocontida, focado em estados mentais e apoiando qualidades pessoais de autovalorização, autoexpressão, e maximização do *self*. O *self* é definido como "essencial", ou seja, tem uma identidade atemporal. O modelo de interdependência prioriza a percepção de um indivíduo interligado com os outros (co-agente), aceitando normas e hierarquias, contribuindo para o funcionamento harmônico da unidade social, particularmente a família (Greenfield et al., 2003; Keller, 2003). O modelo de independência tem sido descrito como caracterizando pessoas de ambientes urbanos, educados em famílias industrializadas e de sociedades pós-industriais. O modelo de interdependência tem sido descrito como caracterizando uma sociedade rural, cuja base de subsistência é principalmente, a agricultura familiar (Kagitçibasi, 1996).

Embora exista um amplo consenso de que alguns ambientes culturais possam ser descritos como apresentando uma tendência maior para o modelo de independência e outros incorporando mais o modelo de interdependência (Greenfield & Cocking, 1994; Keller & Greenfield, 2000; Rothbaum et al., 2000), existe um debate sobre a natureza, a estrutura, e as fronteiras dessas concepções (Harkness et al., 2000; Keller, 2003; Killen, McGlothlin, & Lee-Kim, 2002). O argumento central para esse debate é a natureza destas dimensões, o que pode ser generalizado a partir da concepção de individualismo / coletivismo.

A grande crítica que se faz a essa teoria é seu aspecto reducionista (Neff, 2003), assim uma diferenciação desses conceitos tem sido proposta (Branco, 2003; Chirkov, Ryan, Kim, & Kaplan, 2003; Hollos & Leis, 2002; Pirttilä -Backman, Pirttilä-

Backman, Kassea, & Ikonen, 2004; Realo, 2003). Concretamente, há um crescente reconhecimento da dialética de co-existência de diferentes modelos culturais dentro de um mesmo grupo cultural (Chirkov et al., 2003, Hollos & Leis, 2002; Realo, 2003). Weisner (2002) postula que nessa dicotomia entre independente e interdependentes, orientações são encontradas em toda parte e podem variar tanto em relação a cultura, como em relação ao nível educacional individual.

Variações no nível cultural têm sido principalmente relacionadas com a educação e classe social (por exemplo, Kusserow, 1999; Wainryb & Turiel, 1994). Outros estudos sugerem também uma coexistência dos dois modelos de *self* como estruturas mistas, em função das especificidades do contexto sociocultural em que estão inseridos (Branco, 2003).

No contexto indiano hindu, foi observado que há uma mudança no sentido de uma maior autonomia social durante a meia idade e velhice. Este é apoiado por alguns estudos empíricos, que sugerem que, para a cultura indiana, existem várias fases de transição entre interdependência e independência em toda a vida. O que tem sido muitas vezes negligenciado na teoria sobre independência e interdependência, é a tensão entre as duas partes no desenvolvimento do *self*, por um lado devido à coexistência de luta por autonomia e independência, e por outro o anseio por respeito a comunidade social a que pertence (Valsiner, 2004).

Uma abordagem que parece ser mais profícua e que considere a coexistência, bem como a variação intra e interpessoais desses dois conceitos é o modelo de Kagitçibasi (1996, 2005), que alega que existem essas duas dimensões em cada cultura ainda que em diferentes graus.

Outro problema que tem sido apontado por Keller et al (2008) no que diz respeito ao estudo da independência e da interdependência dentro do tradicional campo multicultural da psicologia é o pressuposto de amostras homogêneas negligenciando a variabilidade dos fenômenos. Essa hipótese está relacionada com a noção de cultura como pertencente a um grupo de pessoas unidas por valor partilhado de algumas características. Assim a independência será valorizada como uma meta de socialização, mas com diferentes significados fundamentais.

Keller (2007) apresenta em seu livro variações dos modelos de parentalidade em diversas culturas. Dessa forma, define o conceito de cultura, em termos de práticas e sistemas de significados compartilhados em ambientes definidos sociodemograficamente. A cultura é considerada o modo primário de adaptação humana e, dessa forma, o desenvolvimento consiste na construção, individual e/ou na interação com o outro, dos aparatos culturais levando em consideração as predisposições biológicas. Ainda, a autora destaca que a estrutura socioeconômica de uma sociedade, incluindo a base da economia familiar e seu padrão social, define as estratégias de socialização, as quais consistem nas ideias e nas práticas, que influenciam diretamente o desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, a psicologia do adulto.

Keller (2007) apresenta duas trajetórias ontogenéticas típicas, uma ocidental (que a autora caracteriza como sociedades urbanas) e outra não-ocidental (não urbana, principalmente comunidades rurais), relacionadas a dois modos específicos de investimento parental. No modo não-ocidental, o cuidado físico inclui a amamentação por dois a quatro anos, o bebê é carregado, em média, mais do que 50% do tempo, o contato corporal se dá durante o dia e a noite (nas costas, na frente ou no quadril da mãe), as crianças dormem com os adultos e os cuidados extras são oferecidos por outros parentes e irmãos da criança. Paralelamente, neste modo de investimento parental, o cuidado emocional apóia uma longa simbiose com a mãe e se caracteriza por longos períodos de contato e comunicação corporal, que ocorrem conjuntamente a outras atividades do adulto.

Em contraponto, no modo ocidental, o cuidado físico é caracterizado por um período de amamentação em média bem mais curto (de um a três meses), por reduzidos períodos de carregar o bebê, principalmente em resposta a seu choro, e por pouco contato corporal, ficando o bebê principalmente no berço ou em carrinhos. Os cuidados extras aos quais a mãe recorre, são geralmente pagos (ex: babás, creches). Quanto ao cuidado emocional, ele promove a independência precoce e envolve períodos curtos de cuidados exclusivos e de episódios face-a-face.

As diferenças entre culturas em termos de cuidados parentais são substanciais, e há consideráveis diferenças com

respeito às oportunidades de interações com outras pessoas, principalmente com membros da família. Os contextos sociais são classificados por Keller como diádicos ou múltiplos – de acordo com a configuração do grupo de relação – e co-ativos ou exclusivos – relacionado a formas atencionais ao bebê. Os dois modos de cuidado são contrastantes em relação a esses aspectos. O modo não-ocidental tem ambiente social múltiplo e estrutura atencional co-ativa, ou seja, a mãe realiza atividades cotidianas acompanhada de seu bebê. Por outro lado, no modo ocidental, o ambiente social é diádico e a estrutura atencional é exclusiva. No período em que o bebê é cuidado, isto é feito por um adulto; frequentemente a mãe ou um substituto, e, em geral outras atividades não são realizadas simultaneamente.

Com essas diferenças, segue discutindo Keller (2007), as experiências interacionais diferem. Nos ambientes diádicos exclusivos, parece predominar um modo de interação que focaliza ou que se baseia principalmente em comunicação visual e trocas verbais. No entanto, mesmo nesse modo de investimento parental, os episódios de trocas face-a-face parecem corresponder apenas a uma parte pequena das experiências diária do bebê. Nos ambientes múltiplos e co-ativos, as crianças são carregadas quase o tempo todo e, desta forma, o contato corporal é significativamente maior. Neste caso, as pistas sensoriais que a mãe e o bebê recebem são mais diversificadas.

A partir de uma perspectiva evolucionista, a parentalidade tem evoluído como parte de uma estratégia reprodutiva do indivíduo (Bjorklund, 1997). Teóricos evolucionários argumentaram que é altamente improvável que apenas uma adaptação da estrutura das relações pai-filho evoluiu na adaptação ao ambiente evolutivo (Keller, 2000). Assim, existem estratégias alternativas para problemas recorrentes que os nossos antepassados enfrentaram no passado evolucionário (Bjorklund, 1997). Por isso, autores como Keller (2000) e Keller et al (2003) propõe pesquisas onde o estudo de modelos de parentalidade, especifiquem características que demonstrem propensões culturais universais.

O componente filogenético do modelo de parentalidade evoluiu em sistemas universais que são individualmente modulados por mecanismos interacionais. Os cuidados são definidos por sistemas particulares de comportamentos

parentais, e os mecanismos interacionais moldam o modo e o estilo destes comportamentos.

São descritos por Keller (2002, 2007) seis sistemas parentais que se organizam de acordo com as trajetórias de independência/interdependência e a combinação de ambas: "cuidados primários", "contato corporal", "estimulação corporal", "estimulação por objetos", "sistema de troca" (face a face) e "envelope narrativo". Esses sistemas são considerados comportamentos (na relação da díade-mãe/bebê) com funções específicas. Ora, a manifestação desses comportamentos pode diferir substancialmente, uma vez que os mecanismos interacionais modulam o estilo de cuidado, ora esses mecanismos incluem basicamente o modo de atenção (exclusiva ou partilhada) ou contingência (em termos de reação rápida, emocional e cordialidade). Eles podem ser dirigidos a sinais interacionais positivos ou negativos no âmbito dos diferentes sistemas de parentalidade, expressando as prioridades individuais, bem como culturais (Keller, 2002).

Em vários estudos multiculturais, tem sido demonstrado que todos os seis sistemas de cuidado parental podem, na verdade, ser encontrados em diversos ambientes culturais, bem como em diferentes épocas históricas (Keller, Borke et al., 2005; Keller, Hentschel et al., 2004; Keller & Lamm, 2005; Yovsi & Keller, 2003).

Em pesquisa realizada por Keels (2009), onde avaliou as diferenças étnicas em crenças e práticas parentais e a relação com o desenvolvimento cognitivo da criança, mostrou que vários fatores mediam as diferenças entre e dentro de cada grupo étnico nas crenças e comportamentos parentais e em consequência no desenvolvimento cognitivo infantil. Em uma amostra de 1198 famílias, os resultados indicaram que hispânicos, europeus e Afro-americanos diferem significativamente em suas crenças e comportamentos parentais. Crianças (aos 24 meses de idade) também mostram diferenças significativas no desenvolvimento cognitivo entre os grupos étnicos. Essas diferenças foram contabilizadas pelo controle das habilidades cognitivas maternas, medido pelo conhecimento lexical e suas crenças e práticas parentais. Os resultados globais deste estudo confirmam que, para todos os grupos étnicos dos EUA, as habilidades cognitivas, crenças parentais, e comportamentos parentais estão significativamente associados

com o desenvolvimento cognitivo da criança, ficando as mães Hispânicas e Afro-americanas com resultados inferiores. A variável escolaridade materna mostrou correlação com o desenvolvimento infantil, quanto mais alto o nível de escolaridade, mais altos níveis de conhecimento lexical das mães, em decorrência seus filhos apresentaram melhores níveis no seu desenvolvimento. O autor aponta que isso pode ser porque as minorias étnicas nos EUA, em média, frequentam as escolas de menor qualidade, e mães hispânicas, a maioria completaram seus estudos antes de imigrar para os EUA. Para essas mães, o autor sugere que dar melhores oportunidades para melhorar a sua escolaridade pode ser particularmente benéfico.

Esses estudos fornecem evidências de que o início da experiência social durante os primeiros meses de vida tem um impacto mensurável sobre o desempenho da infância e posteriormente no desenvolvimento de tarefas. Os dados das pesquisas de Keller (2007) corroboram que as diferenças no desenvolvimento comportamental, coincidem com diferentes ênfases culturais sobre o desenvolvimento do autorreconhecimento e autorregulação. Estas diferenças são sistematicamente relacionadas com a experiência parental precoce. Crianças que demonstraram uma experiência proximal⁷ com o estilo de cuidado parental apresentaram mais autorregulação entre 18 a 20 meses de idade. As crianças que tiveram uma experiência com estilo parental mais distal⁷ demonstraram mais autorreconhecimento entre 18 a 20 meses de idade. Crianças que a experiência proximal / distal em relação ao estilo de pais estão situados entre os dois outros grupos no que diz respeito ao desenvolvimento do autorreconhecimento e autorregulação.

Por isso compreender e classificar esses contextos de desenvolvimento, bem como caracterizar o comportamento

⁷ Resultados de estudos empíricos realizados por Keller e seus colaboradores (Keller, Borke, Yovsi, Lohaus & Jensen, 2005; Keller, 2007) têm encontrado predominantemente a existência de dois estilos parentais, denominados distal e proximal. No estilo distal, a estratégia parental tem o foco nos sistemas de contato face a face e na interação por objetos, proporcionando à criança uma experiência de autonomia e separação. O estilo proximal, por sua vez, tem como característica o contato e estimulação corporal, garantindo à criança uma relação interpessoal próxima.

parental em relação ao desenvolvimento do *self* infantil se faz necessário para que se possa compreender melhor as trajetórias desenvolvimentais, estabelecendo uma relação entre a filogênese e a ontogênese.

Assim, uma forma de compreender o desenvolvimento e a concepção de *self* é a convicção de que outros seres humanos são seres mentalmente organizados, cujos modos de comportamento são baseados em determinados estados de espírito e de processos de consciência, por exemplo, necessidades, crenças, e emoções.

Há uma prova que após o desenvolvimento embrionário, o desenvolvimento infantil segue percursos culturais, em consonância com os modelos culturais da independência e da interdependência. Novamente, o calendário do domínio de uma característica mais geral de desenvolvimento pode ser considerado como um indicador de que a ênfase é colocada no desenvolvimento dessa tarefa no respectivo ambiente cultural. Uma vez que se tem visto e demonstrado, empiricamente, que a conformidade é conotativa enraizada em diferentes sistemas através de culturas.

Em síntese, as evidências desses vários estudos levam a supor que a metade do segundo ano de vida é um marco importante no desenvolvimento da autoconsciência de que as capacidades aqui discutidas são apenas alguns exemplos. Dois aspectos centrais estão envolvidos nesse processo: capacidades de autorreconhecimento e capacidades relacionadas a reconhecer os outros como seres intencionais, suas expectativas e estados mentais e a regular seu comportamento em função disso. Se esse processo se dá na relação com os outros (Schore, 2001) pode-se hipotetizar que, apesar de universal, assume trajetórias e ritmos diversos de acordo com padrões de interação característicos de diferentes trajetórias de desenvolvimento.

3.4 Pressupostos da pesquisa

Com base em diferenças multiculturais de estilos parentais Keller e Greenfield (2000) e LeVine (2002), propõe que as bases de do desenvolvimento do *self* são estabelecidas em ambientes culturais com diferentes orientações socioculturais. Assim, em cada cultura, é esperado que as crianças manifestem comportamentos selecionados em uma determinada idade

(LeVine, 2002). O presente estudo será, assim, destinado a explorar o desenvolvimento do autorreconhecimento e autorregulação como contingente a diferentes estilos parentais vividos durante a infância.

Lewis (2001) apresenta um estudo sobre o autorreconhecimento que crianças estabeleceram entre 15 e 18 meses de idade. Elas começam a responder à sua imagem no espelho como se soubessem que é seu próprio rosto. Comportamentos de autoreferenciamento indicam que a criança tenha adquirido um autoconceito categórico manifestando que é um ser distinto, entidade física e uma fonte de ações, palavras, ideias e sentimentos (Edwards & Liu, 2002). Os resultados das pesquisas de Priel e DeSchonen (1986) mostram que o reconhecimento no espelho avalia esta capacidade, que é independente da criança estar familiarizada com superfícies refletoras.

Assim, nessa concepção de cultura e de percursos específicos de desenvolvimento, tem-se o pressuposto de que as crianças com experiência de parentalidade distal, prevalente em ambientes culturais com uma orientação sociocultural independente iriam apoiar o desenvolvimento de separação e autonomia. Assim, espera-se que essas crianças desenvolvam autorreconhecimento mais cedo do que as crianças que predominantemente tem experiências de cuidado parental de convivência proximal, típico das comunidades culturais com uma orientação sociocultural interdependente.

O segundo pressuposto é o de que os modelos culturais (independência e interdependência) são independentes uns dos outros e podem formar várias combinações, e essas podem ser observadas nos comportamentos parentais. Em análises multiculturais onde analisou a interação díade (mãe/bebê), Keller (2007) observou a ocorrência de quatro sistemas: “contato corporal”, “estimulação corporal”, “face a face” e “estimulação com objeto”. As mães e os seus bebês de três meses de idade foram analisados com relação à ocorrência desses sistemas durante interações de brincadeira livre (Keller et al., 2005). A combinação de “face a face” com “contato corporal” e “estimulação corporal”, é a combinação mais freqüente e ocorre em 37,5% das interações observadas em intervalos de 10 segundos, seguidos pela combinação de “contato corporal” e “estimulação corporal” que ocorre em 34,9% das observações. A

combinação de “contato face a face” e “estimulação por objeto” ocorre em 24,6% dos intervalos; “contato corporal” e “contato face a face” ocorrem em 16,8% dos intervalos, apenas “contato face a face” 21,1%. Esses números indicam que várias combinações são possíveis, e, na verdade, podem ocorrer.

Um estudo (Seidl-de-Moura et al., 2008) indicou diferenças intraculturais em mães brasileiras, influenciadas pelo número de habitantes da cidade em que residiam as mães e seu nível educacional. Mães do Rio de Janeiro apresentaram respostas que sinalizam uma tendência a promover o desenvolvimento de *selves* autônomos e independentes. Mães de Florianópolis evidenciaram a tendência de criar condições para a construção de *selves* interdependentes. Com base nesses resultados, e na literatura discutida, espera-se encontrar uma relação (positiva ou não) entre as práticas e metas maternas, classificadas dentro do modelo cultural de independência/interdependência e os dados obtidos a partir dos instrumentos aplicados com alguma das seguintes variáveis:

3.4.1 *Variável Idade*

É considerada uma das mais relevantes variáveis para explicar o individualismo e o coletivismo. Sugere-se que as pessoas mais velhas apresentem uma tendência mais coletivista do que as mais jovens (Triandis, 1989; Alavasi & Mc Cormick, 2004). Porém parece que a influência desta variável está condicionada pelo tipo de individualismo ou de coletivismo avaliado.

Em relação ao desenvolvimento do *self* nas tarefas de autorregulação e autorreconhecimento, há uma vasta literatura apontando para modificações significativas na faixa etária entre 18 e 20 meses (Jennings et al., 2008; Kochanska et al., 2001).

3.4.2 *Variável gênero*

Segundo Alavasi e Mc Cormick (2004), as mulheres são mais centradas na família que os homens, e isto pode explicar seu maior nível de coletivismo. Sem apresentar explicações de seus resultados, Morales et al. (1992) observaram uma diferença entre homens e mulheres que apoia a ideia de que estas são mais coletivistas. Apoiando a concepção de um individualismo a favor dos homens.

Um estudo traz uma contribuição para a literatura sobre diferenças no desenvolvimento do *self* em meninas e meninos e apóiam a ideia de que existem diferenças na socialização de meninas e meninos (Cross & Madison, 1997). Outro estudo de Herold e Akhtar (2008) verificaram que em relação a avaliação do autorreconhecimento infantil com crianças americanas através do *rouge test*, o melhor desempenho ficou com as meninas.

Em relação à autorregulação os resultados da pesquisa de Raikes et al (2007) corroboram que meninos apresentaram menores escores na autorregulação aos 36 meses de idade, do que as meninas. Os autores também sugerem que algumas crianças podem estar em risco de desenvolver problemas de regulação, uma vez que tenham problemas nos padrões de interação mãe-filho.

3.4.3 *Variável educacional*

Existe a necessidade de distinguir entre tipo de educação e nível educacional. Tipo de educação remete a forma como o indivíduo é criado, assim quanto mais tradicionalmente educado, mais tenderá ao coletivismo. Gouveia e Clemente (2000) comentam que na primeira infância os pais individualistas costumam empregar um padrão de aceitação/independência, que assegura a autoconfiança dos seus filhos; por outro lado, os pais coletivistas empregam um padrão de aceitação/dependência, sugerindo a conformidade dos filhos. Portanto espera-se diferenças nos níveis de autorreconhecimento e autorregulação.

Com relação ao nível educacional observaram-se variações nos construtos em questão (variando conforme aumenta o número de anos de estudo). Keller (2007) traz uma possibilidade de variação dos modelos prototípicos, que ocorre quando se analisa o nível educacional num mesmo meio ambiente cultural. As pesquisas demonstram que, mesmo havendo predomínio de um modelo cultural, as mães podem diferir com relação à ênfase na autonomia ou relação, dependendo de seu nível de escolaridade. Mães com escolaridade superior tendem a se concentrar mais no modelo de independência, já mães com baixo nível educacional estariam mais caracterizadas pelo modelo interdependente (Keller, 2007).

Assim, pontua-se que o individualismo e o coletivismo apresentam relações com essas e outras variáveis sociodemográficas. Conhecer seu padrão de associação e/ou seu poder explicativo poderia contribuir, por exemplo, para compreender determinadas variações observadas entre as pessoas, e isto ajudaria a avaliar o papel da cultura. Procurando atender a esse propósito, serão realizadas análises do padrão de associação dessas variáveis, ou seja, se entendermos as associações entre fatores sociodemográficos, estilos parentais e o desenvolvimento do self (autorreconhecimento e autorregulação) iremos entender como os fatores culturais contribuem.

Com base na literatura discutida acima, e pelos motivos a seguir indicados, as seguintes hipóteses foram propostas para análise empírica:

1. Mesmo que haja tanto a autonomia como a interdependência em Itajaí e no Rio de Janeiro, espera-se que a cidade de Itajaí tenha uma tendência mais interdependente que o Rio de Janeiro (este sendo mais autônomo), por ser uma cidade de menor porte.

2. Classificando-se as mães em dois grupos por tipo de trajetória valorizada, haverá diferenças entre suas crianças nas variáveis dependentes consideradas. (Linguagem sobre o *self* e outros; autorreconhecimento; autorregulação).

3. Espera-se encontrar diferenças considerando-se o sexo da criança e o nível educacional das mães, como encontrado em pesquisas anteriores.

4. Também espera-se que as tendências observadas no estudo de Seidl-de-Moura et al (2008), que utilizou a resposta a uma pergunta aberta e análise de conteúdo, em relação às mães de Florianópolis e Rio de Janeiro, serão confirmadas nessa amostra e com os instrumentos a serem aplicados.

4 MÉTODO

4.1 Delineamento da Pesquisa

Esta pesquisa terá um delineamento descritivo, correlacional e exploratório, realizada por meio de observação e da aplicação de Instrumento de avaliação. A abordagem utilizada será quanti-qualitativa. Autores como Minayo e Minayo (2003) afirmam que as duas abordagens podem se complementar e permitem o aprofundamento da investigação. Para os autores, o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõe e, dependendo da natureza do problema a ser investigado e dos dados obtidos, opta-se por um ou outro ou pelo cruzamento entre as duas abordagens.

4.2 Participantes

Serão apresentadas informações gerais sobre características de mães pesquisadas, organizadas em dois grupos: residentes no município de Itajaí e residentes no município do Rio de Janeiro. Participaram do estudo 50 mães de Itajaí/SC e 38 mães do Rio de Janeiro/RJ. As mães tinham mais de 18 anos e um filho na idade de 17 a 21 meses, que seria a criança focal. Essa faixa etária (criança focal) foi estabelecida como um critério de inclusão na amostra por corresponder a um dos momentos onde na literatura (Rochat, 2001, 2003) o desenvolvimento do *self*, nas questões de autorregulação e autorreconhecimento, demonstra emergir no desenvolvimento infantil. Também porque, nessa faixa etária, o investimento parental é decisivo para a sobrevivência dos filhos. Logo, a tentativa de estabelecimento de relação entre essas variáveis, se faz justificável.

As mães do município de Itajaí tinham idades variando de 19 a 39 anos com média de aproximadamente 29 anos (29,42), as mães do Rio de Janeiro tinham idade entre 21 e 43 anos com média de aproximadamente 33 anos (32,84). A escolaridade das participantes, no Rio de Janeiro, variou entre Ensino Fundamental Completo e Incompleto (21,1%), Ensino Médio Completo e Incompleto (39,5%) e Ensino Superior Completo e Incompleto (39,5%). No município de Itajaí, mães com Ensino

Fundamental Completo e Incompleto totalizaram 12%, com Ensino Médio Completo e Incompleto 42% e Ensino Superior Completo e Incompleto 46%.

Quanto ao sexo da criança, no Rio de Janeiro, 52,6% eram meninos. Em Itajaí 58% eram meninos. O estado civil da participante mostrou que no Rio de Janeiro e em Itajaí a maior parte das participantes era casada no momento da pesquisa (RJ= 68,4%, IT= 72%); o segundo maior grupo foi de união estável (RJ=23,7%, IT=18%), tendo um menor número de mães solteiras em ambos os contextos (RJ=7,9%, IT=10%).

Importante destacar que se trata de uma amostra não-probabilística, o que faz com que os dados obtidos não possam ser generalizados para a totalidade da população. Assim, tendo em vista o número de participantes, os dados são representativos apenas de um pequeno segmento de famílias de diferentes classes socioeconômicas de uma cidade do litoral catarinense e da capital do estado do Rio de Janeiro.

4.3 Contextos da Pesquisa

A escolha pelos contextos das cidades do Rio de Janeiro e Itajaí, se deu pela parceria estabelecida entre os grupos de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Infantil- UFSC, coordenado pelo Profº Mauro Luis Vi eira e o núcleo de pesquisa "Interação Social e Desenvolvimento"- UERJ, coordenado pela Profº Maria Lúcia Seidl de Moura. Concebe-se a localização dos grupos de mães desse estudo na dimensão capital (Rio de Janeiro- população= 6.093.472) e cidade de médio porte (Itajaí- população= 163.218) como uma fonte de variabilidade cultural relevante para o problema de pesquisa, já que em pesquisas anteriores (realizadas em parceria entre os núcleos de pesquisa acima citados) esses Estados mostraram características significativas em relação ao modelo teórico (independência/interdependência) (Seidl-de-Moura et al, 2008).

4.4 Instrumentos para Coleta de Dados

4.4.1. Instrumentos e tarefas

Para as mães:

Instrumento de avaliação de etnoteorias parentais

As três escalas utilizadas no presente estudo foram traduzidas e adaptadas para o português pelo núcleo de pesquisa "Interação social e desenvolvimento" coordenado pela Profa. Maria Lúcia Seidl de Moura, do Instituto de Psicologia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, e validadas por Seidl de Moura (2008). As três escalas foram traduzidas, adaptadas e aplicadas em uma amostra de 606 mulheres de seis capitais e seis cidades de menos de 24.000 habitantes dos estados de Pará, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina. Estudos de fidedignidade foram conduzidos, utilizando o Alfa de Crombach e foram obtidos os seguintes valores: Para a escala de Metas de Autonomia, $\alpha = 0,70$; para a de Metas relacionais, $\alpha = 0,68$; para a escala de Práticas de Interdependência, $\alpha = 0,58$ e de Práticas de Autonomia, $\alpha = 0,48$. Esses valores são inferiores aos relatados pelos autores para as escalas originais: Práticas relacionais ($\alpha = 0,86$) e de autonomia ($\alpha = 0,78$); Metas (de autonomia = $\alpha = 0,93$, relacionais $\alpha = 0,88$). Isso indica que os resultados dessas escalas devem ser considerados com alguma cautela.

Essas escalas foram as seguintes:

Inventário de crenças sobre práticas parentais no primeiro ano (Keller et al., 2006).

Anexo 5

Consiste de uma escala tipo Likert de cinco pontos. A escala varia de 1 (concordo nem um pouco) até 5 (concordo completamente), sendo que quanto mais próximo de cinco mais a mãe valoriza as práticas de cuidado constantes no instrumento. A versão brasileira da escala contém dez afirmativas para investigar crenças sobre a maneira de cuidar de bebês ou crianças pequenas de até um ano de idade. A escala é formada por duas dimensões: (a) práticas relacionais ($\alpha = 0,65$), a qual contém itens que enfatizam o contato corporal e satisfação imediata das necessidades físicas (por exemplo, se é importante embalar um bebê que chora para consolá-lo); e (b) práticas

autônomas ($\alpha = 0,49$), a qual contém itens que focam a autorregulação precoce da criança, estimulação por objetos e interação face-a-face (por exemplo, é bom para um bebê dormir sozinho).

Inventário de Metas de Socialização (Keller et al., 2006).

Anexo 6

É também uma escala tipo Likert de cinco pontos, que varia de 1 (concordo nem um pouco) até 5 (concordo completamente). Quanto mais próximo de cinco mais a mãe valoriza as metas de socialização constantes no instrumento. A versão brasileira é formada por dez afirmativas para investigar crenças sobre o que uma criança deveria aprender ou desenvolver durante os três primeiros anos de idade. A escala também é composta por duas dimensões: (a) metas relacionais ($\alpha = 0,72$), a qual inclui itens como "aprender a obedecer a pessoas mais velhas" e "aprender a animar os outros"; e (b) metas autônomas ($\alpha = 0,76$), a qual inclui itens como "desenvolver autoconfiança" e "desenvolver um senso de autoestima".

Inventário de Alocentrismo Familiar (Lay et al., 1998).

Anexo 7

Consiste de uma escala tipo Likert de cinco pontos, que varia de 1 (concordo nem um pouco) até 5 (concordo completamente). Quanto mais próximo de cinco, mais fortemente será a ênfase nas dimensões que compõem o instrumento. Na versão brasileira, a escala contém 14 itens referentes à dimensão alocêntrica ($\alpha = 0,80$), e 7 itens ligados ao idiocentrismo ($\alpha = 0,56$).

Instrumento sobre Linguagem sobre o *self* e outros (Padovani & Teixeira, 2004)

Anexo 8

As mães completaram uma parte do inventário do desenvolvimento da comunicação (MacArthur), instrumento constituído de 400 itens em sua forma completa que foi utilizado na avaliação indireta do desenvolvimento lingüístico da criança. A mãe é solicitada a informar se seu(sua) filho(a) compreende e/ou reproduz determinados palavras. Será utilizada a subescala de pronomes da adaptação brasileira autorizada pela professora

Elizabeth Reis Teixeira, da Universidade Federal da Bahia. As escalas indicam se a criança compreende (1), ou compreende e fala (2) pronomes (ex: eu, ela/ele; meu/minha, seu/sua, dela/dele).

Para os bebês:

Tarefa de autorreconhecimento

Foi empregada a tarefa clássica do espelho (Rouge test), como usada nos estudos relatados por Keller (2007). O material é um espelho no qual a criança possa ver seu torso e face quando de pé diante dele. Primeiramente, era chamada a atenção da criança para o espelho e deixava que ela se familiarizasse e explorasse sua imagem no espelho. Depois de 5 minutos, a mãe ou a experimentadora faziam uma pequena marca com batom no nariz da criança de forma natural e sem chamar sua atenção. Novamente a atenção da criança era chamada para o espelho, sua imagem e suas reações eram observadas e codificadas nas seguintes categorias: a criança aponta e tenta limpar a marca em seu rosto (ação para o *self*); a criança aponta e tenta limpar a imagem no espelho (ação para imagem); a criança olha para o espelho, mas não reage (olhar sem agir); a criança tem outras reações não ligadas à tarefa.

Era pedido que apenas a mãe, a criança e as pesquisadoras permanecessem no local, para não haverem interferências que pudessem tirar a atenção da criança.

Tarefa de autorregulação

De acordo com a literatura (Keller, 2007), cada criança foi testada em relação a atendimento a proibições. Nessa tarefa o(a) experimentador(a) apresentava à criança uma caixa transparente com alguns brinquedos e dizia que poderia brincar com eles assim que ele(a) voltasse para a sala. Deixava a criança com a mãe e a caixa ao alcance da criança, e saía da sala por cerca de dois minutos, ficando um assistente filmando a cena. Era pedido que a mãe não impedisse a criança de pegar os brinquedos, e só a lembrasse de que deveria esperar a volta do(a) experimentador(a), e ainda o fizesse no máximo seis vezes, caso tentasse pegar os brinquedos da caixa. O comportamento da criança nessa tarefa foi codificado em três níveis: a criança espera sem ser lembrada (regulação interna); a criança só espera quando lembrada (regulação externa); a criança não

espera e pega os brinquedos (ausência de autorregulação).

4.5 Procedimentos

Os instrumentos em inglês (que compõem o instrumento de Etnoteorias parentais) foram traduzidos e adaptados seguindo os procedimentos técnicos apropriados (tradução reversa, submissão a amostras bilíngües, etc.) pelo grupo de pesquisa do laboratório de Interação Social e Desenvolvimento (UERJ) coordenado pela Dr^a Maria Lúcia Seidl de Moura. A consistência interna da versão brasileira foi analisada em uma amostra independente coordenada pela Dr^a Maria Lúcia Seidl de Moura da UERJ e validadas por Sachetti (2007).

Os materiais para as tarefas com as crianças foram confeccionados (para a tarefa de autorreconhecimento um espelho de 1m e 1//2; para a tarefa de autorregulação uma caixa de acrílico transparente de 50 cm por 50 cm) e/ou comprados (brinquedos para a tarefa de autorregulação) e os instrumentos para as mães responderem impressos. Um manual de aplicação foi elaborado pela equipe do Rio de Janeiro. E após os procedimentos terem sido testados e analisados em estudo piloto pela equipe do Rio de Janeiro, iniciou-se a coleta dos dados.

Os contatos com as famílias foram feitos diretamente (a partir de indicações e da técnica de *snowball*⁸) ou através de creches selecionadas. Esse primeiro contato era feito através de telefonema, onde a pesquisadora explicava o trabalho:

Exemplo: “Eu gostaria muito de saber se você tem interesse e aceita participar dessa pesquisa. Ela é bem rápida. Nós combinaremos o melhor dia, local e horário para você e no dia, local e hora marcada nós nos encontraremos. Você e seu (sua) filho (a) participarão de uma atividade e você ainda responderá um questionário e assinará o termo de consentimento.”

Depois da confirmação da mãe, era ainda explicado: *“É claro que outras coisas podem acontecer, como, por exemplo, Você pode desistir ou pedir mais informação antes do nosso*

⁸ Amostragem Snowball: Um grupo inicial de inquiridos é escolhido aleatoriamente. Depois do inquérito feito é pedido a cada elemento da amostra que identifique outros que pertençam à mesma população alvo de interesse. Os inquiridos seguintes são escolhidos com base nas referências dadas. Este processo pode ser repetido quantas vezes forem necessárias, levando ao efeito bola de neve.

encontro”.

Se concordavam em receber os pesquisadores, era marcado um encontro onde se explicava o projeto, apresentava-se o Termo de Consentimento (Anexo 2 e 3) e, caso aceitasse, era solicitada a assinatura da mãe. A coleta foi feita em uma sessão de uma hora e meia para cada díade participante.

4.5.1 Encaminhamento do Projeto ao Comitê de Ética

O projeto da presente pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (nº89/2008), instituído pela PORTARIA nº0584/GR/9 9 de 04 de novembro de 1999, com base nas normas para constituição e funcionamento do CEPSH, considerando os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de ética em Pesquisa- CONEP.

Como a amostra continha participantes do estado do Rio de Janeiro, o projeto também passou pela aprovação da Comissão de Ética em Pesquisa- COEP, (nº 021/2008), através do protocolo de pesquisa nº. 010.3.2008, segundo as normas éticas vigentes no país para pesquisa envolvendo sujeitos humanos e emite seu parecer.

4.5.2 Coleta de dados

A coleta de dados propriamente dita ocorreu em idas a campo e constou de atividades com as mães e com as crianças. Era entregue à mãe um formulário explicativo sobre a pesquisa, que continha informações sobre a pesquisa e também o nome e telefone da pesquisadora, caso a mãe quisesse entrar em contato, para esclarecer qualquer dúvida, fazer perguntas, ou ainda desistir da participação da pesquisa.

A mãe determinava o dia, a hora e o local para a entrevista. Ao chegar ao local combinado, fazia-se uma ambientação com a mãe e a criança, cumprimentando-as, dando informações claras sobre o que ocorreria durante a visita. Era pedido que outros familiares, ou mesmo a televisão ligada, fossem evitados para diminuir possíveis interferências na atenção da criança. Nesse momento elas preenchiam os instrumentos de Etnoteorias Parentais e o instrumento de

Linguagem sobre o *self*. Essa sessão não era gravada em vídeo.

Na segunda etapa da sessão, o foco foi a criança. Essa parte foi registrada em vídeo, e era iniciada com um período livre de 10-15 minutos de brincadeira livre. Cada criança participava de duas atividades: uma de autorreconhecimento e uma de autorregulação, tal como descritas acima, e na presença da mãe.

4.6 Análise dos dados

Os dados foram tabulados em uma planilha de dados, a qual passou por diferentes verificações e conferências a fim de eliminar possíveis erros existentes. Foram, então, realizadas análises descritivas (média, desvio padrão e cálculo de frequência) da caracterização sociodemográfica das participantes. Para verificar diferenças significativas entre as características sociodemográficas das mães residentes em ambos contextos, foram realizados testes inferências a fim de comparar as práticas, metas e alocentrismo em relação às seguintes variáveis independentes: escolaridade, estado civil e sexo da criança focal.

Optou-se pela utilização de testes inferenciais não-paramétricos nessa primeira etapa a fim de evitar erros do tipo II, uma vez que a distribuição de algumas variáveis não foi considerada normal (teste de kolmogorov-smirnov), e, principalmente, porque cometer erros de inferência do tipo II na verificação da homogeneidade dos grupos e amostras pode acarretar em erros nas decisões estatísticas posteriores do estudo.

Em relação aos instrumentos que avaliavam as etnoteorias parentais, foram analisadas as medidas de tendência central e variabilidade, bem como as características da distribuição dessas variáveis. Com o objetivo de tornar mais significativa as análises estatísticas, tentando compreender os modelos de cuidado parental de uma forma mais integrada, sem dividir as análises em autônomas e relacionais como se fossem independentes, a amostra foi classificada em três grupos principais (autônomo; relacional e autônomo/relacional). Também foi calculada uma razão desses escores.

Os escores sobre a linguagem da criança (Linguagem sobre o *self*) foram computados e inseridos na planilha geral de dados, para a realização de estatísticas descritivas. A partir

desse escore, que apresentou distribuição normal, foram realizadas análises de correlação e de comparação com variáveis sociodemográficas, etnoteorias parentais. Foi realizada uma análise ANOVA two-way para comparar os pronomes (VD) em relação à classificação de práticas e metas (VIs).

Os vídeos das sessões com as crianças foram codificados para cada uma das tarefas/variáveis (Autorreconhecimento e Autorregulação), segundo categorias apresentadas (presença e ausência de autorreconhecimento; autorregulação interna, externa e ausência de autorregulação), por avaliadores que desconheciam a classificação das mães nas categorias (autônoma, relacional e autônoma/relacional). A fidedignidade foi avaliada (através do método Kappa⁹) entre dois codificadores que examinaram independentemente 30% das fitas e obtiveram concordância em 95% dos casos.

Por fim, para atingir o objetivo de identificar a relação entre variáveis sociodemográficas e as dimensões de crenças sobre práticas (autonomia e interdependência), metas de socialização (autonomia e interdependência), aloctrismo familiar das mães estudadas e a linguagem da criança, em relação as tarefas avaliadas do desenvolvimento infantil (autorreconhecimento e autorregulação) realizaram-se as seguintes análises: 1) Cálculo do Coeficiente de Correlação de Pearson entre as variáveis; 2) Análise de Regressão Logística Binária (*Enter e Stepwise*), através de dois modelos. No primeiro deles apenas as características sociodemográficas foram incluídas como variáveis independentes, e no segundo, além dessas variáveis, as práticas, metas, aloctrismo e linguagem da criança. O nível de significância aceito foi de no mínimo 0,05.

⁹ Para descrever a intensidade da concordância entre dois ou mais juizes, ou entre dois métodos de classificação (por ex. dois testes de diagnóstico), utilizou-se a medida Kappa que é baseada no número de respostas concordantes, ou seja, no número de casos cujo resultado é o mesmo entre os juizes.

5 RESULTADOS

5.1 Caracterização das mães do Rio de Janeiro e de Itajaí

O objetivo geral deste trabalho não é verificar as diferenças entre os contextos do Rio de Janeiro e Itajaí, porém como houve a possibilidade de aumentar o número de participantes unindo ambos os grupos, foram feitas comparações entre os grupos a fim de verificar se eles são suficientemente homogêneos para fazer parte do mesmo estudo. A razão para propor a comparação entre os dois grupos foram as diferenças observadas entre mães de SC e RJ no estudo de Seidl-de-Moura et al. (2008). Naquele estudo foi utilizada uma entrevista sobre metas de socialização. Optou-se pela utilização de testes inferenciais não-paramétricos nessa primeira etapa a fim de evitar erros do tipo II, uma vez que a distribuição de algumas variáveis não foi considerada normal (teste de kolmogorov-smirnov), e principalmente porque cometer erros de inferência do tipo II na verificação da homogeneidade dos grupos e amostras pode acarretar erros nas decisões estatísticas posteriores do estudo.

Na tabela 1 apresentam-se os dados descritos das variáveis sociodemográficas, não tendo sido observadas diferenças significativas entre os grupos do RJ e ITJ.

Tabela 1: Escolaridade e estado civil das mães, sexo da criança (N = 88).

Variável		RJ (n/%)	ITJ (n/%)	Total	X ² /p
Escolaridade Mãe	Fundam. Comp./Inc.	8(21,1%)	6(12%)	14(15,9%)	1,359/p=0,507
	Ensino Médio Comp./Inc.	15(39,5%)	21(42%)	36(40,9%)	
	Superior Comp./Inc.	15(39,5%)	23(46%)	38(43,2%)	
Estado Civil	Solteiro	3(7,9%)	5(10%)	8/9,1%	0,486/p=0,784
	Casado	26(68,4%)	36(72%)	62/70,5%	
	União Estável	9(23,7%)	9(18%)	18/20,5%	
Sexo da criança	Menino	20(52,6%)	29(58%)	49(55,7%)	0,252/p=0,616
	Menina	18(47,4%)	21(42%)	39(44,3%)	

Além das variáveis descritas na tabela 1, compararam-se os grupos em relação às variáveis: idade da mãe, idade do marido e idade dos seus filhos. Não foram observadas diferenças significativas em relação à idade do marido ($U=774,00$, $p=0,138$). No entanto, observou-se que as mães do RJ são mais velhas ($M=32,8$; $DP=5,7$; $md=33$) em relação às mães de Itajaí ($M=29,4$, $DP=5,7$, $md=29$) e que essa diferença é estatisticamente significativa ($U=641,00$, $p=0,009$), no entanto, ressalta-se que ambos os grupos pertencem à mesma faixa etária (20 a 30 anos), sendo essa diferença de idade em média de apenas 3 anos. Os grupos também se diferenciaram em relação à idade das crianças ($U=702,5$, $p=0,027$), sendo que a idade dos filhos das mães de Itajaí ($M=18,7$, $DP=0,768$, $md=18,5$) foi ligeiramente inferior à dos filhos das mães do Rio de Janeiro ($M=19,2$, $DP=1,1$, $md=19$).

No presente estudo foram usadas escalas desenvolvidas por H. Keller, cedidas pela autora (vide acima os resultados sobre fidedignidade das mesmas). Foram comparados os escores das mães do Rio de Janeiro e Itajaí nas variáveis Metas Relacionais, Metas de Autonomia, Práticas Relacionais, Práticas de Autonomia e Alocentrismo, utilizando análises não-paramétricas. Nessas análises percebeu-se que apenas em relação a Metas houve diferenças estatisticamente significativas entre os contextos. Nas outras variáveis médias muito próximas foram encontradas (como apresentado na tabela 2). A partir daí serão apresentados dados gerais sobre as variáveis relacionadas aos estilos parentais das participantes com o objetivo de verificar se há diferença significativa entre os contextos Rio de Janeiro e Itajaí.

Histogramas para as duas condições foram inspecionados separadamente. Como os dados eram assimétricos e nem todas as variáveis apresentaram distribuição normal, o teste estatístico mais apropriado foi o Mann-Whitney (não-paramétrico). Os resultados mostraram que tanto as participantes do Rio de Janeiro quanto as de Itajaí parecem privilegiar igualmente Práticas de autonomia e relacionais. As diferenças não foram estatisticamente significativas, conforme pode ser observado nos resultados do teste estatístico descritos na tabela 2. O mesmo não foi observado em relação às metas (tabela 2). Em Metas relacionais aparece uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos de mães, tendo as mães de Itajaí médias

maiores que as mães do Rio de Janeiro. Embora as mães de Itajaí dêem importância aos dois tipos de metas, elas privilegiam mais as Metas relacionais ($M = 4,25$, $DP = 0,53$) do que as Metas de autonomia ($M = 4,06$, $DP = 0,59$). Mesmo com essa diferença, pode-se dizer que esses grupos de mães das duas localidades, segundo esses instrumentos, apresentam uma trajetória característica de autonomia-relacional.

Em relação ao Alocentrismo, diferenças estatisticamente significativas também não foram encontradas, as médias dos dois grupos ficaram próximas, sendo que no grupo de Itajaí a média foi mais alta ($M=3,40$, $DP= 0,43$).

Tabela 2: Comparação entre as participantes do RJ e SC em relação às variáveis relacionadas aos estilos parentais.

Variáveis	RJ		ITJ		Mann-Whitney (U)	p
	Média (DP)	Md	Média (DP)	Md		
Práticas Relacionais	3,25 (0,815)	3,10	3,21 (0,755)	3,40	939	0,926
Práticas de Autonomia	3,24 (0,690)	3,20	3,21 (0,775)	3,30	940,5	0,936
Metas Relacionais	3,81 (0,730)	4,00	4,25 (0,531)	4,30	619	0,005
Metas de Autonomia	3,72 (0,640)	3,80	4,06 (0,593)	4,10	669,5	0,017
Alocentrismo	3,34 (0,504)	3,33	3,40 (0,433)	3,40	927,5	0,849

Em relação à variável Metas (relacionais e de autonomia), a distribuição da mesma não apresentou simetria (com distribuição normal), logo se deve analisar com cautela os resultados. Sendo assim, por haver médias próximas em práticas e alocentrismo, tomou-se a decisão de unificar a amostra, composta então por 88 mães.

5.2 Fatores sociodemográficos e Etnoteorias Parentais

A literatura sobre investimento parental tradicionalmente descreve importantes relações entre dados sociodemográficos (por exemplo, idade, escolaridade, local de origem) e crenças ou conhecimentos de pais sobre cuidados com crianças e desenvolvimento infantil. A partir desta ideia foram realizados

cruzamentos entre dados sociodemográficos e as dimensões das escalas.

Foram realizados testes inferências a fim de comparar as práticas, metas e alocentrismo em relação às seguintes variáveis independentes: escolaridade, estado civil e sexo da criança focal. Como nem todas as variáveis apresentaram distribuição normal (dados descritos na tabela 6) foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis para comparar os três grupos que representam o estado civil das mães e nos três que representavam a escolaridade em relação às variáveis metas, práticas e alocentrismo (tabelas 3 e 4).

Tabela 3: Comparação entre estado civil e as variáveis relacionadas aos estilos parentais.

Estado Civil	Solteira		Casada		União Estável		Kruskal-Wallis (k)	p
	Variáveis	Média (DP)	Md	Média (DP)	Md	Média (DP)		
Práticas Relacionais	2,80 (0,792)	2,90	3,21 (0,740)	3,20	3,44 (0,855)	3,40	2,83	0,243
Práticas de Autonomia	3,22 (0,662)	3,30	3,22 (0,722)	3,40	3,21 (0,847)	3,00	0,27	0,872
Metas Relacionais	4,15 (0,621)	4,10	4,01 (0,621)	4,20	4,20 (0,797)	4,30	2,40	0,092
Metas de Autonomia	4,30 (0,555)	4,30	3,85 (0,632)	4,00	3,95 (0,634)	4,20	4,77	0,301
Alocentrismo	3,19 (0,765)	3,07	3,44 (0,397)	3,40	3,30 (0,454)	3,35	3,32	0,190

As mães com união estável deram mais importância às Práticas relacionais (mediana = 3,40), enquanto que as mães solteiras foram as que menos as valorizaram (mediana= 2,90). Mães casadas tinham uma mediana de 3,20. No entanto, essas diferenças não foram estatisticamente significativas conforme pode ser observado pelos resultados do teste de Kruskal-Wallis apresentados na tabela anterior.

Nas análises com as escalas de Práticas, Metas e Alocentrismo e as variáveis sociodemográficas foi constatado, conforme pode ser verificado na Tabela 4, que a escolaridade não parece estar associada com as práticas maternas, porém quando observamos as metas vemos uma tendência nas Metas

relacionais, se observarmos as maiores médias são das mães com a escolaridade mais baixa. Ressalta-se, entretanto, que essas diferenças não foram estatisticamente significativas.

Tabela 4: Comparação entre escolaridade e as variáveis relacionadas aos estilos parentais.

Escolaridade	Ensino Fundamental Comp./Inco.		Ensino Médio Comp./Inco.		Ensino Superior Comp./Inco.		Kruskal-Wallis (k)	P
	Média (DP)	Md	Média (DP)	Md	Média (DP)	Md		
Práticas Relacionais	3,60 (0,776)	3,80	3,14 (0,690)	3,16	3,17 (0,833)	3,10	3,47	0,177
Práticas de Autonomia	3,35 (0,884)	3,20	3,09 (0,804)	3,20	3,30 (0,596)	3,40	1,19	0,551
Metas Relacionais	4,27 (0,806)	4,20	4,12 (0,634)	4,20	3,92 (,607)	3,90	5,28	0,071
Metas de Autonomia	3,97 (0,519)	3,90	3,86 (0,734)	4,00	3,94 (0,576)	4,00	0,08	.0,959
Alocentrismo	3,36 (0,450)	3,38	3,34 (0,530)	3,38	3,40 (0,406)	3,33	0,05	0,975

Quando analisamos as diferenças entre as variáveis estudadas e o sexo da criança focal, nenhuma diferença estatisticamente significativa foi encontrada, apenas uma tendência em Metas relacionais (não estatisticamente significativa), em que a maior média aparece em crianças do sexo feminino.

Tabela 5: Comparação entre o sexo da criança focal e as variáveis relacionadas aos estilos parentais.

Sexo da Criança	Feminino (n= 39)		Masculino (n=49)		Mann-Whitney (U)	P
	Média (DP)	Md	Média (DP)	Md		
Práticas Relacionais	3,21 (0,728)	3,40	3,24 (0,821)	3,20	926,5	0,807
Práticas de Autonomia	3,22 (0,678)	3,20	3,22 (0,785)	3,40	915,5	0,736
Metas Relacionais	4,22 (0,542)	4,20	3,93 (0,717)	4,00	735,5	0,063
Metas de Autonomia	3,95 (0,673)	4,20	3,87 (0,603)	4,00	855,5	0,398
Alocentrismo	3,37 (0,485)	3,38	3,37 (0,449)	3,33	923	0,785

A partir desses resultados referentes às características sociodemográficas das mães, puderam-se identificar algumas diferenças e similaridades entre as variáveis estudadas. Nesse sentido, continuaremos as análises caracterizando agora as mães nas variáveis estudadas (Metas, Práticas e Alocentrismo).

5.3 Etnoteorias Parentais: Metas, Práticas e Alocentrismo familiar

A importância atribuída às dimensões de autonomia e interdependência nas escalas de Metas, Práticas e Alocentrismo pode ser observada na tabela 6, na qual estão apresentadas as medidas de tendência central e variabilidade, bem como as características da distribuição dessas variáveis. Examinando-se as variáveis separadamente, as Metas relacionais e de autonomia apresentam médias um pouco maiores, as mães valorizaram mais as metas do que as práticas. Como tanto em Metas quanto em Práticas, as médias ficaram muito próximas, reforça-se a concepção de uma dimensão autônoma-relacional nesse grupo de mães.

Tabela 6: Comparação das dimensões de interdependência e autonomia nas Práticas, Metas e do Alocentrismo familiar

Variáveis	Média	DP	Md	Assimetria	Curtose	KS (p)
Práticas Relacionais	3,22	0,777	3,30	-0,060	-0,460	0,090
Práticas de Autonomia	3,22	0,735	3,20	-0,212	0,311	0,041
Metas Relacionais	4,06	0,657	4,20	-0,848	0,897	0,001
Metas de Autonomia	3,91	0,633	4,00	-0,494	-0,221	0,001
Alocentrismo	3,37	0,463	3,33	-0,407	0,607	0,200
Razão Práticas	1,08	0,428	1,02	0,972	1,983	0,200
Razão Metas	0,97	0,193	0,95	2,71	13,48	0,001

Constata-se na tabela que as variáveis práticas relacionais, alocentrismo e razão das práticas parentais (autônoma/relacional) apresentaram distribuição normal, analisada por meio do teste de Kolmogorov-Smirnov (KS). No entanto, as metas e a razão das metas não apresentaram normalidade, provavelmente devido à assimetria negativa da distribuição, o que evidencia que a maioria das mães apresentou

escores elevados nessas variáveis (dado também pelo valor elevado da curtose). A variável práticas autônomas apresentou distribuição não normal pelo teste, mas considerando que seus valores de assimetria e curtose foram aceitáveis e que há pouca diferença entre a média e a mediana, essa variável pode ser tratada como com distribuição normal.

Para verificar se há diferenças entre escores das variáveis Práticas de autonomia e relacional, Metas de autonomia e relacional, foi realizado o teste de Wilcoxon, comparando as práticas relacionais com autônomas bem como as metas, uma vez que foi usada a mesma escala e os mesmos sujeitos. Ao comparar as Práticas relacionais com Práticas de autonomia observou-se que não houve diferença estatisticamente significativa entre as mesmas ($Z=-0,234$, $p=0,815$). No entanto, ao comparar as Metas de autonomia com as Metas relacionais observou-se uma diferença estatisticamente significativa ($Z=-2,660$, $p=0,008$). Esse resultado aponta para uma tendência das mães serem mais relacionais ($M=4,06$; $DP=0,657$).

Quando as Práticas de autonomia são comparadas com as Metas de autonomia, observa-se que os valores das metas são mais elevados do que os das práticas ($Z=-5,726$; $p<0,001$). Também na comparação entre Práticas relacionais e Metas relacionais aparece a mesma tendência ($Z=-6,777$; $p<0,001$), apresentando então, em ambas, valorização maior para Metas de autonomia e Metas relacionais do que em Práticas relacionais e de autonomia.

5.4 Correlações entre os dados sociodemográficos e as variáveis de Metas, Práticas e Alocentrismo

A seguir serão apresentadas algumas tabelas referentes aos resultados das correlações (Spearman), o escore de escolaridade e idade com as variáveis dos instrumentos utilizados.

Tabela 7: Correlação entre idade e escolaridade com as variáveis relacionadas com os estilos parentais.

Variáveis	Idade da mãe	Escolaridade	Práticas Relacionais	Práticas Autonomia	Metas Autonomia	Metas Relacional
Idade da Mãe						
Escol. Mãe	0,169					
Práticas Relac.	0,086	-0,168				
Práticas Aut.	0,106	0,089	-0,249*			
Metas Aut.	-	-0,006	0,215*	0,102		
	0,181					
Metas Relac.	-	-0,256*	0,378**	0,070	0,555**	
	0,144					
Alocentrismo	-	0,060	0,331**	-0,181	0,076	0,317**
	0,028					

** p< 0,01

* p< 0,05

Constata-se que quanto maior a escolaridade, menor a valorização das metas relacionais pelas mães (6% de variância compartilhada). Alguns resultados apresentam-se na direção esperada: correlação negativa significativa entre Práticas relacionais e de autonomia ($r = -0,242$, $p < 0,05$), pois quanto mais a mãe investe na relação dos seus membros, menos investe para autonomia; e Práticas relacionais se correlacionou significativamente com as outras variáveis, com Metas relacionais ($r = 0,317$; $p < 0,01$); com Alocentrismo ($r = 0,306$, $p < 0,01$) e Metas de autonomia ($r = 0,227$, $p < 0,05$). No entanto, observaram-se alguns resultados inesperados. Também apresentou correlação positiva e significativa entre Metas relacionais e de autonomia ($r = 0,533$, $p < 0,01$). Esses resultados podem estar na direção de uma caracterização de mães brasileiras, mostrando uma trajetória de autonomia-relacional.

5.5 Classificação das mães quanto aos modelos de cuidado parental: Autônomo; autônomo-Relacional e Relacional

Considerando a necessidade de compreender os modelos de cuidado parental de uma forma mais integrada, sem dividir as análises em autônomas e relacionais como se fossem independentes, classificamos as mães em três grupos principais: autônomo, autônomo-relacional e relacional. Para realizar essa classificação, foi feita uma razão entre as práticas e metas autônomas e relacionais, sendo que o valor 1 pode ser considerado o ponto central, quando ambos os valores são

iguais. Como referência para os pontos de corte, foram utilizados os valores: $<0,8$ = relacional; $0,8$ a $1,2$ autônomo-relacional e $>1,2$ autônomo. Essa divisão foi necessária porque existe a possibilidade de encontrar relações não lineares entre as práticas e metas com as variáveis dependentes desse estudo.

No inventário de práticas a distribuição das mães ficou mais homogênea, tendendo para um modelo no grupo mais autônomo-relacional, pois 25 (28,4%) mães apresentaram respostas mais relacionais e 33 (37,5%) mais autônomas. Já no modelo autônomo-relacional 30 (34,1%) mães estiveram com as respostas mais focadas nessa proporção.

Já no instrumento que avalia as metas, uma grande parte das respostas das mães se concentrou em Autônomo-relacional, 72 (81,8%), em segundo ficou Relacional com 10 mães (11,4%) e por último autônomo, 6 (6,8%). Mostrando claramente uma tendência para um modelo mais condizente com os resultados dos instrumentos anteriormente analisados, as metas estariam bem determinadas pelo modelo Autônomo-Relacional. Conforme apresentados os dados na tabela a seguir.

Tabela 8: Frequência e percentual das mães nas categorias de classificações de práticas e metas parentais.

CLASSIFICAÇÃO	Práticas N(%)	Metas N(%)
Relacional	25 (28,4%)	10 (11,4%)
Autônomo-Relacional	30 (34,1%)	72 (81,8%)
Autônomo	33(37,5%)	6 (6,8%)
TOTAL	88 (100%)	88(100%)

5.6 Desenvolvimento da Linguagem, Autorreconhecimento e Autorregulação

A fim de verificar a relação entre as etnoteorias parentais e o desenvolvimento das crianças focais foram utilizadas diferentes análises estatísticas. Optou-se por realizar uma análise para cada área do desenvolvimento avaliada, visando identificar as variáveis que apresentam maior relação com cada área. As variáveis relacionadas ao desenvolvimento das crianças foram associadas com as etnoteorias parentais e também com as características sociodemográficas (idade da mãe, escolaridade,

estado civil, local de residência, sexo e idade da criança focal).

5.6.1 Desenvolvimento da Linguagem: Linguagem sobre o *self* e outros

Na entrevista com a mãe, elas indicaram se a criança focal apresentava compreensão e fala de alguns pronomes. Foram verificados os pronomes mais citados pelas mães segundo três possibilidades: 1) pronomes que a criança não compreendia e não falava; 2) pronomes que a criança somente compreendia e 3) pronomes que a criança compreendia e falava.

Esses dados estão descritos na tabela 11 e 12, os quais demonstram que os pronomes mais falados e compreendidos são aqueles referentes ao *self* da criança (eu, meu e minha) e os menos falados e compreendidos relativos à noção de coletivo, e do outro (teus, nossas, delas).

Tabela 9: Número, porcentagem (%), média e desvio padrão das Palavras do Inventário de Linguagem sobre o *self* e outros com maiores médias. N(88)

Variável	Não Compreende e nem Fala (n/%)	Compreende (n/%)	Compreende e Fala (n/%)	M (DP) (min=0/máx=2)
EU	14/15,9%	45/51,11%	29/33%	1,17 (0,682)
ISSO	10/11,4%	48/54,5	30/34,1%	1,23(0,638)
MEU	7/3,0%	37/42%	44/50%	1,42(0,638)
ESSE	11/12,5%	42/47,7%	34/39,1%	1,26(0,673)
MINHA	9/10,2%	49/55,7%	30/34,1%	1,24(0,625)

Tabela 10: Número, porcentagem (%), média e desvio padrão das Palavras do Inventário de Linguagem sobre o *self* e outros com menores médias. N(88)

Variável	Não Compreende e nem Fala (n/%)	Compreende (n/%)	Compreende e Fala (n/%)	M (DP) (min=0/máx=2)
TEUS	45/51,1%	40/45,5%	2/2,3%	0,51(0,547)
NOSSAS	49/55,7%	35/39,8%	3/3,4%	0,47(0,567)
DELAS	45/51,1%	40/45,5%	3/3,4%	0,52(0,567)
SE	53/60,2%	30/34,1%	5/5,7%	0,45(0,605)

Foi também calculado o total de pronomes que a criança, segundo a mãe, compreendia e compreendia e falava. A partir desse escore, que apresentou distribuição normal, foram realizadas análises de correlação e de comparação com variáveis sociodemográficas, etnотеorias parentais. Essas análises serão apresentadas a seguir.

Verificou-se apenas uma correlação positiva estatisticamente significativa entre Escolaridade da respondente com total de pronomes ($r = 0,343$; $p < 0,01$). Essa correlação mostrou que quanto maior a escolaridade das mães mais as crianças falavam e compreendiam os pronomes da escala.

Foi realizada uma análise ANOVA two-way para comparar os pronomes (VD) em relação à classificação de práticas e metas (VIs). Não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas no total de pronomes em relação às práticas [$F(2) = 0,006$, $p=0,994$, $\eta^2 = 0$] e metas parentais [$F(2) = 1,007$, $p=0,370$, $\eta^2 = 0,025$], nem efeitos interativos [$F(2) = 0,326$, $p=0,860$, $\eta^2 = 0,016$].

No entanto, foram verificados efeitos interativos significativos para a escolaridade [$F(2) = 6,888$, $p=0,002$, $\eta^2 = 0,139$], sendo que ao comparar os três diferentes grupos por meio do teste de post-hoc, observou-se que a média de pronomes compreendidos/falados pelos filhos de pais com alta escolaridade é significativamente superior em relação ao grupo com baixa escolaridade ($p=0,007$) e com média escolaridade ($p=0,001$). Esse resultado pode ser analisado no gráfico a seguir, no qual se pode observar que não há sobreposição de intervalos de confiança da média do total de pronomes do grupo com alta escolaridade. Os grupos com baixa e média escolaridade não se diferenciaram entre si ($p=0,764$).

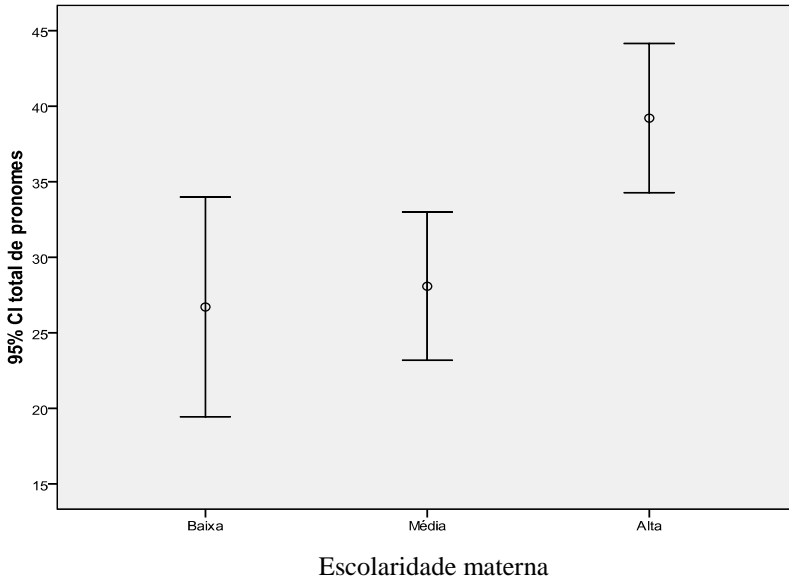


Figura 5: Valores do teste *post-hoc*: intervalos de confiança da média de pronomes falados e/ou compreendidos pelas crianças em função de diferentes níveis de escolaridade materna.

Isso possivelmente indica que esse fator é mais importante para a linguagem do que as práticas e metas em si. Uma limitação para essa análise é o *n* amostral. Ele acaba fragmentando demais os grupos ainda mais considerando que o estilo autônomo-relacional é dominante.

5.6.2 Autorreconhecimento

As crianças observadas apresentaram respostas orientadas para o *self* em 44 casos (50%). Um total de sete crianças reagiu à imagem e 37 crianças ou não reagiram à situação, ou deram outros tipos de respostas não relacionadas à tarefa. O autorreconhecimento, tal como foi avaliado pela tarefa do Rouge Test, pode ser considerado uma variável categórica. As categorias do instrumento são: 1- ação para o *self*; 2-ação para imagem; 3-olha sem reagir; 4-outro. As frequências e percentuais das crianças focais nesse estudo podem ser

observados na tabela 13.

Tabela 11: Frequência de autorreconhecimento.

Variável	(n)	(%)
Ação para o <i>Self</i>	44	50%
Ação para imagem	7	8%
Olha a imagem sem reagir	28	30,8%
Outros	9	10,2%
Total	88	100%

Como se pode constatar, poucas crianças apresentaram ação para a imagem. Por essa razão, optou-se por agrupar ação para o *self* e para a imagem como “presença de autorreconhecimento”, enquanto que olhar para a imagem sem reagir foi considerado “ausência de autorreconhecimento”. Considerando que a variável dependente, nesse caso o autorreconhecimento, é uma variável binária (duas categorias), optou-se pela utilização do teste de regressão logística binária, para verificar o quanto as variáveis sociodemográficas são capazes de predizer o autorreconhecimento, e outra regressão para as variáveis relacionadas com as etnoteorias parentais.

Optou-se por utilizar, primeiramente, o método “Enter”, que não utiliza passos, ou seja, as variáveis ficam todas no modelo. Essas variáveis são descritas a fim de compreender as relações de cada uma no modelo de predição do autorreconhecimento. Constatou-se que o modelo analisado apresentou-se adequado em termos de predição, tanto pelo teste de Omnibus ($X^2=16,43$, $p=0,037$), quanto pelo teste de Hosmer e Lemeshow ($X^2=9,623$, $p=0,292$), ambos testes de pré-requisitos da regressão logística.

Em relação aos resultados da regressão, constatou-se que a variável escolaridade alta apresentou um coeficiente de regressão elevado (2,603), indicando que os filhos das mães com escolaridade mais alta apresentam mais autorreconhecimento. Os resultados da regressão podem ser observados na tabela 14.

Tabela 12: Análise de Regressão Linear Binária: Autorreconhecimento e Variáveis (idade, estado civil, escolaridade da mãe, local de moradia, idade e sexo da criança)

Step 1	B	Wald	Sig.	Exp(B)
Idade da mãe	0,090	2,282	0,131	1,095
Estado civil da mãe		2,365	0,306	
Estado civil da mãe(solteira)	- 1,447	2,080	0,149	0,235
Estado civil da mãe(casada)	- 0,117	0,025	0,873	0,889
Escolaridade Mãe		2,810	0,245	
Escolaridade (EF completo e incompleto)	- 0,283	0,124	0,725	0,753
Escolaridade (EM completo e incompleto)	0,957	2,066	0,151	2,603
Idade_filho (meses)	- 0,223	0,567	0,451	0,800
Sexo filho()	0,853	2,403	0,121	2,348
Constant	2,247	0,172	0,678	9,458

Além do método “Enter”, utilizou-se o Backward Conditional, que a cada passo da regressão, remove a variável com menor poder preditor até obter o mínimo de variáveis adequadas ao modelo. Os resultados indicaram que a regressão, com cinco passos, manteve ao final apenas a variável sexo da criança focal (Exp (B): 2,405; $p=0,089$) como a mais confiável na predição do autorreconhecimento.

Aparentemente esse desempenho está relacionado ao sexo. Foi feita uma análise de qui-quadrado ($X^2 = 3,655$, $p < 0,05$) que revelou uma relação significativa entre a presença de autorreconhecimento e o sexo da criança. Há mais meninas com desempenho orientado para o *self* do que meninos. Já comparando a escolaridade da mãe com o autorreconhecimento o teste qui-quadrado ($X^2= 1,830$; $p>0,05$) não mostra uma relação significativa entre ambos.

Em relação à regressão logística com as variáveis da Etnoteorias Parentais, foram analisados diferentes modelos, incluindo: práticas relacionais e autônomas, metas relacionais e autônomas e alocentrismo. No entanto, essa análise apresentou quebra dos pré-requisitos, pois o teste de Omnibus não apresentou significância estatística. Além disso, nenhuma

variável apresentou poder preditor sobre o autorreconhecimento. Visando aprofundar essas análises, realizaram-se novas regressões utilizando as razões (valores contínuos e também os categóricos) e o alocentrismo. O modelo também não foi adequado. Depois se unificou todas as variáveis, mas os valores ainda não se mostraram adequados. Dessa forma, optou-se por utilizar o método Backward conditional visando obter um modelo adequado. O resultado dessa última regressão mostrou que no oitavo passo as variáveis: *Razão de Metas* e *Classificação de Metas* apresentam valor preditivo no autorreconhecimento, pois observou-se que o modelo analisado apresentou-se adequado em termos de predição, tanto pelo teste de Omnibus ($X^2=12,120$, $p=0,007$), quanto pelo teste de Hosmer e Lemeshow ($X^2=13,338$, $p=0,101$).

Tabela 13: Análise de Regressão Linear Binária: Autorreconhecimento e Etnoteorias Parentais

Step 1	B	Wald	Sig.	Exp(B)
Razão de Metas	-7,544	7,036	0,008	0,001
Classificação de Metas		9,868	0,007	
Classificação de Metas (Relacional)	-7,006	7,534	0,006	0,001
Classificação de Metas(Autônomo/Relacional)	-3,390	3,367	0,066	0,034
Constant	11,558	7,377	0,007	104579,446

Na verificação das associações entre as variáveis Classificação de Metas ($X^2=4,436$; $gl= 2$; $p >0,05$) e Razão de Metas ($t=0,424$; $gl=77$; $p>0,05$) com o autorreconhecimento infantil, os resultados não indicaram associação significativa, logo essas variáveis devem ser consideradas com cautela na predição do Autorreconhecimento infantil. Visto que outros fatores podem estar envolvidos nesse resultado, como nível de escolaridade da mãe e sexo da criança.

Como os modelos de regressão não evidenciaram relações de predição entre as etnoteorias parentais e o autorreconhecimento, foram realizados testes inferenciais a fim de comparar as práticas, metas e alocentrismo entre crianças que apresentaram e não apresentaram o autorreconhecimento. Como nem todas as variáveis apresentaram distribuição normal foi utilizado o teste de Mann-Whitney para comparar essas

variáveis (Tabela 16).

Tabela 14: Comparação entre a presença e ausência de Autorreconhecimento em relação às variáveis relacionadas aos Estilos Parentais.

Variáveis	Ausência de autorreconhecimento		Presença de autorreconhecimento		Mann-Whitney (U)	p
	Média (DP)	Md	Média (DP)	Md		
Práticas Relacionais	3,08 (0,791)	3,00	3,31 (0,751)	3,40	572,5	0,147
Práticas de Autonomia	3,20 (0,625)	3,20	3,24 (0,822)	3,40	670	0,651
Metas Relacionais	3,93 (0,673)	4,10	4,16 (0,575)	4,20	587,5	0,192
Metas de Autonomia	3,80 (0,665)	4,00	4,00 (0,599)	4,00	603	0,252
Alocentrismo	3,32 (0,468)	3,30	3,38 (0,468)	3,30	646	0,485

As diferenças não foram estatisticamente significativas, conforme pode ser observado nos resultados do teste estatístico descritos na tabela 16. As médias ficaram muito próximas, talvez porque a trajetória autônoma-relacional seja predominante nessa amostra, como já mencionado.

5.6.3 Autorregulação

As crianças observadas apresentaram respostas orientadas para regulação interna em 24 casos (27.3%). Um total de 12 (13.6%) crianças precisaram de regulação externa e 50 crianças (56.8%) mostraram ausência de autorregulação, ou deram outros tipos de respostas não relacionadas à tarefa. A autorregulação, tal como foi avaliado pela tarefa de Atendimento a Proibição, pode ser considerado uma variável categórica. As categorias do instrumento são: 1- regulação interna; 2- regulação externa; 3- ausência de autorregulação; 4-outros. As frequências e percentuais da criança focal nesse estudo podem ser observados na tabela 17.

Tabela 15 : Frequência de autorregulação

Variável	(n)	(%)
Regulação interna	24	27,3%
Regulação externa	12	13,6%
Ausência de autorregulação	50	56,8%
Outros	1	1,1%
Total	88	100%

Na tarefa da autorregulação, os resultados foram unificados em dois níveis, presença (regulação interna e externa) e ausência de autorregulação. Considerando que a variável dependente, nesse caso a autorregulação é uma variável binária (duas categorias), optou-se também pela utilização do teste de regressão logística binária, uma para verificar o quanto as variáveis sociodemográficas são capazes de prever a autorregulação e outra regressão para as variáveis relacionadas com as etnoteorias parentais.

Optou-se por utilizar, primeiramente, o método “Enter”, que não utiliza passos, ou seja, as variáveis ficam todas no modelo. Essas variáveis são descritas a fim de compreender as relações de cada uma no modelo de predição do autorreconhecimento. Observou-se que o modelo analisado apresentou-se adequado em termos de predição, tanto pelo teste de Omnibus ($X^2=19,620$, $p=0,012$), quanto pelo teste de Hosmer e Lemeshow ($X^2=8,857$, $p=0,354$), ambos testes de pré-requisitos da regressão logística.

Em relação aos resultados da regressão, observou-se que a variável sexo da criança e idade da respondente apresentaram maior poder preditor em relação a autorregulação, sendo que as meninas apresentaram maior probabilidade de apresentar autorregulação, e as mães com mais idade apresentam probabilidade de terem filhos com menos autorregulação. Os resultados da regressão podem ser observados na tabela 18.

Tabela 16: Análise de Regressão Linear Binária: Autorregulação e Variáveis (idade, estado civil, escolaridade mãe, local de moradia, idade e sexo da criança)

Step 1	B	Wald	Sig.	Exp(B)
Escolaridade Mãe		3,406	,182	
Escolaridade(EF completo e incompleto)	-,422	,384	,535	,656
Escolaridade (EM completo e incompleto)	,803	1,701	,192	2,233
Idade da mãe	,116	5,583	,018	1,123
Estado civil_da mãe		1,521	,467	
Estado civil da mãe(solteira)	,702	,530	,466	2,017
Estado civil da mãe(casada)	-,349	,282	,595	,705
Sexo filho(menina)	-	9,274	,002	,219
	1,518			
Idade do filho (meses)	-,195	,563	,453	,823
Constant	1,012	,039	,844	2,751

Já no método “Backward Conditional”, os resultados indicaram que a regressão, com cinco passos, manteve ao final apenas as variáveis sexo da criança focal (Exp (B): 0,276; $p=0,005$) e idade da mãe (Exp (B): 1,089; $p=0,033$) como as mais confiáveis na predição da autorregulação, pois o modelo analisado apresentou-se adequado em termos de predição, tanto pelo teste de Omnibus ($X^2=12,532$, $p=0,002$), quanto pelo teste de Hosmer e Lemeshow ($X^2=7,650$, $p=0,468$).

Uma análise de qui-quadrado ($X^2 = 7,587$; $gl=1$; $p = 0,06$) revelou uma relação significativa entre a presença de autorregulação e o sexo da criança. Há mais meninas com autorregulação que meninos. Como a idade da mãe é uma variável intervalar o teste t para amostras independentes foi utilizado ($t=2,42$; $gl=85$; $p<0,05$), mostrando uma relação estatisticamente significativa entre ambos, quanto maior a idade da mãe, menos autorregulação foi verificada.

Em relação à regressão logística com as variáveis das Etnoteorias Parentais, foram analisados diferentes modelos, incluindo: práticas relacionais e autônomas, metas relacionais e autônomas e alocentrismo. Observou-se que o modelo analisado não se apresentou adequado em termos de predição, tanto pelo

teste de Omnibus ($X^2=6,512$, $p=0,260$), quanto pelo teste de Hosmer e Lemeshow ($X^2=5,066$, $p=0,750$). Visando aprofundar essas análises, realizaram-se novas regressões utilizando as razões (valores contínuos e também os categóricos). O modelo também não foi adequado. Depois unificaram-se todas as variáveis, mas os valores ainda não se mostraram adequados, teste de Omnibus ($X^2=16,387$, $p=0,127$), quanto pelo teste de Hosmer e Lemeshow ($X^2=1,233$, $p=0,231$).

Dessa forma, optou-se por utilizar o método Backward conditional visando obter um modelo adequado. O resultado dessa última regressão mostrou que no quinto passo as variáveis: *Razão de Metas*, *Práticas Relacionais* e *Classificação de Práticas* apresentam valor preditivo na autorregulação, pois constatou-se que o modelo analisado apresentou-se adequado em termos de predição, tanto pelo teste de Omnibus ($X^2=13,904$, $p=0,031$), quanto pelo teste de Hosmer e Lemeshow ($X^2=11,220$, $p=0,190$).

Tabela 17: Análise de Regressão Linear Binária: Método Backward Stepwise= Autorregulação e Etnoteorias Parentais

Step 5	B	Wald	Sig.	Exp(B)
Razão de Metas	-5,088	5,300	0,021	0,006
Práticas Relacionais	-1,268	4,888	0,027	0,281
Práticas de Autonomia	1,103	3,461	0,063	3,014
Metas de Autonomia	0,806	2,585	0,108	2,240
Classificação Práticas		7,031	0,030	
Classificação Práticas (Relacional)	3,996	6,855	0,009	54,366
Classificação Práticas (Autônomo/Relacional)	1,906	5,436	0,020	6,725
Constant	0,132	0,003	0,960	1,141

Em relação aos resultados da regressão, observou-se que as variáveis *Práticas Relacionais*, *Razão de Metas* e *Classificação de Práticas* apresentaram poderes preditivos em relação à autorregulação, sendo que a *Razão de Metas* foi a que obteve o maior poder preditor, seguida das *Práticas Relacionais*, pois quanto mais relacional forem as práticas das mães maior a probabilidade da criança apresentar autorregulação.

Foi feita uma análise de qui-quadrado ($X^2 = 2,151$; $gl=2$; $p>0,05$) a qual não revelou uma relação significativa entre a presença de autorregulação e a Classificação de Práticas, apesar de se observar que a maior concentração de crianças com ausência de autorregulação apresenta-se no modelo de práticas maternas autônomas ($n=22[25\%]$). Com Práticas Relacionais ($t=-0,534$; $gl=85$; $p>0,05$), Práticas de Autonomia ($t=0,099$; $gl=85$; $p>0,05$) e Metas de Autonomia ($t=-0,077$; $gl=85$; $p>0,05$) não foram verificadas relações estatisticamente significativas com a autorregulação. Já em relação a Razão de Metas ($t=1,967$; $gl=85$; $p=0,05$) há uma diferença estatisticamente significativa em relação a autorregulação, há mais crianças com ausência de autorregulação ($n=51[58.6\%]$).

Foram realizados ainda testes inferenciais a fim de comparar as práticas, metas e aloctrismo das mães entre crianças que apresentaram e não apresentaram a autorregulação. Como nem todas as variáveis apresentaram distribuição normal foi utilizado o teste de Mann-Whitney para comparar essas variáveis (Tabela 20).

Tabela 18: Comparação entre a presença e ausência de Autorregulação em relação às variáveis relacionadas aos Estilos Parentais.

Variáveis	Ausência de autorregulação		Presença de autorregulação		Mann-Whitney (U)	p
	Média (DP)	Md	Média (DP)	Md		
Práticas Relacionais	3,19 (0,819)	3,00	3,28 (0,731)	3,40	856,5	0,595
Práticas de Autonomia	3,21 (0,792)	3,40	3,20 (0,627)	3,20	853	0,537
Metas Relacionais	3,94 (0,707)	4,00	4,22 (0,557)	4,40	693	0,051
Metas de Autonomia	3,90 (0,634)	4,00	3,91 (0,647)	3,90	894,5	0,838
Alocentrismo	3,32 (0,487)	3,28	3,44 (0,429)	3,40	805	0,303

Conforme pode ser constatado nos resultados do teste estatístico descritos na tabela 20, as médias ficaram muito próximas, talvez porque a trajetória Autônoma-relacional seja predominante nessa amostra, como já mencionado. Porém uma diferença estatisticamente significativa pode ser observada em Metas Relacionais, onde as maiores médias aparecem em crianças que apresentaram autorregulação.

6 RESUMO DOS RESULTADOS

Após descrever os principais dados obtidos na presente pesquisa, será apresentado a seguir, três figuras de sistematização das diferenças e semelhanças obtidas entre capitais e cidades pequenas.



Figura 6: Sistematização da caracterização das mães nas dimensões estudadas.



Figura 7: Sistematização da caracterização das crianças nas dimensões estudadas.

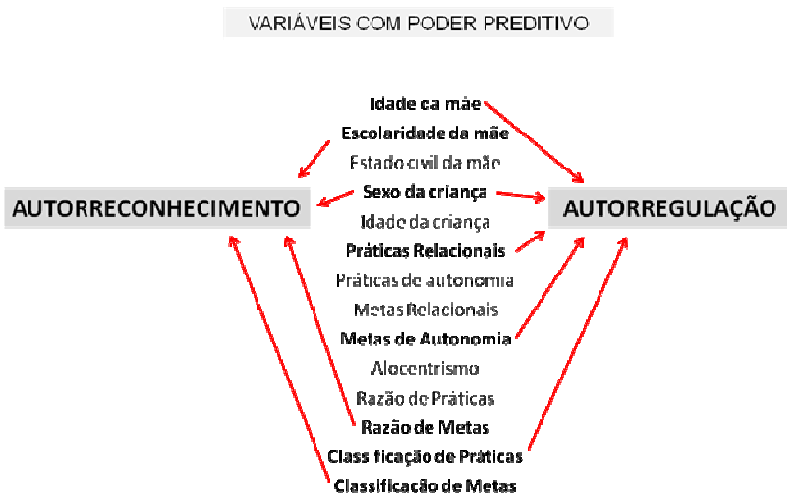


Figura 8: Sistematização das variáveis com poder preditivo nas tarefas realizadas com as crianças- Autorreconhecimento e Autorregulação.

Correlações entre dados sociodemográficos e as
Etnoteorias Parentais

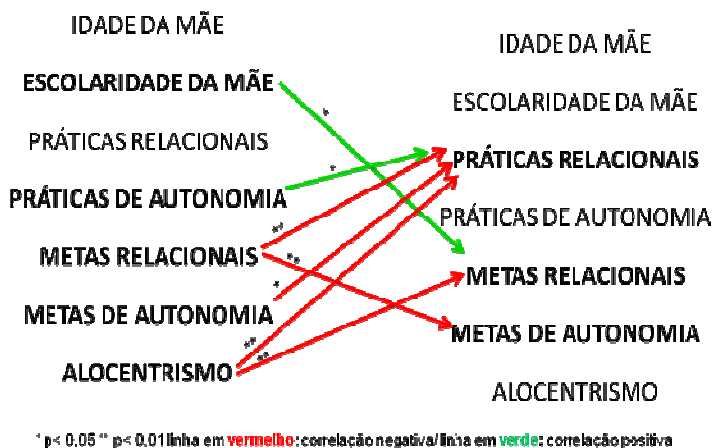


Figura 9: Síntese do resultado de correlações entre variáveis sociodemográficas e medidas relacionadas com as Etnoteorias Parentais

7 DISCUSSÃO

As diferenças culturais no funcionamento psicológico individual e social são de interesse de longa data nas pesquisas na área da Antropologia, Sociologia e Psicologia. Contudo, as semelhanças se tornam mais centrais à medida que se busca características comportamentais básicas (transculturais). A inclusão de grupos com distinções ou pluralidade em sua organização social, bem como sua relação com o desenvolvimento é representada nas pesquisas interculturais (Valsiner, 2009), e apresenta-se como uma tendência em pesquisas na área da Psicologia do Desenvolvimento.

No presente estudo buscou-se avaliar o desenvolvimento do *self* em crianças de 18 a 20 meses, nas tarefas de autorregulação, autorreconhecimento e linguagem referente ao *self*, e analisar o quanto as etnoteorias parentais interferem nessas tarefas desenvolvimentais.

Sendo assim, parte-se do pressuposto que famílias nucleares ou estendidas, e os níveis de investimento de tempo e recursos parentais em crianças, encontram-se de uma forma ou de outra em todas as sociedades humanas, portanto, é razoável concluir que se trata de uma relação de recursos que evoluiu na estrutura social do ser humano (Geary & Flinn, 2001). Porém, segundo Cole (2002), pode-se verificar que as relações entre o bebê e o ambiente em geral são mediadas pela cultura. Além disso, Cole (2002) aponta em seus estudos a relação da filogênese (história da espécie humana) com o desenvolvimento de gerações em uma sociedade, que acabam relacionando-se na ontogênese. Partindo de uma perspectiva interacionista, considera-se que as crenças maternas são um importante aspecto do nicho de desenvolvimento. Dentro de um sistema de crenças maternas, o conhecimento sobre desenvolvimento infantil tem um papel relevante e pode afetar práticas e, dessa forma, o desenvolvimento das crianças.

Ao contrário das pesquisas de Keller (2007), onde os contextos de pesquisa apresentam modelos prototípicos¹⁰, o presente estudo analisa se existe uma relação entre as crenças e práticas de mães em relação a tarefas desenvolvimentais.

A fim de facilitar a discussão dos resultados, optou-se por apresentar em núcleos temáticos separadamente. Ressalta-se que tal divisão é apenas didática, pois a interação entre eles é importante, considerando-se a teoria que embasa o trabalho. Inicialmente serão discutidos separadamente os resultados em relação às etnoteorias parentais e as tarefas de autorreconhecimento e autorregulação. Finalmente será realizada uma discussão do efeito conjunto do construto teórico e a relação com o desenvolvimento infantil.

7.1 Caracterização das mães nas trajetórias de desenvolvimento - Independente e Interdependente

Quando se optou, na análise dos dados da amostra, em unificar as mães do Rio de Janeiro e Itajaí como um único grupo, esses resultados ainda não apresentaram diferenças na importância entre práticas relacionais e de autonomia. No entanto, em relação a metas de autonomia e relacionais os resultados apontam para uma tendência das mães serem mais relacionais.

Resultados de pesquisas realizadas com mães de diferentes regiões brasileiras são congruentes com os achados do presente estudo. Embora existam diferenças intraculturais em relação a crenças e práticas maternas, parece haver uma tendência geral à valorização de trajetórias de desenvolvimento tanto de independência como de interdependência (Piovanotti & Vieira, 2007; Kobarg & Vieira, 2008; Seidl-de-Moura et al., 2008; Vieira et al., 2009). Outro estudo encontrou resultados semelhantes quando comparou metas de socialização de mães brasileiras e alemãs de grandes cidades (Friedlmeier et al., 2008). Esses autores constataram que existe um modelo mais interdependente entre as brasileiras, porém não indicaram diferenças quanto às metas independentes.

10 Keller apresenta em seu trabalho duas trajetórias ontogenéticas típicas, uma ocidental (que a autora caracteriza como típica de sociedades urbanas) e outra não-ocidental (não urbana, que ocorre principalmente em comunidades rurais).

Os resultados da pesquisa de Martins et al (no prelo) corroboram com os resultados, tendo em vista que indicam tendências gerais nas práticas e crenças das mães, independentes do contexto em que elas residem, assim como diferentes ênfases nas práticas de cuidado, dependendo de algumas variáveis¹¹ de influência em cada contexto. Em sua pesquisa com mães brasileiras, mães das cidades pequenas valorizaram mais práticas de cuidados primários do que as mães das capitais e estas afirmaram realizar e valorizar significativamente mais as práticas de estimulação do que as mães de cidades pequenas. Essas diferenças nas análises de correlação, no entanto, parecem ter sido influenciadas principalmente pelo maior nível de escolaridade das mães das capitais em relação às mães de cidades pequenas.

Assim, a partir dos resultados apresentados e das relações apontadas com estudos anteriores, pode-se dizer que esses grupos de mães das duas localidades (Itajaí e Rio de Janeiro), segundo esses instrumentos, apresentam uma trajetória característica de autonomia-relacional. Essas cidades brasileiras representam contextos culturais onde a tendência geral parece apontar para uma trajetória de socialização que favorece o desenvolvimento de selves autônomos e relacionais.

Em relação ao Alocentrismo, verificou-se que os resultados encontrados no presente estudo vão ao encontro com dados teóricos e empíricos que sugerem que em contextos em que a interdependência é forte, é também esperado um alto grau de alocentrismo familiar (Keller & Lamm, 2005; Lay et al., 1998). Portanto, como não houveram diferenças estatisticamente significativas, acredita-se que isso seja decorrente da caracterização dessas mães terem se encontrado no modelo intermediário, autônomo-relacional.

Assim, quando se busca compreender esse modelo encontrado em território brasileiro, a coexistência da valorização tanto da interdependência no ambiente familiar, quanto do incentivo a autonomia de cada membro, pode-se inferir que talvez contínuas mudanças econômicas e culturais reflitam e provoquem transformações sociais, causando modificações no funcionamento das famílias e na educação das crianças pequenas em todas as camadas sociais.

¹¹ Nível socioeconômico das participantes, escolaridade, fácil acesso a recursos...

Como acontece no Brasil, outros países em desenvolvimento também estão passando por transformações em seus valores sociais, talvez em função dos efeitos da globalização, de valores dominantes de sociedades ocidentais mais desenvolvidas. Como exemplo, Pirttilä-Backman, Kassea e Ikonen (2004) em uma pesquisa realizada na África (país que em pesquisas anteriores apresentou um modelo tipicamente coletivista-interdependente), caracterizando uma amostra de indivíduos nos modelos individualista e coletivista, concluem que alguns grupos estão absorvendo mais a cultura ocidental, bem como a mudança na situação econômica e a forma de sobrevivência, e como consequência passam a enfatizar a ideologia do individualismo.

As pesquisas nacionais conduzidas por Rabinovich (1998, 1999), que tiveram como objetivo investigar práticas de cuidado parental em famílias do nordeste brasileiro, apontam para as diferenças nos modos de organização familiar. A autora discute criticamente a questão da urbanização como elemento central para que se caracterize um determinado modo de cuidado com crianças e indica elementos tais como a autonomia e individualismo, reforçando a perspectiva aqui pesquisada de que o contexto influencia o cuidado parental. Além disso, os resultados corroboram com a tendência atual de reconhecer a co-existência dessas duas dimensões, tanto em um nível individual quanto em um nível cultural, com diferentes ênfases em cada uma delas de acordo com características do contexto (Keller, Yovsi & cols., 2004; Keller, Demuth & cols., 2008; Kagitçibasi, 2005, 2007).

Um resultado que não era esperado refere-se ao fato das variáveis estudadas (autorreconhecimento e autorregulação) não mostrarem correlação quando relacionadas ao estado civil da mãe, escolaridade e sexo da criança. Na análise de correlação os dados revelam que quanto maior a escolaridade, menor a valorização das metas relacionais pelas mães. Quando observamos o perfil das mães da presente pesquisa, verificamos a pouca variabilidade nas variações das crenças observadas.

Analisando-se melhor as características da amostra conclui-se que a maior parte das mães encontra-se com nível de escolaridade médio e superior, diminuindo a possibilidade de correlacioná-la. Esses resultados podem estar na direção de outros estudos sobre crenças parentais e suas práticas. Por

exemplo, Seidl de Moura et al (2004) e Kobarg e Vieira (2008) apresentam resultados confirmando a importância da escolaridade materna, que parece ser uma variável relevante no nicho de desenvolvimento infantil, e que se mostra correlacionada às cognições parentais e aos conhecimentos sobre desenvolvimento infantil. Assim, dados encontrados nas pesquisas de Keller et al. (2006) também indicam que o nível educacional das mães é uma variável importante na influência das suas metas. Mães com maior nível educacional tendem a dar mais importância às metas de autonomia que as mães com menores níveis de educação, justificando assim o resultado encontrado na presente pesquisa.

A partir dessa perspectiva, outras análises foram realizadas com os dados da atual pesquisa. As mães foram classificadas em três grupos (autônomo, autônomo-relacional e relacional) buscando compreender especificidades nos modelos de cuidado parental. Através dessa classificação buscou-se a possibilidade de encontrar relações não lineares¹² entre as práticas e metas com as variáveis dependentes desse estudo. No inventário de práticas a distribuição das mães ficou mais homogênea, com quantidade de mães próximas nas três classificações. Já em metas, uma grande parte das respostas das mães se concentrou em Autônomo-relacional, mostrando claramente uma tendência para um modelo mais condizente com os resultados dos instrumentos anteriormente analisados, as metas estariam bem determinadas pelo modelo Autônomo-relacional. Esses resultados mostram que no instrumento de avaliação das práticas maternas, as mães não diferem no “balanço” entre autonomia e independência, a amostra se dividiu, não mostrando um modelo como o mais forte. Já quando as mães têm que falar sobre o que querem para o futuro de seus filhos (metas), elas parecem deixar claro a posição intermediária (autônomo-relacional).

Assim, acredita-se que o modelo Autônomo-relacional, seja o mais adequado na caracterização das mães brasileiras, que vivem em um país onde as relações familiares podem estar mudando em famílias urbanas educadas, por causa do

¹² Concluir que não há correlação entre as variáveis porque não há correlação linear significativa pode ser um erro, pois elas podem ter outro tipo de relação não linear.

crescimento econômico, o que acarreta melhorias na qualidade de vida e automaticamente mudanças no comportamento humano. Estudos mais recentes, como o de Seidl de Moura et al (2008), têm focado não somente a dicotomia rural versus urbano, mas diferentes níveis de urbanização, baseados no tamanho da população e no nível de escolarização dos participantes como variáveis que interferem nas etnoteorias parentais. Considera-se, assim, que os dados encontrados no presente estudo dão suporte a esta hipótese e expandem seu poder de explicação.

Há consenso em uma extensa literatura que mostra que o nível educacional da mãe é uma variável importante no estudo das crenças parentais (Kobarg & Vieira, 2008). No Brasil, estudos do IBGE (2007) mostram um aumento de 17% na população acima de 25 anos com formação universitária (entre 1991 e 2000). O aumento nos níveis de educação é considerado um fator que exerce uma grande influência na organização de atividades cotidianas das pessoas (Biasoli-Alves, 2002).

Outra pesquisa realizada no Brasil por Macarini (2009) vai ao encontro dos resultados anteriormente relatados, pois a autora verifica que as mães dos dois grupos estudados por ela (capitais X cidades do interior) valorizaram a autonomia, mas diferiram na relação que elas estabelecem entre a autonomia e a interdependência. Nas cidades de capital, as mães valorizaram igualmente a autonomia e a interdependência. Já nas cidades pequenas de interior, as mães valorizaram mais a interdependência do que a autonomia, tanto em suas crenças sobre práticas quanto em suas metas de socialização.

Vários estudos corroboram com a tendência atual de reconhecer a co-existência das duas dimensões (individualismos/coletivismo, autonomia/interdependência), tanto em um nível individual quanto em um nível cultural, com diferentes ênfases em cada uma delas de acordo com características do contexto (Keller, Yovsi & cols., 2004; Seidl-de-Moura et al, 2008; Keller, Demuth & cols., 2008; Kagitçibasi 1996, 2005, 2007; Vieira et al, 2009).

Por meio da análise dos dados da presente pesquisa constata-se que existem muitas congruências com as hipóteses apresentadas no início do estudo. Eles indicaram que os modelos de independência e interdependência coexistem nessas duas cidades, e que as metas mostram mais essa tendência. Ou

seja, mães buscam (pois as metas representam um tempo futuro) um equilíbrio entre ambos, se concentrando em um modelo autônomo-relacional.

Muitas pesquisas serão necessárias para testar as nuances das hipóteses propostas na presente pesquisa. A tese básica é que a dinâmica do ser humano na família e em função da parentalidade só pode ser plenamente compreendida quando vista de uma perspectiva evolucionista, mas que considera características das relações familiares e parentais, na singularidade da espécie humana (Geary & Flinn, 2001).

7.2 Autorreconhecimento, Desenvolvimento da Linguagem e Autorregulação e a relação com as Etnoteorias Paretais

Autorreconhecimento visual, desenvolvimento da linguagem e autorregulação têm sido utilizados como uma medida de metarepresentação¹³ de si mesmo. Em geral, esse comportamento normalmente começa em torno de 18 meses de idade (Rochat, 2003).

Partindo dessa premissa, quando analisamos os resultados do presente estudo, obtidos primeiramente pelo rouge test, para avaliar o autorreconhecimento em crianças entre 18 e 20 meses, verificou-se que a maior parte da amostra apresentou autorreconhecimento. Em concordância com os achados, Couragea, Edisona e Howe (2004) conduziram um estudo para avaliar o desenvolvimento do *self* através do rouge test, do uso de pronomes pessoais bem como a capacidade de localizar um brinquedo, em crianças entre 15 e 23 meses de idade. Os dados indicaram que o reconhecimento visual de si no espelho foi o primeiro índice de autorreconhecimento, seguido pelo uso de pronomes pessoais. Além disso, quanto maior a idade da criança, maior a presença de autorreconhecimento, sendo que a idade de 18 meses parece ser um marco significativo.

Quanto aos resultados do autorreconhecimento em relação ao sexo da criança, trazem uma contribuição para a literatura

¹³ No segundo ano de vida, a criança evolui para um estágio no qual passa a diferenciar o real do faz-de-conta, não necessitando mais da presença do objeto para representá-lo. Esse estágio corresponderia ao início da capacidade simbólica para Piaget (1966) e da metarepresentação para Leslie (1987) a qual se tornaria 'opaca', isto é, seria destacada da realidade e transformada, através da manipulação da própria percepção.

sobre diferenças no desenvolvimento do *self* em meninas e meninos e reforçam a ideia de que existem diferenças na socialização dos mesmos (Cross & Madison, 1997). Assim, parece indicar que esse processo está relacionado às interações sociais estabelecidas desde o nascimento, bem como pré-disposições filogenéticas. Herold e Akhtar (2008) verificaram que em relação a avaliação do autorreconhecimento infantil com crianças americanas através do *rouge test*, o melhor desempenho ficou com as meninas.

Verificou-se ainda o quanto as variáveis sociodemográficas são capazes de prever o autorreconhecimento. Esperava, na pesquisa atual, que a escolaridade da mãe tivesse uma relação com o desenvolvimento do *self*, como encontrado em estudos anteriores, uma relação com crenças e práticas maternas sobre desenvolvimento infantil (Kobarg & Vieira, 2008; Piovanotti & Vieira, 2007). No entanto, quando se analisa melhor a amostra, verifica-se que a maior parte das mães tinha um nível alto de escolaridade, não havendo distribuições em outros níveis que seriam necessários para fazer análise de correlação.

Também, analisando mais detalhadamente os resultados, observou-se que a escolaridade alta apresentou um coeficiente de regressão elevado, indicando que os filhos das mães com escolaridade mais alta apresentam mais autorreconhecimento. Esses resultados corroboram com a literatura onde a escolaridade materna tem sido uma variável importante no estudo do comportamento parental, pois mães com escolaridade mais alta tendem a estimular mais seus filhos, desenvolvendo mais autonomia.

Em relação às Etnoteorias Parentais, os resultados não indicaram associação significativa, logo, essas variáveis não são indicadas na predição do Autorreconhecimento infantil. Talvez, como já mencionado, porque a trajetória autônoma-relacional seja predominante nessa amostra. Ainda é preciso lembrar que os instrumentos aplicados têm sido amplamente utilizados em pesquisas onde os extremos dos modelos culturais estudados (Independência e Interdependência) são encontrados (Ex: comunidades rurais da África em contraponto com EUA, Europa). Talvez no Brasil, haja a necessidade de construir novos instrumentos, voltados para culturas onde ambos os modelos coexistem (Autônomo/Relacional).

Porém, apesar de não totalmente confirmada, observou-se uma tendência na Classificação das Mães em Metas, mostrando que quanto mais relacional for a mãe, menos autorreconhecimento apresentará a criança. O que condiz com a abordagem teórica a partir dos estudos de Kagitcibasi (2005), que preconiza que comunidades caracterizadas pelo modelo Interdependente (relacional), o desenvolvimento do *self*, na tarefa do autorreconhecimento, acontece mais tarde.

Em relação ao uso de pronomes, verificou-se na presente pesquisa, que a maior parte da amostra de crianças compreende e fala mais os pronomes que fazem referência a si mesma (ex: eu, meu, minha...) e os menos compreendidos e falados são os que estão relacionados ao outro (ex: teu, nosso...). Compreendendo que essa faixa etária é marcada pelo aparecimento da percepção de si como entidade separada da mãe, os resultados confirmam a hipótese de que quanto maior fosse o número de crianças com autorreconhecimento, mais ela compreenderia os pronomes de uso pessoal. Sugere-se então uma ligação subjacente entre essas habilidades, em vez de independentes marcos de desenvolvimento

Os resultados vão ao encontro dos achados de Lewis e Ramsay (2004), que encontraram relações entre o autorreconhecimento e o uso de pronomes pessoais. Consistente com Leslie (1987, 2002), os resultados sugerem a importância da compreensão dos pronomes de uso pessoal para a emergência do *self*.

Em um estudo, Di Napoli e Bosa (2005) analisaram a relação entre autorreconhecimento e as verbalizações das crianças. As crianças que apresentaram autorreconhecimento, usavam o pronome eu e tu para se reconhecerem fazendo diferenciação diante da imagem. Logo pontua-se que se leve em consideração a linguagem da criança em estudos sobre a compreensão do desenvolvimento do *self*.

Finalmente, para complementar esse quadro de informações da atual pesquisa, sobre o desenvolvimento do *self*, analisa-se as respostas das crianças na tarefa de autorregulação. Pouco mais da metade da amostra não apresentou autorregulação. Porém as meninas mais uma vez tiveram maiores médias. Dix, Ruble e Zambarano (1989) em sua pesquisa sobre as teorias implícitas adotadas pelas mães em relação à disciplina, concluíram que os pais reagem

diferentemente com os filhos em relação ao sexo (meninos/meninas).

Os resultados sobre as diferenças de gênero foram consistentes com pesquisas anteriores (Kochanska et al, 2001), sugerindo que a capacidade das meninas ou à vontade para se autorregular ultrapassa a dos meninos. Bjorklund e Kipp (1996), sugerem que estes efeitos podem ser principalmente para os comportamentos sociais, e não do desenvolvimento cognitivo.

Também encontramos relação com os achados de Raikes et al (2007), em que analisaram a mudança nas habilidades de autorregulação em uma amostra de 2.441 crianças de baixa renda, entre 14 a 36 meses. Os resultados mostram que quanto maior a idade maior o número de crianças com autorregulação e os meninos apresentaram menores escores na autorregulação do que as meninas.

Um estudo realizado por Citlak, Leyendecker, Scholmerich, Driessen e Harwood (2008) com mães turcas e alemãs, no qual não foi identificadas diferenças quanto às metas de socialização para meninos e meninas. O segundo estudo foi empreendido por Leyendecker et al.. (2002) e mostrou que mães da América Central dão mais importância a metas relacionadas ao autocontrole para meninos do que para meninas.

Assim, em relação à autorregulação, constatou-se que as variáveis sexo da criança e idade da mãe apresentaram maior poder preditor. As meninas apresentaram maior probabilidade de apresentar autorregulação, já discutido anteriormente, e as mães com mais idade apresentaram probabilidade de terem filhos com menos autorregulação. Sugere-se a hipótese de que mães com mais idade, possuem mais filhos, logo acabam tendo baixos recursos de investimento parental, ou seja, quando o número de filhos aumenta, diminui o tempo disponibilizado pela mãe, pois despende energia para garantir a sobrevivência de seus filhos em termos de cuidados primários como a alimentação (Prado & Vieira, 2003). Outra seria que quanto mais idade as mães possuem, mais essa variável afeta suas metas, logo interferem na sua forma de interagir com a criança.

Também se constatou que as mães da amostra, na sua maioria, trabalham fora do lar, logo disponibilizam menos tempo para interação, e como encontrado em pesquisa anterior (Kobarg & Vieira, 2008), mães que trabalham fora e tem maior nível educacional apresentam menos preocupação com limites e

regras, valorizando mais a estimulação da prole, já as mães que não trabalhavam fora e passavam mais tempo com o filho, preocupavam-se mais com a “apresentação apropriada” (relacionada ao como seu filho é visto pelos outros, seu comportamento em ambientes interativos com parentes e outros).

Já na análise de regressão com as variáveis das Etnoteorias Parentais, o resultado mostrou que as Práticas Relacionais, Razão de Metas e Classificação de Práticas apresentaram poderes preditivos em relação à autorregulação, sendo que a Razão de Metas foi a que obteve o maior poder preditor, seguida das Práticas Relacionais, pois quanto mais “relacional” forem as práticas e metas das mães, maior a probabilidade da criança apresentar autorregulação. O que mais uma vez vai ao encontro dos modelos teóricos baseados nos estudos de Kagitcibasi (2005) e Keller (2007), que preconizam a combinação de diferentes mecanismos interacionais na relação prole/cuidador, durante o primeiro ano de vida da criança, e que acabam definindo o estilo de cuidado parental. Esses autores pontuam que mães com um estilo mais proximal, condizendo com o modelo de Interdependência, teriam filhos que desenvolveriam a autorregulação antes do autorreconhecimento.

Os resultados desse estudo fornecem evidências de que as experiências sociais durante os primeiros anos de vida têm um impacto mensurável sobre o desempenho das crianças nas tarefas de desenvolvimento posterior. Nossos dados corroboram os achados de Keller (2007). Essa autora verificou que as diferenças no desenvolvimento de comportamentos das crianças coincidiam com diferentes ênfases culturais sobre o desenvolvimento do autorreconhecimento e autorregulação. Em sua pesquisa a autora retrata que as crianças da Costa Rica (modelo encontrado de autonomia-relacional, como na atual pesquisa no Brasil), estão situadas entre estes dois grupos com relação ao autorreconhecimento e autorregulação. Já as crianças gregas demonstraram mais autorreconhecimento do que qualquer dos outros grupos culturais, sendo esse país caracterizado pelo modelo independente, ao contrário, em Camarões (país característico interdependente), as crianças demonstraram mais a autorregulação do que qualquer um dos outros grupos culturais.

Assim, através da análise dos resultados anteriormente relatados, verificou-se que nas dimensões de crenças e práticas, as mães foram caracterizadas no modelo autônomo-relacional (intermediário, entre independência e interdependência). Nas tarefas relativas às crianças, em relação ao desenvolvimento do *self*, mostraram que as médias estavam muito próximas, ou seja, que tanto autorreconhecimento, como autorregulação estão se desenvolvendo ao mesmo tempo, bem como a linguagem referente ao *self*.

Em um estudo, Harkness e Super (2006) investigaram as variações das etnoteorias parentais em seis culturas ocidentais (Itália, Polônia, Espanha, Suécia, Alemanha e Estados Unidos). Em cada país, foram estudadas 60 famílias, com crianças de até oito anos de idade, através de uma combinação de métodos psicológicos e etnográficos como: observação direta da criança em seu ambiente físico e social e entrevista com os pais. Os autores verificaram a relação entre os contextos estudados e as etnoteorias parentais, bem como variações transculturais. Todos os pais, por exemplo, demonstraram um desejo de que seus filhos fossem felizes, saudáveis e membros de sucesso de seus grupos culturais. No entanto, em cada contexto cultural, os pais se questionavam de forma diferente como poderiam agir a fim de atingir tais metas para com os filhos. Os autores concluem a partir da análise das etnoteorias parentais, que existe uma variação a partir das regras gerais para o comportamento parental, para características mais individuais (de uma determinada área cultural).

Com base nos trabalhos de Miller e Harwood (2001), que analisaram as metas de socialização e sua relação com a construção de redes sociais por mães americanas e mães portoriquenhas, constataram que as mães americanas enfatizam as metas mais individualistas que estavam relacionadas ao autoaperfeiçoamento, enquanto que as mães portoriquenhas colocam mais ênfase nas qualidades de bom comportamento. As mães americanas tendem a valorizar mais as metas de independência (*self* autônomo) e mães latinas tendem a dar maior importância às metas de interdependência (*self* relacional). Estes resultados, segundo os autores, estavam relacionados às características das redes sociais que as mães favoreciam para os seus filhos. Assim pode-se afirmar, na presente pesquisa, que as mães da amostra aproximam-se da cultura latina quando

apresentam prevalência das categorias de expectativas sociais. No entanto, deve-se ressaltar que apesar da prevalência de metas voltadas à dimensão social, as mães pesquisadas tanto no presente estudo, quanto em Ruela e Seidl de Moura (2007), Martins et al (no prelo), Macarini (2009), também valorizaram de forma expressiva metas individualistas. Assim, acredita-se que no contexto brasileiro, as mães tendem a estabelecer metas tanto voltadas à dimensão social, quanto à dimensão individual. Nesse caso, as mães manifestam o desejo que seus filhos construam um *self* que seja, ao mesmo tempo, interdependente e independente.

As possíveis diferenças sugeridas no presente estudo, no que se refere às metas de socialização em função do sexo da criança, poderiam estar sendo influenciadas pela cultura brasileira que apesar de apresentar uma tendência aos valores individualistas oriundos da influência norte-americana ainda revela algumas crenças e valores latinos arraigados (Diniz & Salomão, 2010).

Esses resultados estão de acordo com uma das premissas da psicologia evolucionista do desenvolvimento. Nesta perspectiva, o comportamento parental se assemelha entre as diferentes culturas e contextos na sua função, devido à adaptabilidade em termos evolucionistas, enquanto varia na forma, em virtude das particularidades do contexto onde se manifestam (Seidl de Moura & Ribas, 2004; Rogoff, 2005). As propensões para o cuidado da criança parecem gerais, fator que explicaria as práticas e metas de socialização serem compartilhadas pelas mães participantes, apesar de existirem diferenças no nível de conhecimento sobre as produções culturais de sua sociedade (ciência, artes, religiões etc). No entanto, existem diferenças nas crenças sobre como alcançar essas metas, o que fica demonstrado na caracterização das práticas valorizadas por elas como a melhor forma de educar uma criança.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas culturais se ajustam e estão conectadas. Elas envolvem relações multifacetadas entre muitos aspectos do funcionamento da comunidade. Os processos culturais têm uma coerência para além de “elementos” como recursos econômicos, tamanho da família, modernização e urbanização. O que se faz de uma maneira em uma comunidade pode ser feito diferente em outras, com o mesmo efeito, e uma prática feita da mesma forma em ambas as comunidades pode servir a finalidades diferentes.

Na pesquisa atual foi fundamental, por uma série de razões (entre elas: 1- nesta fase do desenvolvimento o cuidado materno é mais intenso; 2- a construção do *self* passa por fases de separação da figura materna; 3- na grande maioria e com base na filogênese humana, a figura da mãe é a mais importante na vinculação do apego), analisar os valores parentais centrados na figura materna, o quanto ela pode influenciar na criação dos filhos, por meio de seus estilos e práticas. Assim, o presente estudo teve a vantagem de ter sido realizado com as mães de duas cidades brasileiras de regiões distintas com características específicas, contribuindo assim, com a literatura nacional. Mostrou-se que características do comportamento materno podem variar ou não, dentro da mesma cultura, principalmente de acordo com o status socioeconômico e sexo da criança.

Por outro lado, o conhecimento da articulação entre cultura, crenças e práticas pode resultar em caminhos produtivos para abordar o que se pode constituir em um importante problema social. Se as práticas podem ser influenciadas pelas crenças, e estas influenciam o desenvolvimento infantil, então seria possível conceber e testar modelos de atuação sobre o problema, focalizando cultura, crenças e práticas como um conjunto, de modo que alterações em um desses campos possam repercutir favoravelmente em outros.

Também foi possível demonstrar a contribuição de algumas variáveis sociodemográficas, como o sexo da criança, a idade e a escolaridade materna, para compreender a caracterização do comportamento materno, bem como o desenvolvimento infantil, nos moldes do individualismo-coletivismo. Neste sentido, acredita-se que os objetivos iniciais tenham sido alcançados. Há uma necessidade de novos estudos,

pois ainda existem muitos questionamentos a serem feitos, porém foram dados passos para uma avaliação, em uma amostra brasileira, de algumas dessas variáveis.

É necessário avançar para uma compreensão multidimensional do individualismo e coletivismo. Nesse estudo se assumiu uma estrutura onde essas variáveis coexistem em território nacional, porém os instrumentos utilizados são normalmente usados para avaliar os extremos desse modelo cultural (Individualismo e coletivismo), em pesquisas em países com características bem distintas. Faz-se necessário repensar se não seria o momento de construir instrumentos mais apropriados e adaptados a cultura nacional, onde apresentem diferentes padrões de associações com os diversos fatores destas duas orientações sociais. Traduzir e validar modelos e medidas de outras culturas não é sempre a melhor solução; os instrumentos de países desenvolvidos têm dado ênfase ao individualismo, embora se tenha a informação que há 20 anos, cerca de 70% da população mundial apresentava uma orientação coletivista (Hofstede, 2001), o que com certeza não é mais correto afirmar.

A valorização da autonomia em ambos os contextos estudados pode estar relacionada com algumas transformações que ocorreram em nosso país nas últimas duas décadas. Dentre essas mudanças, por exemplo, o aumento da escolaridade da população, as mulheres estão ingressando no mercado de trabalho, tem-se estabelecido novas opções para o cuidado alternativo de bebês e crianças pequenas, bem como a entrada cada vez mais precoce na escola. Logo, essas alterações nos papéis femininos e masculinos, bem como a disseminação dos conhecimentos através do acesso a mídia, podem acarretar interferências no desenvolvimento infantil.

Com base nos pressupostos assumidos na atual pesquisa, precisamos ter cuidado com conclusões específicas e generalizadas. Por exemplo, considerar que o cuidado parental das mães brasileiras com maior nível de escolaridade seria mais adequado que o das mães com baixos níveis educacionais. Como apontado em vários momentos da presente tese, as práticas adotadas pelas mães, sofrem influências das condições que o contexto, no qual ela está inserida, oferece. Sabe-se que os princípios da Psicologia Evolucionista pontuam que cada prática parental tem uma funcionalidade, prover sobrevivência a

prole naquele contexto, logo comportamentos parentais têm especificidades de acordo com o ambiente, assim proporcionam a prole aprendizagens necessárias a sua sobrevivência.

No entanto, existem limitações que devem ser tomadas em conta na análise dos seus resultados. Primeiro, a amostra não é representativa do Brasil em população de mães com crianças nessa faixa etária (18 a 20 meses), embora se buscasse capturar especificidades do país. Em segundo lugar, embora as cidades tenham diferentes características demográficas, os grupos estudados não diferiram muito nas variáveis sociodemográficas consideradas. Isso pode resultar em uma população com influências comuns, que poderiam mascarar possíveis diferenças regionais. Outras dimensões poderiam ter sido identificadas com diferentes instrumentos de coleta de dados, métodos ou ainda uma maior diferenciação das características sociodemográficas da amostra. Ainda seria importante um olhar sobre outras variáveis, que se relacionam ao comportamento parental, como a afetividade materna e a relação com a autorregulação infantil, assim diferenças nessas variáveis podem trazer diferenças intraculturais. Também a relação conjugal pode apresentar influências na forma como essa mãe interage com sua prole.

Outro ponto a considerar são as críticas realizadas por alguns pesquisadores ao rouge test, pois enquanto uma criança pode reconhecer-se por tocar ou limpar a marca de maquiagem em seu rosto, falso-negativos continuam a ser uma possibilidade, como o toque da mãe no nariz da criança que pode estimular o comportamento dirigido a marca, ou mesmo crianças que possuam algum tipo de sinal na face. Porém uma vasta literatura citada anteriormente apresenta esse teste como importante na caracterização do autorreconhecimento e que o mesmo depende da orientação sociocultural.

É preciso ampliar a amostra em contextos brasileiros sobre o autorreconhecimento e autorregulação, como já apresentado anteriormente, há uma diversidade cultural em território nacional. Além disso, é preciso ampliar as investigações, buscando também informações sobre o desenvolvimento do altruísmo e da cooperação em crianças nessa faixa etária, complementando a caracterização do desenvolvimento do *self*.

Em relação à autorregulação vale à pena ressaltar questões que nos tempos atuais são preocupações de todos os pais: Assim, se a autorregulação é um comportamento que faz

parte do desenvolvimento do *self* e está ligada a características do comportamento parental, porque a cada dia aumentam crianças com problemas na autorregulação? Esse conhecimento pode auxiliar pais a se tornarem mais ou menos autoritários? Sabemos que a autorregulação é necessária para lidar com determinados problemas e tarefas da vida cotidiana, e que a ausência da mesma pode acarretar ao indivíduo uma inadequação no comportamento social. Parte-se da premissa que a autorregulação pode ser muito útil e adaptativa em determinadas situações, logo mais estudos nessa área seriam necessários para ampararmos essas famílias que hoje se vêem com dificuldades em lidar com a autorregulação infantil. Em suma, essas considerações indicam que a aplicação de uma perspectiva investigadora em pesquisas sobre parentalidade e o desenvolvimento de orientações de autorregulação é uma abordagem frutífera e promissora, que complementa pesquisas anteriores nesta área.

Na questão do gênero, meninas se saíram melhor nas tarefas, em relação a autorregulação, são necessárias mais pesquisas para descobrir como os meninos podem ser auxiliados no desenvolvimento de competências essenciais para o enfrentamento e as razões pelas quais tais habilidades podem ser mais difíceis para eles desenvolverem, principalmente a autorregulação.

Repensar essas temáticas com investigações longitudinais, seria de suma importância, pois o estudo das mudanças na autorregulação das crianças pequenas ao longo do tempo pode elucidar mais substancialmente as alterações, bem como influências externas no seu desenvolvimento.

Além disso a teoria e as pesquisas sobre as implicações psicológicas do individualismo e coletivismo podem ajudar a entender como independência e interdependência estão entrelaçadas durante o curso do desenvolvimento do *self*, além de promover a compreensão das dimensões culturais do desenvolvimento. Ainda nessa linha de pensamento, também podem ajudar a elucidar aspectos relacionados aos valores culturais no Brasil.

Também pontua-se a importância de novas investigações sobre a relação entre a aquisição da linguagem com o desenvolvimento do *self*, bem como aprofundamento teórico do construto. Além disso, pontua-se que a aquisição dessas tarefas

desenvolvimentais (autorregulação e autorreconhecimento) devem-se ser estudadas do ponto de vista cognitivo, com ênfase na metacognição.

O objetivo geral era dar o primeiro passo para a compreensão das implicações das crenças e práticas maternas e o desenvolvimento do *self*, em famílias brasileiras. Acredita-se que essa fase (18 a 20 meses) do desenvolvimento do self infantil merece mais investigação, por ser tão significativamente relacionado às competências sociais construídas ao longo da vida. Assim acredita-se que este estudo contribui para o crescimento e compreensão de algumas das complexidades envolvidas nestas questões.

9 REFERÊNCIAS

Alavasi, S.B. & Mc Cormick, J. (2004). Theoretical and measurement issues for studies of collective orientation in team contexts. *Small Group Research*, 35 (2), 111-127.

Ariés, P. (1981). *História social da criança e da família*. (D. Flaksman, Trad.) Rio de Janeiro: Guanabara.

Bastos, A. C. S. (2001). *Modos de partilhar: a criança e o cotidiano da família*. Taubaté: Cabral Editora Universitária.

Benasich, A. A., & Brooks-Gunn, J. (1996). Maternal attitudes and knowledge of child-rearing: associations with family and child outcomes. *Child Development*, 67, 1186-1205.

Bertenthal, B.I., Fischer, K.W. (1978). The development of self-recognition in the infant. *Development Psychology*, 14:44-50.

Bhawuk, D.P.S. (1999). Who attains peace: Na Indian modelo f personal harmony. *Indian Psychology Rewiev*. Indian, 52(2-3), 40-48.

Biasoli-Alves, Z. M. M. (1997). Famílias brasileiras do Século XX: os valores e as práticas da educação da criança. *Temas em Psicologia*, 3, 33-40.

Biasoli-Alves, Z. M. M. (2002). A questão da disciplina na prática de educação da criança, no Brasil, ao longo do século XX. *Veritati*, 2(2), 243-259.

Bjorklund, D. F. (1997). The role of immaturity in human development. *Psychology Bulletin*, 122 (2), 153-169.

Bjorklund, D.F., & Kipp, K (1996). Parental investment theory and sex differences in the evolution of inhibition mechanisms. *Psychological Bulletin*, 120, 163-188.

- Bond, M.H. & Smith, P. (1996). Cross-cultural social and organizational psychology. *Annual Review of Psychology*, 47, 205(31).
- Bowlby, J. (1984). *Apego e perda: Apego*.(Vol 1). São Paulo: Martins Fontes (Tradução de Álvaro Cabral).
- Bornstein, M.H. (2002). Parenting infants. In Bornstein, M.H.(Ed.), *Handbook of parenting*. Vol. 1. Children and parenting (2ed., pp. 3—43). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. –H., Suizzo, M., Haynes, M. (2003). Mothers' knowledge about child development and childrearing: national and cross-national studies. Manuscrito não-publicado, *National Institute of Child Health and Human Development*.
- Branco, A. (2003). Social development in cultural context: cooperative and competitive interaction patterns in peer relations, In Valsiner, J. & Connolly, K.J. (Eds.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 238-256). London: Sage.
- Bridges, L., Denham, S. A., & Ganiban, J. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75, 340–345.
- Butterworth, G. (1992). Origins of self-perception in infancy. *Psychological Inquiry*, 3, 103– 111.
- Calkins, S. D., Smith, C. L., Gill, K. L., & Johnson, M. C. (1998). Maternal interactive style across contexts: Relations to emotional, behavioral and physiological regulation during toddlerhood. *Social Development*, 7(3), 350-369.
- Caminha, R.M. & Caminha, M.G. (2007). *A prática cognitiva na infância*. São Paulo: Roca.
- Chirkov, V., Ryan, R.M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97—110.

Cicchetti, D., Rogosch, F. A., & Toth, S. L. (2006). Fostering secure attachment in infants in maltreating families through preventive interventions. *Development and Psychopathology*, 18, 623-649.

Citlak, B., Leyendecker, B., Scholmerich, A., Driessen, R., & Harwood, R. L. (2008). Socialization goals among first-and second-generation migrant Turkish and German mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 32, 56-65.

Chen, C. C., Meindl, J. R., & Hunt, R. G. (1997). Testing the effects of vertical and horizontal collectivism: A study of reward allocation preferences in China. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28, 44-70.

Cole, M. (2002). Culture and development. In H. Keller, Y. H. Poortinga & A Schölmerich (Eds.). *Between culture and biology: Perspectives on ontogenetic development* (118P. 303-319). Cambridge: Cambridge University Press.

Courogea, M.L., Edison S., Howe, M.L. (2004). Variability in the early development of visual self-recognition. *Infant Behavior & Development*. 27, 509–532.

Cummings, E. M., & Davies, P. T. (1996). Emotional security as a regulatory process in normal development and the development of psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8, 123-139.

De Tocqueville, A. (1993). *La democracia na América*. Madrid: Alianza (Originalmente publicado em 1835).

Di Napoli, F.O., Bosa, C.A. (2005). As relações entre a qualidade da interação mãe-criança e o reconhecimento da imagem de si em crianças com autismo. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 15(3):11-25.

Diniz, P. K.C. & Salomão, N. M. R. (2010). Metas de socialização e estratégias de ação paternas e maternas. *Paideia* (Ribeirão Preto), vol.20, n.46, 145-154.

Dix, T., Ruble, D.N. & Zambrano, R.J. (1989). Mothers' implicit theories of discipline: child effects, parent effects, and the attribution process. *Child Development*, 60, 1373-1391.

Easterbrooks, M. A., & Biringen, Z. (2005) The Emotional Availability Scales: Methodological refinements of the construct and clinical implications related to gender and at-risk interactions. *Infant Mental Health Journal*, 26(4), 291-294.

Edwards, C.P., Gandini, L. & Giovaninni, D. (1996). The contrasting developmental timetables of parents and preschool teachers in two cultural communities. In Harkness, S & Super, C.M. (Eds.), *Parents' cultural belief systems* (pp. 270-288). New York: The Guilford Press.

Edwards, C. P., & Liu, W.L. (2002). Parenting toddlers. In Bornstein, M.H (Eds.), *Handbook of parenting*. Volume 1: Children and parenting (2nd ed., pp. 45-71). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Eisenberg, N, & Spinard, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75, 334-339.

Eliram, T. & Schwarzwald, J. (1987). Social orientation among Israeli youth. *J. Cross-Cultural Psychology*, 18, 31-44.

Emde, R. N. (2000). Next steps in emotional availability research. *Attachment and Human Development*, 2, 242-248.

Fenson, L. et al. (1993) *MacArthur Communicative Development Inventories: user's guide technical manual*. San Diego, California: Singular Publishing Group.

Figueira, A.P.C. (2005). Metacognição e seus contornos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Universidade de Coimbra, Portugal.

Fogel, A., Garvey, A., Hsu, H., West-Stroming, D. (2006). *Change processes in relationships: a relational-historical research approach* (pp.286). Cambridge University Press.

Fonagy, P. & Target, M. (2002) Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry*, 22(3), 307-335.

Freeman, M.A. (1997). Demographic correlates of individualism and collectivism: A study of social values in Sri Lanka. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28, 321-341.

Friedlmeier, W.; Schäfermeier, E.; Vasconcellos, V., & Trommsdorff, G. (2008). Self-construal and cultural orientation as predictors for developmental goals: A comparison between Brazilian and German caregivers. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 39-67.

Gallup, G. (1970). Chimpanzees: Self-Recognition. *Science*, New Series, vol.167, n°3914, 86-87.

Geary, D.C., Flinn, M.V. (2001). Evolution of human parental behavior and human family. *Parenting: Science and Practice*, 1(1,2), 5-61.

Goodnow, J. (1992). Parents' ideas, children's ideas: Correspondence and divergence. In: Sigel, I.E., McGillicuddy-DeLisi, A.V & Goodnow, J.J (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 293-317). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Goodnow, J. & Collins, W.A. (1990). *Development according to parents*. The nature, sources, and consequences of parents' ideas. Hove: Erlbaum.

Gouveia, V. & Clemente, M. (2000). O Poritismo-coletivismo no Brasil e na Espanha: Poritismo sociodemográficos. *Estudos de Psicologia*, 5(2), 317-346.

Granott, N. & Parziale, J. (2002) *Microdevelopment. Transition processes in development and learning* (pp. 243-265). Cambridge: Cambridge University Press.

Greenfield, P.M., & Cocking, R.R. (Eds.) (1994). *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Greenfield, P. M., Keller, H., Fuligni, A., & Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, 461-490.

Harkness, S., & Super, C. M. (1994). Developmental niche: a theoretical framework for analyzing the household production of health. *Social Science and Medicine*, 38, 219-226.

Harkness, S. & Super, C.M. (1996). Introduction. In: Harkness, S. & Super, C.M. (Orgs.), *Parents' Cultural Belief Systems: their origins, expressions, and consequences* (pp. 1-23). New York: The Guilford Press.

Harkness, S. & Super, C. M. (2006) Themes and variations: parental ethnotheories in Western cultures. In: Rubin, K. & Chung, O.B. (Org.), *Parental beliefs, parenting, and child development in cross-cultural perspective* (pp. 61-79). New York: Psychology Press.

Harkness, S., Supper, C., Axia, V., Eliaz, A., Palácios, J., & Welles-Nyström, B. (2001). Cultural pathways to successful parenting. *International Society for the Study of Behavior Development*, Newsletter, 1(38), 9- 13.

Harkness, S., Super, C. M., & van Tijen, N. (2000). Individualism and the "Western mind" reconsidered: American and Dutch parents' ethnotheories of the child. In S. Harkness, S., Raeff, C. & Super, C.M. (Eds.), *Variability in the social construction of the child: New Directions for Child and Adolescent Development*, 87, 23-39.

Harley, K., & Reese, E. (1999). Origins of autobiographical memory. *Developmental Psychology*, 35, 1338– 1348.

Harwood, R. L., Schoelmerich, A., Ventura-Cook, E., Schulze, P. A., & Wilson, A. (1996). Culture and class influences on Anglo and Puerto Rican mothers' beliefs regarding long-term socialization goals and child behavior. *Child Development*, 67, 2446-2461.

Herold, K. H. & Akhtar, N. (2008). Imitative learning from a third party interaction: relations with self-recognition and perspective taking. *Journal of Experimental Psychology*, 101, 114-123.

Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. 2. 122P. Califórnia: Sage Publications.

Hollos, M., & Leis, P.E. (2002). Remodeling concepts of the self: An Ijo example, *Ethos*, 29, 371—387.

Hui, C. H., & Yee, C. (1994). The shortened individualism-collectivism scale: Its relationship to demographic and work-related variables. *Journal of Research in Personality*, 28, 409-424.

IBGE. (2000). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Censo demográfico*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>.

Império-Hamburger, A., Carvalho, A. M. A., & Pedrosa. M. I. (2003). Movimentos ao acaso e princípios de ordenação em grupos de crianças brincando. In: Tomé, T.(Org.), *Tendências da física estatística no Brasil* (122P. 105-109). São Paulo: Editora Livraria da Física.

Jennings, K., Sandberg, I., Kelley, S., Valdes, L., Yaggi,K., Abrew,A. and Macey-Kalcevic, M. (2008). Understanding of self and maternal warmth predict later self-regulation in toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 32: 108.

Kağitçibaşı, C. (1996). The autonomous-relational self: a new synthesis. *European Psychologist*, 1 (3), 180-186.

Kagitçibasi, Ç. (1997). Individualism and collectivism. In: Berry, J.W., Segall, M.H & Kagitçibasi, Ç. (Orgs.), *Handbook of cross-cultural psychology*, vol. 3 (pp. 1-49). Boston: Allyn and Bacon.

Kagitçibasi, C. (2005) Autonomy and Relatedness in Cultural Context. Implications for Self and Family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403-422.

Kagitcibasi, C. (2007). Culture, Self, and Individualism-Colletivism. In C. Kagitcibasi, *Family, Self, and Human Development Across Cultures: Theory and Applications* (pp. 91-201). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Kagitçibasi, Ç., & Berry, J.W. (1989). Cross-cultural psychology: Current research and trends. *Annual Review of Psychology*, 40, 493-531.

Keel, M. (2009). Ethnic group differences in early head start parents' parenting beliefs and practices and links to children's early cognitive development. *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (4), 381-397.

Keller, H. (2000). Human parent-child relationships from an evolutionary perspective. Special Issue of the Journal: *American Behavioral Scientist*, 43(6), 957-969.

Keller, H. (2002). Introduction: Developmental psychology and its application across cultures. *Cross-Cultural Psychology Bulletin*, 35(4), 6-9.

Keller, H. (2003). Socialization for competence: cultural models of infancy. *Human Development*, 46(5), 288-311.

Keller, H. (2007). *Cultures of Infancy*. Hillsdale, NJ; Lawrence Erlbaum Associates.

Keller, H., Borke, J., Yovsi, R. D., Lohaus, A., & Jensen, H. (2005). Cultural orientations and historical changes as predictors of parenting. *International Journal of Behavioral Development*, 29(3), 229-237.

Keller, H.; Demuth, C.; Yovsi, R.D. (2008) The Multi-voicedness of Independence and Interdependence: The Case of the Cameroonian Nos. *Culture & Psychology*, 14 (1), 115-144.

Keller, H., & Greenfield, P. M. (2000). History and future of development in cross-cultural psychology. In: Kagitcibasi, Ç. & Poortinga, Y.H. (Ed.). Millennium Special Issue of the *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(1), 52-62.

Keller, H., Hentschel, E., Yovsi, R. D., Abels, M., Lamm, B., & Haas, V. (2004). The psycho-linguistic embodiment of parental ethnotheories. A new avenue to understand cultural differences in parenting. *Culture & Psychology*, 10(3), 293-330.

Keller, H., & Lamm, B. (2005). Parenting as the expression of sociohistorical time. The case of German individualism. *International Journal of Behavioral Development*, 29(3), 238-246.

Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R., Borke, J., Jensen, H., et al. (2006). Cultural models, socialization goals and parenting ethnotheories: A multicultural analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(2), 155-172.

Keller, H., Lohaus, A., Völker, S., Elben, C., Ball, J. (2003). Warmth and Contingency and Their Relationship to Maternal Attitudes Toward Parenting. *The Journal of Genetic Psychology*, 164(3), 275-292.

Keller, H.; Poortinga, Y.H. & Schölmerich, A. (2002). *Between culture and biology: perspectives on ontogenetic development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Killen, M., McGlothlin, H., & Lee-Kim, J. (2002). Between individuals and culture: Individuals' evaluations of exclusion from social groups. In: Keller, H., Poortinga, Y.H. & Schölmerich, A. (Eds.), *Between culture and biology* (pp. 159—190). London: Cambridge University Press.

Kim, S., Scharkey, W. & Singelis, T. (1994). The relationship between individuals' self construals and perceived importance of interactive constraints. *International Journal of Intercultural Relations*; 18(1), 117-140.

Kim, U. (1995). *Individualism and Collectivism: A Psychological, Cultural and Ecological Analysis*. Copenhagen: NIAS Publications.

Kobarg, A.P.R, Sachetti, V.A.R., Vieira, M.L. (2006). Valores e Crenças Parentais: Reflexões Teóricas. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16(2), 96-102.

- Kobarg, A.P. & Vieira, M.L (2008). Crenças e práticas de mães sobre desenvolvimento infantil nos contextos rural e urbano. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 21(3), 401-408.
- Kochanska, G., Coy, K. C. & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72, 1091-1111.
- Kopp, C. B. (2002). Commentary: The codevelopments of attention and emotion regulation. *Infancy*, 3, 2, 199-208.
- Kusserow, A.S. (1999). De-homogenizing American individualism: Socializing hard and soft individualism in Manhattan and Queens. *Ethos*, 27, 210—234.
- Lay, C., Fairlie, P., Jackson, S., Ricci, T., Eisenberg, J., Sato, T., et al. (1998). Domain-specific allocentrism idiocentrism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(3), 434-460.
- Lehman, E. B., Steier, A., Guidash, K. M., & Wanna, S. Y. (2002). Predictors of compliance in toddlers: Child temperament, maternal personality, and emotional availability. *Early Child Development & Care*, 172(3), 301-310.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origin of “theory of mind. *Psychological Review*, 94, 412–426.
- Leslie, A. M. (2002). Pretense and representation revisited. In N. L. Stein & P. J. Bauer (Eds.), *Representation, memory, and development: Essays in honor of Jean Mandler* (pp. 103–114). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- LeVine, R. A. (2002). Contexts and culture in psychological research. *New Directions for Child and Development*, 96, 101-106.
- Lewis, M. (2001). The origins of the self-conscious child. In: Crozier, R. & Alden, L.E. (Eds.), *International handbook of social anxiety: Concepts, research, and interventions relating to the self and shyness* (pp. 101– 118). Sussex, England: Wiley.

Lewis, M., Sullivan, M. W., Stanger, C., & Weiss, M. (1989). Self development and self-conscious emotions. *Child Development*, 60, 146– 156.

Lewis, M. & Ramsay, D. (2004) Development of Self-Recognition, Personal Pronoun Use, and Pretend Play During the 2nd Year, *Child Development*, 75 (6) , 1821–1831.

Leyendecker, B., Lamb, M. E. Harwood, R. L., & Schölmerich (2002). Mothers socialization goals and evaluations of desirable and undesirable everyday situations in two diverse cultural groups. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 248-258.

Little, C., & Carter, A. S. (2005). Negative emotional reactivity and regulation in 12-month-olds following emotional challenge: Contributions of maternal-infant emotional availability in a low-income sample. *Infant Mental Health Journal*, 26(4), 354-368.

Lordelo, E. R., Fonseca, A. L. E Araújo, M. L. V. B. (2000) Responsividade do ambiente de desenvolvimento: crenças e práticas como sistema cultural de criação de filhos. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13 (1), 73-80.

Lyra, M. C. D. P. (2000). Desenvolvimento como processo de mudança em um sistema de relações historicamente construído: contribuições do estudo da comunicação no início da vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(2), 257-268.

Lyra, M.C.D.P. (2006). O modelo EEA para a investigação da emergência e desenvolvimento da comunicação e do self: Bases conceituais e fundamentos teóricos-metodológicos. *Estudos de Psicologia*, 11(001), 25-33.

Lyra, M. C. D. P., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1995). Transformation and construction in social interaction: a new perspective on analysis of the mother-infant dyad. In J. Valsiner (Org.), *Child development within culturally structured environments* (pp. 51-77). Norwood, New Jersey: Ablex.

Lyra, M. C. D. P., & Souza, M. (2003). Dynamics of dialogue and emergence of self in early communication. In: Josephs, I. (Org.), *Dialogicality in development* (pp. 51-68). Londres: Praeger.

Macarini, S. (2009). Autonomia e interdependência: sistema de crenças parentais de mães em pequenas cidades e capitais do Brasil. *Dissertação de Mestrado* (não publicada), Programa de Pós-graduação em Psicologia: Universidade Federal de Santa Catarina.

MacDonald, K. B. (1992). Warmth as a developmental construct: An evolutionary analysis. *Child Development*, 63, 753-773.

Mahler, M.S.; Pine, F.; Bergman, A. (2000). *The Psychological birth of the human infant: symbiosis and individuation*. Basic Books, 336.

Marie, A. & Leimdorfer, F. (2003). *L'Afrique des citadins: sociétés civiles em chantier*. Paris: Karthala.

Markus, H.R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.

Martins, M. F. D., Costa, J. S. D., Saforcada, E. T., Cunha, M. D. da C. (2004). Qualidade do ambiente e fatores associados: um estudo em crianças de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 20 (3), 710-718.

Martins, G. D.; Vieira, M. L.; Seidl-de-Moura, M. L.; Macarini, S. M.(no prelo) Crenças e práticas de cuidado entre mães residentes em capitais e pequenas cidades brasileiras. *Psicologia Reflexão e Crítica*.

Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27(2), 77-102.

Miller, A. M., Harwood, R. L. (2001). Long-term socialization goals and the construction of infants' social networks among middle class Anglo and Puerto Rican mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 25(5), 450-457.

Miller, A. L., McDonough, S. C., Rosenblum, K. R., & Sameroff, A. J. (2002). Emotion regulation in context: Situational effects on infant and caregiver behavior. *Infancy*, 4, 403-433.

Minayo, MC. & Minayo, C. (2003). Díficeis e positivas relações entre métodos qualitativos e quantitativos nos estudos de problemas de saúde. In: Goldenberg, P. (org) *O Clássico e o novo- tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde*. (pp 117-142). Rio de Janeiro: FIOCRUZ.

Mishra, R. C. (1994). Individualist and collectivist orientations across generations. In: Kim, U., Triandis, H.C., Kagitçibasi, Ç, Choi, S-C. & Yoon, G. (Orgs.), *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications* (pp. 225-238). Thousand Oaks: Sage.

Morales, J. F., López, M., & Vega, L. (1992). Individualismo, colectivismo e identidad social. *Revista de Psicología Social, Monográfico*, 49-72.

Neff, K. (2003). Understanding how universal goals of independence and interdependent are manifested within particular cultural contexts: Commentary on Heidi Keller's paper. *Human Nature*, 46, 312—318.

Nogueira, Y. (1988). Atitudes maternas: estudo do PARI (Parental Attitude Research Instrument) em amostra brasileira. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 40, 48-62.

Oliveira, Z.M. (Org.). (1995). *A criança e seu desenvolvimento perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez.

Padovani, C.C.A.; Teixeira, E.R. (2004). *Using MacArthur communicative development inventories (cdi's) to assess the lexical development of cochlear implanted children*. Pró-fono, Barueri, SP, v. 16, n. 2, p. 217-224.

Palacios, J. (1990). Parents' ideas about the development and education of their children. Answers to some questions. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 137-155.

Perner, J., Ruffman, T., & Leekham, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228-1238.

Piaget, J. (1996). *Biologia e Conhecimento*. 2. Ed. São Paulo, SP: Vozes.

Piovanotti, M. R.A.(2007). Crenças maternas sobre práticas de cuidado parental e Metas de socialização infantil. *Dissertação de Mestrado*(não publicada), Programa de Pós-graduação em Psicologia: Universidade Federal de Santa Catarina.

Pirttilä-Backman, A.-M., Kassea, B.R., & Ikonen, T. (2004), Cameroonian forms of collectivism and individualism. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 35, 481—498

Pons, F. & Harris, P.L. (2001). Piaget's conception of the development of consciousness: Na examination of two hypotheses. *Human Development*, 44, 220-227.

Prado, A. B. & Vieira, M. L. (2003). Bases biológicas e fatores culturais relacionados ao comportamento parental. *Revista de Ciências Humanas*, 34, 313-324.

Priel, B., & DeSchonen, S. (1986). Self recognition. A study of a population without mirrors. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 237-250.

Rabain Jamim, J. (1994). Language and socialization of the children African families living in France. In: P.M. Greenfield & R.R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of child development* (pp.147-166). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rabinovich, E. P. (1998). Modos de morar no Brasil e contexto de desenvolvimento. *Temas em Psicologia*, 6(2), 105-115.

Rabinovich, E.P. (1999). Estudo comparativo dos modos de dormir e de mamar de crianças brasileiras em contextos sociofamiliares urbano e rural. *Interfaces: Revista de Psicologia*, 1(2), 41-49.

Raikes, H. A., Robinson, L., Bradley, R., Raikes, H., Ayoub, C. (2007). Developmental Trends in Self-regulation among Low-income Toddlers. *Social Development*, 16, 1.

Realo, A. (2003). Comparison of public and academic discourses: Estonian individualism and collectivism revisited. *Culture & Psychology*, 9, 47—77.

Ribas, A F. P., & Seidl-de-Moura, M. L. (1995). Construção de um questionário para o estudo da concepção de adultos acerca das competências do recém-nascido. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 47(2), 89-99.

Ribas, A.F.P., & Seidl-de-Moura, M.L. (1999). Manifestações iniciais de trocas interativas mãe-bebê e suas transformações. *Estudos de Psicologia*, 8, 273-288.

Ribas, A. F. P. & Seidl-de-Moura, M. L. (2002). Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. *Estudos de Psicologia*, 7, 207-216.

Ribas, R. C., Jr., Seidl-de-Moura, M. L., & Bornstein, M. H. (2003). Socioeconomic status in Brazilian psychological research. Part 2: SES and parenting knowledge. *Estudos de Psicologia*, 8, 385-392.

Ribas, R. C., Jr., Seidl-de-Moura, M. L., Gomes, A. A. N., & Soares, I. D. (2000). Adaptação brasileira do Inventário de Conhecimento sobre o Desenvolvimento Infantil de David Macphree [Resumo]. In Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (Org.), *Anais – III Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento* (p. 183). Niterói, RJ: Autor.

Rochat, P. (2001). *The infant's world*. Cambridge: Harvard University Press.

Rochat, P. (2003). Five levels of self-awareness as they unfold early in life. *Consciousness and Cognition*, 12, 717-731.

Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

Rothbaum, F., Pott, M., Azuma, H., Miyake, K., & Weisz, J. (2000). The development of close relationships in Japan and the United States: Paths of symbiotic harmony and generative tension. *Child Development*, 71(5), 1121-1142.

Ruela, S.F. & Seidl-de-Moura, M.L. (2007). Um estudo do nicho de desenvolvimento de um grupo de crianças em uma comunidade rural. *Psicologia em Estudo*, 12(2).

Sachetti, V. (2007). Um estudo das crenças maternas sobre cuidados com crianças em dois contextos culturais do Estado de Santa Catarina. *Tese de Doutorado*, Programa de Pós-graduação em Psicologia: Universidade Federal de Santa Catarina.

Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 6-66.

Siegel, I. E., & McGillicuddy-De Lisi, A. V. (2002). Parent beliefs are cognitions: the dynamic belief systems model. In: Bornstein, M.H. (Org.), *Handbook of parenting*, Vol. 3: Being and becoming a parent (2^a ed., pp. 485-508). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Seidl-de-Moura, M. ; Lordelo, E. R. ; Vieira, M. L. ; Piccinini, C. A.; Siqueira, J. O. ; Magalhaes, C. M. C. ; Pontes, F. A. R. ; Salomao, N. M. R. & Rimoli, A. O. (2008). Brazilian mothers socialization goals. Intracultural differences in seven Brazilian cities. *International Journal of Behavioral Development*, 32: 480-487.

Seidl-de-Moura ,M.L. & Ribas, A.F.P. (2004). Evidências sobre características de bebês recém-nascidos: um convite a reflexões teóricas. In: ML Seidl-de-Moura (Organizadora). *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento* (pp.21-59). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Seidl-de-Moura, M.L., Ribas Jr., R.C., Piccinini, C.A., Bastos, A.C.S., Magalhães, C.M.C, Vieira, M.L., Salomão, N.M.R, Silva, A.M.P., Silva, A.K. (2004) Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas de diferentes centros urbanos do Brasil. *Estudos de Psicologia*, 9 (3), 421-429.

Soares, I. (2001). Vinculação e cuidados maternos: Segurança, protecção e desenvolvimento da regulação emocional no contexto da relação mãe-bebé. In: Canavarro,C. (Ed.), *Psicologia da Gravidez e da Maternidade* (132P. 75-104). Coimbra: Quarteto.

Sroufe, L. A. (2003). Attachment categories as reflections of multiple dimensions: Comment on Fraley and Spieker. *Developmental Psychology*, 39, 413-416.

Stams, G., Juffer, F., & Van Ijzendoorn, M. (2002). Maternal sensitivity, infant attachment, and temperament in early childhood predict adjustment in middle childhood: The case of adopted children and their biologically unrelated parents. *Developmental Psychology*, 38, 806-821.

Trevarthen, C. & Aitken, K. (2001). Infant intersubjectivity: research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 1-48.

Triandis, H. (1989). The self and social behavior and different cultural contexts. *Psychological Review*, v. 96, n. 3, p. 506-520.

Valsiner, J. (2001). *Comparative study of human cultural development*. Madri: Fundacion Infancia y Aprendizage.

Valsiner, J. (2004). Three years later: Culture in psychology—between social positioning and producing new knowledge. *Culture & Psychology*, 10, 5—27.

Valsiner, J. (2009). Cultural Psychology Today: Innovations and Oversights. *Culture & Psychology* .Vol. 15(1): 5–39.

Vieira, M. L.; Seidl-de-Moura, M. L.; Rimoli, A.; Magalhães, C. M. C.; Piccinnini, C. A.; Lordelo, E.; Salomão, N. M. R.; Martins, G. D. F.; Macarini, S. M., & Moncorvo, M. C. (2009). Mother's beliefs about childrearing practices in seven Brazilian cities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(2): 195-211.

Wainryb, C., & Turiel, E. (1994). Dominance, subordination, and concepts of personal entitlements in cultural contexts. *Child Development*, 65, 1701—1722.

Walden, T. A., & Smith, M. C. (1997). Emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 21(1), 7-26.

Weisner, T.S. (2002). The American dependency conflict: Continuities and discontinuities in behavior and values of countercultural parents and their children. *Ethos*, 29, 271-295.

Yovsi, R. D., & Keller, H. (2003). Breastfeeding. An adaptive process. *Ethos*, 31(2), 147-171.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126– 136.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Metas de socialização dos Nó-África.....	26
Figura 2: Agência, Distâncias interpessoais e os Tipos próprios de Famílias.....	27
Figura 3: Etnoteorias parentais (Modelo adaptado de Harkness & Super, 2001). Relação entre domínios apresentados de modo hierárquico, que caracterizam as etnoteorias parentais.....	33
Figura 4: Nicho de desenvolvimento.....	38
Figura 5: Valores do teste <i>post-hoc</i> : intervalos de confiança da média de pronomes falados e/ou compreendidos pelas crianças em função de diferentes níveis de escolaridade materna.....	86
Figura 6: Sistematização da caracterização das mães nas dimensões Estudadas.....	95
Figura 7: Sistematização da caracterização das crianças Nas dimensões estudadas.....	96
Figura 8: Sistematização das variáveis com poder preditivo nas tarefas realizadas com as crianças – Autorreconhecimento e Autorregulação.....	96
Figura 9: Síntese do resultado de correlações entre variáveis sociodemográficas e medidas relacionadas com as Etnoteorias Parentais.....	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Escolaridade e estado civil das mães, sexo da criança (N = 88).....	75
Tabela 2: Comparação entre as participantes do RJ e SC em relação às variáveis relacionadas aos estilos parentais.....	77
Tabela 3: Comparação entre estado civil e as variáveis relacionadas aos estilos parentais.....	78
Tabela 4: Comparação entre escolaridade e as variáveis relacionadas aos estilos parentais.....	79
Tabela 5: Comparação entre o sexo da criança focal e as variáveis relacionadas aos estilos parentais.....	79
Tabela 6: Comparação das dimensões de interdependência e autonomia nas Práticas, Metas e do Alocentrismo familiar.....	80
Tabela 7: Correlação entre idade e escolaridade com as variáveis relacionadas com os estilos parentais.....	82
Tabela 8: Frequência e percentual das mães nas categorias de classificações de práticas e metas parentais.....	83
Tabela 9: Número, porcentagem (%), média e desvio padrão das Palavras do Inventário de Linguagem sobre o <i>self</i> e outros com maiores médias. N(88).....	84
Tabela 10: Número, porcentagem (%), média e desvio padrão das Palavras do Inventário de Linguagem sobre o <i>self</i> e outros com menores médias. N(88).....	85
Tabela 11: Frequência de autorreconhecimento.....	87

Tabela 12: Análise de Regressão Linear Binária: Autorreconhecimento e Variáveis (idade, estado civil, escolaridade da mãe, local de moradia, idade e sexo da criança).....	88
Tabela 13: Análise de Regressão Linear Binária: Autorreconhecimento e Etnoteorias Parentais.....	89
Tabela 14: Comparação entre a presença e ausência de Autorreconhecimento em relação às variáveis relacionadas aos Estilos Parentais.....	90
Tabela 15 : Frequência de autorregulação.....	91
Tabela 16: Análise de Regressão Linear Binária: Autorregulação e Variáveis (idade, estado civil, escolaridade mãe, local de moradia, idade e sexo da criança).....	92
Tabela 17: Análise de Regressão Linear Binária: Método Backward Stepwise= Autorregulação e Etnoteorias Parentais.....	93
Tabela 18: Comparação entre a presença e ausência de Autorregulação em relação às variáveis relacionadas aos Estilos Parentais.....	94

ANEXO 1
Projeto de pesquisa: A relação das crenças e práticas maternas sobre o desenvolvimento da autorregulação e autorreconhecimento infantil.

Folha de Relatório
Estudo 1

Código

Nome da mãe: _____ Nome do pai: _____ Nome da criança: _____ Endereço: _____ Telefone: _____ e-mail: _____ Mãe indicada por: _____ Telefone: _____ Nome do aplicador: _____ Data da aplicação: _____ Horário da aplicação: _____	<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 40px; margin-bottom: 5px;"></div>
--	---

Observações sobre a aplicação (dificuldade no entendimento de algum item, local da aplicação, etc.)

Sessão 1:

Sessão 2:

ANEXO 2



Termo de consentimento informado

Prezada senhora:

Vimos convidá-la a participar de uma pesquisa que está sendo realizada e que tem como título **“A relação das crenças e práticas maternas sobre o desenvolvimento da autorregulação e autorreconhecimento infantil.”** A pesquisa tem como objetivo estudar o desenvolvimento de crianças de 18 a 20 meses em termos de seu conhecimento de si e do outro e sua relação com as crenças das mães e práticas de criação de seus filhos.

A participação é voluntária. Caso você aceite participar, solicitamos a permissão para que possamos: a) entrevistá-la pessoalmente, em horário e local de sua conveniência, e utilizar esse material para a pesquisa – apenas os pesquisadores terão acesso direto às informações relatadas; b) observar seu (sua) filho (a) em situações de brincadeira. c) Utilizar os dados obtidos e as imagens de vídeo para análises e apresentações científicas. Esses procedimentos, a princípio, não trazem riscos ou desconfortos, uma vez que a entrevista aborda temas referentes a experiências e informações sobre como você acha que os filhos devem ser cuidados, e as situações com a criança são lúdicas e interessantes para elas. Informamos, também, que a qualquer momento você poderá desistir da participação na pesquisa.

Qualquer informação adicional ou esclarecimentos acerca desta pesquisa poderão ser obtidos com os pesquisadores pelos telefones (47) 3348-3055, (47) 99685705.

Eu, Sra. _____, considero-me informada sobre a pesquisa **“A relação das práticas e crenças maternas sobre o desenvolvimento da autorregulação e autorreconhecimento infantil.”**, e aceito participar da mesma, consentindo que a entrevista e as observações sejam feitas, essas últimas registradas em vídeo, e que os dados e imagens sejam utilizados para análise e discussão científicas.

Itajaí, ____/____/____.

Assinatura do entrevistado

Assinatura do pesquisador

ANEXO 3



Formulário de Consentimento

Permissão para uso de vídeo

Eu, por meio deste, autorizo a pesquisadora Ana Paula Ribeiro Kobarg, doutoranda e integrante do grupo de pesquisa “NEPEDI- Núcleo de Pesquisas em Desenvolvimento Infantil”, da Universidade Federal de Santa Catarina, e possíveis membros colaboradores do seu projeto, a usar os dados contidos em videotape realizado comigo e com meu filho (a) e colhidos para a pesquisa “A relação das práticas e crenças maternas sobre o desenvolvimento da autorregulação e autorreconhecimento infantil”. A permissão é para que o videotape possa ser utilizado em encontros científicos para ilustrar aspectos do desenvolvimento infantil, em debates entre grupos de pesquisa ou ainda fins didáticos. Fotografias geradas a partir das imagens em vídeo podem também ser utilizadas, de modo similar em publicações da pesquisa. Eu estou ciente de que os participantes da pesquisa não serão identificados pelo nome e quando eu tiver chamado meu filho/a pelo nome durante a filmagem, a pesquisadora se compromete a retirar o som referente ao nome de meu/minha filho/a, quando o vídeo for mostrado.

Nome da criança

Nome da mãe

Local e Data

Assinatura da mãe/responsável

Ana Paula Ribeiro Kobarg
Pesquisadora

Código

ANEXO 4

PROJETO: "A relação das crenças e práticas maternas sobre o desenvolvimento da autorregulação e autorreconhecimento infantil"

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Mãe	Idade: _____	Estado	civil:

Escolaridade:			
Ensino fundamental () Completo () Cursou até _____ ano			
Profissão: _____			
Atividade atual: _____			
Segundo grau () Completo () Cursou até _____ ano			
Terceiro grau () Completo () Cursou até _____ ano			
Pós-graduação () Especialização ()			
Mestrado () Doutorado			
Criança	() Menino	Data	de
	() Menina	Nascimento: __	
		Idade na	
		aplicação: __	
Pai	Idade: _____	Estado	civil _____
Escolaridade:			
Ensino fundamental () Completo () Cursou até _____ ano			
Profissão: _____			
Atividade atual: _____			
Segundo grau () Completo () Cursou até _____ ano			
Terceiro grau () Completo () Cursou até _____ ano			
Pós-graduação () Especialização ()			
Mestrado () Doutorado ()			

ANEXO 5

Código

Etnoteorias parentais

Inventário de crenças sobre práticas parentais no primeiro ano

Para o aplicador: fazer com a entrevistada um treinamento do uso da escala, usando como exemplo o barulho no local da entrevista. Se estiver muito barulhento, marcar 5; se for muito silencioso, marcar 1; se for quase silencioso, marcar 2; se for um pouco ruidoso, marcar 3, e assim por diante. Conferir a resposta. Conferir o significado das várias possibilidades de resposta. Fazer o mesmo em relação à temperatura. Esse treinamento é importante, porque escalas serão utilizadas em muitos itens.

A seguir você vai encontrar uma seleção de frases sobre como é a maneira correta de uma mãe lidar com seu bebê ou filho pequeno. Algumas coisas podem ser mais familiares a você e outras não. Talvez você concorde com umas frases e não concorde com outras. Por favor, pense em um bebê de mais ou menos três meses de idade quando eu ler cada frase, e diga se concorda ou não com um número de 1 a 5. **Não pense muito sobre cada frase, reaja espontaneamente.**

	Concordo				
	1 Nem um pouco	2 Um pouco	3 Mais ou menos	4 Muito	5 Completamente
1. É importante embalar (ninar) um bebê que chora para consolá-lo.					
2. Dormir a noite toda deve ser treinado o mais cedo possível.					
3. Não é necessário atender imediatamente um bebê que chora.					
4. Nunca é cedo demais para começar a dirigir a atenção do bebê para objetos e brinquedos.					
5. Ginástica deixa um bebê forte.					
6. Se um bebê está enjoadinho, deve ser logo pego no colo.					
7. É bom para o bebê dormir sozinho.					
8. Quando um bebê chora, deve-se dar o peito a ele imediatamente.					

9. Deve-se deixar que os bebês chorem um pouco para ver se eles se consolam sozinhos.					
10. Um bebê deve sempre estar perto de sua mãe, para que ela possa reagir imediatamente a seus sinais.					

ANEXO 6

Inventário de metas de desenvolvimento

Código

Agora você vai encontrar uma lista de opiniões sobre metas que os pais vão tentar alcançar no desenvolvimento de seus filhos durante seus *primeiros três anos de idade*. Vou ler uma da cada vez; por favor, expresse **espontaneamente**, da mesma forma que antes, se concorda ou não concorda.

Durante os primeiros três anos de vida, as crianças deveriam:	Concordo				
	1 Nem um pouco	2 Um pouco	3 Mais ou menos	4 Muito	5 Comple tamente
1. aprender a controlar emoções.					
2. desenvolver independência.					
3. desenvolver autoconfiança.					
4. aprender a obedecer a seus pais.					
5. aprender a obedecer a pessoas mais velhas.					
6. aprender a cuidar do bem-estar dos outros.					
7. desenvolver um senso de autoestima.					
8. aprender a animar os outros.					
9. desenvolver competitividade.					
10. desenvolver um senso de identidade.					

ANEXO 7

Código

Inventário de alocentrismo familiar

Agora você vai encontrar uma lista de características que as pessoas podem ter. Eu vou falar uma da cada vez; por favor, expresse **sem pensar muito**, da mesma forma que antes, se concorda ou não concorda.

	Concordo				
	1 Nem um pouco	2 Um pouco	3 Mais ou menos	4 Muito	5 Completa- mente
1. Sou muito parecida com meus pais.					
2. Trabalho duro para agradar a minha família.					
3. Faço o que sinto, mesmo que isso desagrade a meus pais.					
4. As conquistas da minha família me fazem sentir orgulhosa.					
5. Minha capacidade de me relacionar com minha família é um sinal da minha competência como pessoa madura.					
6. Depois que você casa, seus pais não deveriam mais se envolver em decisões importantes da sua vida.					
7. As opiniões da minha família são importantes para mim.					
8. Saber que posso contar com minha família me deixa feliz.					
9. Vou cuidar dos meus pais quando eles ficarem velhos.					
10. Se alguém da minha família tem um fracasso, sinto-me responsável.					
11. Mesmo estando longe de casa, devo levar em conta os valores dos meus pais					

	1 Nem um pouco	2 Um pouco	3 Mais ou menos	4 Muito	5 Completo
12. Eu me envergonharia se negasse aos meus pais algo que eles me pedissem.					
13. Minha felicidade depende da felicidade dos meus pais.					
14. Tenho certas tarefas e obrigações na minha família.					
15. Há muitas diferenças entre mim e outros membros da minha família.					
16. Penso que é importante manter uma relação amistosa com a minha família a qualquer custo.					
17. Não devo dizer o que me passa pela cabeça se isso aborrecer minha família.					
18. Minhas necessidades são diferentes daquelas da minha família.					
19. Depois que saio da casa dos meus pais, não preciso dar satisfações a eles.					
20. Respeito os desejos dos meus pais, mesmo quando diferem dos meus.					
21. É importante que as pessoas se sintam independentes da família.					

ANEXO 8

Código

FUNDAÇÃO MAC ARTHUR

**INVENTÁRIO DO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES
COMUNICATIVAS**(Versão autorizada em português, elaborada por Elizabeth Reis
Teixeira)**PALAVRAS E ENUNCIADOS**

Aqui nos interessa as palavras que seu filho **compreende** e/ou **compreende e fala**. Leia com atenção a lista abaixo e marque, de acordo com cada palavra, se a criança **Compreende** (caso seu filho(a) apenas entenda a palavra, mas não a pronuncie), **Compreende e fala** (caso seu filho (a) compreenda a palavra e também a diga) ou **Não ainda** (não compreende e não fala), nas colunas correspondentes.

É importante lembrar que esta lista é um catálogo de algumas palavras que são utilizadas por diferentes crianças em idades diversas. Não se impressione se seu filho não souber falar ainda alguma dessas palavras.

PRONOMES	Compreende	Compreende e fala	Não ainda
Aquele			
Esses			
Nosso			
Eu			
Isso			
Meu			
Seu			
Aquela			
Ela			
Ele			
Meus			
Nossa			
Sua			
Teu			
Aquele			
Esse			
Isto			

PRONOMES	Compreende	Compreende e fala	Não ainda
Seus			
Nossos			
Teus			
Deles			
Me			
Aquilo			
Elas			
Nós			
Eles			
Minha			
Essa			
Nossas			
Suas			
Te			
Essas			
Delas			
Aquelas			
Minhas			
Se			
Tuas			
Aqueles			
Tua			
Dela			
Dele			
Tu			
Mim			