

**METAS DE SOCIALIZAÇÃO MATEPNAS E ESTILOS DE INTERAÇÃO MÃE-BEBÊ
NO PRIMEIRO E SEGUNDO ANO DE VIDA DA CRIANÇA**

Gabriela Dal Forno Martins

Tese de Doutorado apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Doutora em
Psicologia sob orientação do Prof. Dr. Cesar Augusto Piccinini e coorientação do Prof. Dr.
Jonathan Tudge

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-graduação em Psicologia

Porto Alegre, março de 2014

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais, *Ivete e Sady*, e aos meus irmãos *Lucas e Camila*, pela torcida e incentivo, mas principalmente pela presença segura e amorosa em minha vida. Também agradeço à família estendida, *cunhadas e sogros*, pelo carinho e apoio.

Ao meu namorado, *Guilherme*, que conheci durante o Doutorado e que trouxe mais alegria e principalmente amor à minha vida. Nada faria sentido se tamanho investimento profissional não significasse também a construção de uma história compartilhada. Te amo muito!

Agradeço também à minha amiga *Renata*, com quem morei durante os anos do Doutorado, pela paciência, companheirismo e incentivo.

Um agradecimento especial ao meu orientador, *Cesar Augusto Piccinini*, e ao meu co-orientador *Jonathan Tudge*, pela dedicação, valiosas contribuições e por terem me apoiado em outras iniciativas, além da tese. Em especial, agradeço a oportunidade de ter participado ativamente do Projeto CRESCI, o qual marcou intensamente minha vida profissional e abriu muitas portas.

Sou extremamente grata às minhas amigas e sócias *Scheila e Marília*, com que dividi todos os prazeres e desprazeres ao longo desta caminhada e com quem tive a sorte de constituir a *Zelo Consultoria em Educação e Desenvolvimento Infantil*. É um sonho que foi realizado graças à união de três pessoas com coragem, dedicação e amor pela profissão. Muito obrigada por ser quem vocês são!

A todos os integrantes do *NUDIF*, que fizeram com que esta caminhada fosse menos solitária e mais calorosa, em especial, aos amigos *Lívia, Fê, Lú, Paula, Carol, Marcela, Rodrigo, Tonan e Angela*.

Aos integrantes do *Projeto CRESCI*, pelo entusiasmo e afeto com que conduziram todas as atividades do projeto. Um agradecimento especial para *Aline e Denise*, bolsistas que me ajudaram nas análises da tese e que mostraram, além de extrema competência, muito carinho e prazer em me ajudar. Vocês foram fundamentais!

Aos colegas de Pós-graduação, pelo companheirismo e incentivo, em particular ao *Serginho* e à *Paola*, que de alguma forma estiveram sempre por perto.

Sinto-me muito grata também aos professores da banca, *Tânia Sperb, Maria Lúcia Seidl-de-Moura e Mauro Luís Vieira*, pelas importantes contribuições ao trabalho e por serem fontes de apoio profissional e afetivo.

Aos *participantes do Projeto CRESCI*, incluindo famílias e creches, sem os quais este trabalho não seria possível. Muito obrigada pela confiança e dedicação dispensada ao projeto.

Ao *Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFRGS*, ao *CNPQ* e a *CAPES*, por viabilizar estrutura e recursos necessários para a condução deste trabalho.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	6
RESUMO	8
ABSTRACT	9
CAPÍTULO I	10
INTRODUÇÃO	10
1.1 Apresentação	10
1.2 Cultura e trajetórias de desenvolvimento: uma discussão a partir dos modelos teóricos de Çiğdem Kağıtçıbaşı e Heidi Keller.....	11
1.2.1 O Modelo da Mudança Sociocultural e da Síntese Integrativa, de Kağıtçıbaşı.....	13
1.2.2 O Modelo de Trajetórias de Socialização e Estilos Parentais, de Keller	15
1.2.3 Análise comparativa dos modelos de Kağıtçıbaşı e Keller.....	18
1.3 Metas de socialização	21
1.4 Estilos de interação mãe-bebê	28
1.5 Justificativa e objetivos do estudo	37
CAPÍTULO II	40
MÉTODO	40
2.1 Participantes.....	40
2.2 Delineamento e procedimentos	42
2.3 Instrumentos	43
2.4 Considerações éticas.....	50
CAPÍTULO III	52
RESULTADOS	52
Parte I - Metas de socialização maternas e estilos de interação mãe-bebê no primeiro ano de vida do bebê	52
1.1 Metas de socialização maternas no primeiro ano de vida do bebê.....	53
1.1.1 Caracterização das metas de socialização maternas no primeiro ano de vida do bebê.....	53
1.1.2 Agrupando as mães com base nas metas de socialização mencionadas no primeiro ano de vida do bebê.....	55
1.1.3 Ilustrando as metas de socialização mencionadas pelas mães no primeiro ano de vida do bebê	58
1.2 Estilos de interação mãe-bebê no primeiro ano de vida do bebê.....	62
1.2.1 Caracterização dos estilos de interação mãe-bebê no primeiro ano de vida do bebê ...	62
1.2.2 Agrupando as díades mãe-bebê com base no seu estilo de interação no primeiro ano de vida do bebê.....	64

1.3 Relação entre as metas de socialização maternas e os estilos de interação mãe-bebê no primeiro ano de vida do bebê	68
Parte II - Metas de socialização maternas e estilos de interação mãe-bebê no segundo ano de vida do bebê	70
2.1 Metas de socialização maternas no segundo ano de vida do bebê	70
2.1.1 Caracterização das metas de socialização maternas no segundo ano de vida do bebê .	70
2.1.2 Agrupando as mães com base nas metas de socialização mencionadas no segundo ano de vida do bebê	72
2.1.3 Ilustrando as metas de socialização mencionadas pelas mães no segundo ano de vida do bebê	75
2.2 Estilos de interação mãe-bebê no segundo ano de vida do bebê	78
2.2.1 Caracterização dos estilos de interação mãe-bebê no segundo ano de vida do bebê....	78
2.2.2 Agrupando as díades mãe-bebê com base no seu estilo de interação no segundo ano de vida do bebê	82
2.3 Relação entre as metas de socialização maternas e os estilos de interação mãe- bebê no segundo ano de vida do bebê.....	85
Parte III - Metas de socialização maternas e estilos de interação mãe-bebê no primeiro e segundo ano de vida do bebê	86
3.1 Caracterização das metas de socialização e dos estilos de interação mãe-bebê no primeiro e segundo ano de vida do bebê	87
3.2 Classificação das mães nos grupos de metas de socialização e das díades nos grupos de estilos de interação, no primeiro e segundo ano de vida do bebê.....	92
CAPÍTULO IV	94
DISCUSSÃO	94
4.1 Metas de socialização maternas no primeiro e segundo ano de vida do bebê	94
4.2 Estilos de interação mãe-bebê no primeiro e segundo ano de vida do bebê	106
4.3 Relação entre as metas de socialização e os estilos de interação mãe-bebê no primeiro e segundo ano de vida do bebê	118
4.4 Aspectos metodológicos do presente estudo	121
4.5 Considerações finais	122
REFERÊNCIAS	125
ANEXO A.....	133
ANEXO B.....	135
ANEXO C.....	136
ANEXO D.....	142
ANEXO E.....	147
ANEXO F.....	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. <i>Características sociodemográficas das díades mãe-bebê (n=25).....</i>	42
Tabela 2. <i>Estrutura de categorias e subcategorias utilizadas para a classificação dos estilos de interação mãe-bebê no primeiro e segundo ano de vida do bebê.....</i>	46
Tabela 3. <i>Porcentagem e frequência (entre parênteses) das metas de socialização maternas, no primeiro ano de vida do bebê (n=25).....</i>	53
Tabela 4. <i>Correlações (Spearman) entre as metas de socialização maternas e as características maternas e do bebê, no primeiro ano de vida do bebê (n=25).....</i>	55
Tabela 5. <i>Porcentagens das metas de socialização mencionadas pelas mães de cada grupo resultante da Análise de Conglomerados, no primeiro ano de vida do bebê (n=25).....</i>	57
Tabela 6. <i>Mediana, intervalo interquartilico (entre parênteses) e níveis de significância (p) da variância das metas de socialização entre os grupos, no primeiro ano de vida do bebê (n=25).....</i>	58
Tabela 7. <i>Porcentagem e frequência (entre parênteses) dos estilos de interação mãe-bebê, no primeiro ano de vida do bebê (n = 25).....</i>	62
Tabela 8. <i>Correlações (Spearman) entre os estilos de interação (EI) mãe-bebê e as características maternas e do bebê, no primeiro ano de vida do bebê (n=25).....</i>	64
Tabela 9. <i>Porcentagens dos estilos de interação mãe-bebê apresentados pelas díades de cada grupo resultante da Análise de Conglomerados, no primeiro ano de vida do bebê (n=25).....</i>	65
Tabela 10. <i>Mediana, intervalo interquartilico (entre parênteses) e níveis de significância (p) da variância dos estilos de interação mãe-bebê entre os grupos, no primeiro ano de vida do bebê (n=25).....</i>	66
Tabela 11. <i>Mediana, intervalo interquartilico (entre parênteses) e níveis de significância (p) da variância de características maternas e do bebê entre os grupos de estilos de interação, no primeiro ano de vida do bebê.....</i>	67
Tabela 12. <i>Correlações (Spearman) entre as metas de socialização maternas e os estilos de interação mãe-bebê, no primeiro ano de vida do bebê (n=25).....</i>	67
Tabela 13. <i>Porcentagem e frequência (entre parênteses) dos estilos de interação mãe-bebê por cada grupo de metas de socialização, no primeiro ano de vida do bebê (n=25).....</i>	68
Tabela 14. <i>Porcentagem e frequência (entre parênteses) das metas de socialização maternas, no segundo ano de vida do bebê (n=25).....</i>	70
Tabela 15. <i>Correlações (Spearman) entre as metas de socialização maternas e as características maternas e do bebê, no segundo ano de vida do bebê (n=25).....</i>	72

Tabela 16. <i>Porcentagens das metas de socialização mencionadas pelas mães de cada grupo resultante da Análise de Conglomerados, no segundo ano de vida do bebê (n=25).....</i>	73
Tabela 17. <i>Mediana, intervalo interquartilico (entre parênteses) e níveis de significância (p) da variância das metas de socialização entre os grupos, no segundo ano de vida do bebê (n=25)..</i>	74
Tabela 18. <i>Porcentagem e frequência (entre parênteses) dos estilos de interação mãe-bebê, no segundo ano de vida do bebê (n=25).....</i>	78
Tabela 19. <i>Correlações (Spearman) entre os estilos de interação mãe-bebê e as características maternas e do bebê, no segundo ano de vida do bebê (n=25).....</i>	80
Tabela 20. <i>Porcentagens dos estilos de interação mãe-bebê apresentados pelas díades de cada grupo resultante da Análise de Conglomerados, no segundo ano de vida do bebê (n=25).....</i>	82
Tabela 21. <i>Mediana, intervalo interquartilico (entre parênteses) e níveis de significância (p) da variância dos estilos de interação mãe-bebê entre os grupos, no segundo ano de vida do bebê (n=25).....</i>	83
Tabela 22. <i>Mediana, intervalo interquartilico (entre parênteses) e níveis de significância (p) da variância das características maternas e do bebê entre os grupos de estilos de interação, no segundo ano de vida do bebê (n=25).....</i>	83
Tabela 23. <i>Correlações (Spearman) entre as metas de socialização maternas e os estilos de interação mãe-bebê, no segundo ano de vida do bebê (n=25).....</i>	84
Tabela 24. <i>Porcentagem e frequência (entre parênteses) dos estilos de interação mãe-bebê por cada grupo de metas de socialização, no segundo ano de vida do bebê (n=25).....</i>	85
Tabela 25. <i>Porcentagem e frequência (entre parênteses) das metas de socialização maternas, no primeiro e no segundo ano de vida do bebê (n=25).....</i>	87
Tabela 26. <i>Porcentagem e frequência (entre parênteses) dos estilos de interação mãe-bebê, no primeiro e no segundo ano de vida do bebê (n=25).....</i>	88
Tabela 27. <i>Mediana, intervalo interquartilico (entre parênteses) e níveis de significância (p) da diferença (Wilcoxon) nas metas de socialização e nos estilos de interação mãe-bebê entre o primeiro e o segundo ano de vida do bebê (n=25).....</i>	89
Tabela 28. <i>Correlações (Spearman) entre as metas de socialização maternas e os estilos de interação mãe-bebê, no primeiro (colunas) e no segundo (linhas) ano de vida do bebê (n=25).90</i>	90

RESUMO

O presente estudo investigou a relação entre as metas de socialização maternas e os estilos de interação mãe-bebê, no primeiro e segundo ano de vida da criança, bem como eventuais mudanças longitudinais neste período. Além disto, investigou-se a relação entre características maternas (ex. idade e escolaridade) e do bebê (ex. sexo e desenvolvimento infantil) e as metas de socialização e os estilos de interação mãe-bebê, durante o mesmo período. Participaram 25 mães (M=33,2 anos; DP=5,73) e seus filhos, que no início do estudo estavam no primeiro ano de vida (M=6,7 meses; DP=1,74). As mães responderam a uma entrevista sobre suas metas de socialização e as díades foram observadas durante interação livre visando examinar seus estilos de interação. O desenvolvimento dos bebês foi avaliado através das Escalas Bayley III. No segundo ano de vida dos bebês, esses procedimentos de coleta de dados foram repetidos. Os resultados apoiaram parcialmente a hipótese inicial de que, independente da idade do bebê, metas de socialização que enfatizam a autonomia estariam relacionadas a um estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê*; e metas de socialização que enfatizam a “relação” estariam relacionadas a um estilo de interação *focalizado no direcionamento materno*. Somente no primeiro ano do bebê, correlações significativas entre metas de socialização e estilos de interação mãe-bebê foram na direção esperada. Por outro lado, os resultados corroboraram a hipótese de que características maternas e do bebê estariam mais relacionadas aos estilos de interação mãe-bebê do que às metas de socialização, tendo em vista que estas últimas representam valores culturais mais amplos, enquanto os estilos de interação são mais dependentes de fatores contextuais e individuais envolvendo a própria díade mãe-bebê. O sexo do bebê foi a única variável que se relacionou às metas de socialização, mas só no primeiro ano. Por sua vez, diversas características da mãe e do bebê relacionaram-se aos estilos de interação, tanto no primeiro quanto no segundo ano do bebê. Juntos, os resultados do presente estudo ressaltam as limitações de pressupostos lineares e unidirecionais sobre a relação entre metas e estilos de interação, que ainda são destacados na literatura, mas precisam ser superados. Como foi evidenciado, diversos fatores possivelmente permeiam esta relação, com destaque para características da díade mãe-bebê ao longo do processo de desenvolvimento.

Palavras-chave: Metas de socialização, estilos de interação mãe-bebê, autonomia, “relação”.

ABSTRACT

The present study investigated the relationship between maternal socialization goals and mother-infant interaction styles in the first and second year of the child's life, as well as possible longitudinal changes in this period. Furthermore, I studied the relations among maternal (eg. age and education) and infant (eg. gender and child development) characteristics and socialization goals and mother-infant interaction styles during the same period. Twenty five mothers ($M=33,2$ anos; $SD=5,73$) and their children participated in the study; the latter, at the beginning of study, were in their first year of life ($M=6,7$ meses; $DP=1,74$). Mothers were interviewed about their socialization goals and the dyads were observed during free interaction with the aim of examining their interaction styles. The infants' development was assessed by Bayley Scales III. In the second year of the infants' life, these data collecting procedures were repeated. The results partially supported the initial hypothesis that, regardless of the infant's age, socialization goals that emphasize autonomy would be related to an interaction style focused on his or her autonomy, and socialization goals that emphasize relatedness would be are related to an interaction style focused on maternal directives. In the infant's first year (although not the second) significant correlations between socialization goals and mother-infant interaction styles were in the expected direction. Moreover, the results supported the hypothesis that maternal and infant characteristics would be more related to mother-infant interaction styles than to the socialization goals, considering that the latter represent broader cultural values, whereas interaction styles are more dependent on contextual and individual factors involving the mother-infant dyad. The infant's gender was the only variable that was related to the socialization goals, but only in the first year. By contrast, several characteristics of the mother and infant were related to interaction styles, either in the first or second year of the infant. Together, the results of the present study highlight the limitations of linear and unidirectional assumptions about the relationship between goals and interaction styles, which are still emphasized in the literature, but need to be overcome. As evidenced, several factors probably underlie this relationship, especially characteristics of the mother-infant dyad throughout the development process.

Keywords: Socialization goals, mother-infant interaction styles, autonomy, relatedness.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

A interação mãe-bebê, além de exercer um papel crucial na sobrevivência e no desenvolvimento do bebê, também é considerada um contexto privilegiado para a transmissão de normas e valores culturais. Nesse sentido, a mãe (ou principal cuidador) pode ser considerada a primeira agente socializadora do bebê, a qual, por meio de sinais sutis e implícitos, comunica a ele formas de ser e agir valorizadas em seu ambiente cultural, contribuindo, assim, para sua adaptação a esse ambiente. Biasoli-Alves (1997) ressalta, no entanto, que o fato de uma criança que vive em determinada cultura ser socializada para se tornar um adulto dentro desta cultura, não significa que ela seja passiva diante deste processo, já que, por meio de suas reações, necessidades e especificidades de seu desenvolvimento, ela transforma o ambiente que a rodeia. Nesse sentido, é no interjogo entre fatores culturais, interacionais, individuais e biológicos que o desenvolvimento humano ocorre e, conseqüentemente, o desenvolvimento da própria cultura.

Considerando esses aspectos, cada vez mais tem sido destacada a importância de se analisar a interação mãe-bebê no contexto das crenças parentais e, assim, de uma forma culturalmente sensível (Harwood et al., 1996). As crenças parentais são consideradas domínios representacionais da parentalidade e incluem, por exemplo, metas de socialização para os filhos e práticas que os pais julgam importantes para atingí-las (Keller & Kärtner, 2013). Assim, as crenças parentais e, principalmente, as metas de socialização traduzem valores culturais mais amplos (ex. características individuais desejáveis) para o contexto da parentalidade e, mais especificamente, da interação mãe-bebê.

Diante disso, o presente estudo investigou a relação entre as metas de socialização maternas e os estilos de interação mãe-bebê, no primeiro e segundo ano de vida da criança, bem como eventuais mudanças longitudinais neste período. A seguir, apresentam-se os modelos teóricos de Kağıtçıbaşı e Keller, os quais fundamentaram o presente estudo, em especial, a compreensão da relação entre as metas de socialização e os estilos de interação mãe-bebê¹. Após, apresenta-se uma revisão específica sobre o tema das metas de socialização e, por fim, será abordado o tema dos estilos de interação mãe-bebê, a partir de uma perspectiva cultural e no contexto das metas de socialização.

¹ A primeira parte da introdução foi baseada no artigo *Culture and developmental trajectories: a discussion on contemporary theoretical models* (Carvalho, Seidl-de-Moura, Martins & Vieira, 2014), do qual a autora do presente estudo participou como coautora.

1.2 Cultura e trajetórias de desenvolvimento: uma discussão a partir dos modelos teóricos de Çiğdem Kağıtçıbaşı e Heidi Keller

Desde o nascimento, a criança é inserida em uma rede de relações que, além de garantir sua sobrevivência, permite uma apropriação gradativa do ambiente cultural do qual faz parte. Essas relações se constituem no contexto inicial para o desenvolvimento de um senso de *self*, ou seja, para a construção da noção de si mesmo. Dada a complexidade que envolve esse processo, para compreendê-lo é necessário considerar modelos teóricos que levem em conta aspectos biológicos e culturais. Assim, o presente estudo tem como base dois modelos teóricos que têm sido considerados bastante relevantes pela sua contribuição na compreensão do desenvolvimento humano como um processo universal, que segue distintas trajetórias de acordo com fatores sociodemográficos e culturais.

Um grande número de evidências tem mostrado que o bebê ao nascer possui habilidades e capacidades sensoriais e perceptivas que o permitem processar informações de modo mais complexo do que se imaginava várias décadas atrás (Seidl-de-Moura & Ribas, 2004; Seidl-de-Moura, Mendes, Pessoa & Marca, 2011). Em termos de desenvolvimento do *self*, aproximadamente aos 18 meses, começam a aparecer os primeiros sinais de autorreconhecimento (Seidl-de-Moura et al., 2011). Um marco importante nesse período ocorre quando os bebês são capazes de se reconhecer em sua imagem no espelho (Keller, 2007). Paralelamente a essa atividade de origem mais individual, aparece a autorregulação, que é a capacidade que a criança tem de regular o seu comportamento na interação com os outros. A modulação desse processo é construída em contextos culturais específicos e de acordo com as características valorizadas nos mesmos. Assim, como será discutido, parece existir uma relação próxima entre os sistemas parentais de cuidado, as metas de socialização que os pais estabelecem para seus filhos e a trajetória de desenvolvimento de *self* de acordo com modelos culturais (Keller, 2002, 2007).

Nesse sentido, a construção inicial do *self* depende tanto das competências ontogenéticas do bebê humano, como também das interpretações sociais sobre o *self* (ex. características valorizadas em dada cultura) que sutilmente são apresentadas aos indivíduos através das interações. Uma fonte importante de diferentes interpretações sobre o *self* deriva da forma com que cada grupo cultural pondera, por um lado, os objetivos e desejos do indivíduo e, por outro, as metas e desejos do grupo (Keller, Harwood & Carlson, 2009). Diversos conceitos e nomenclaturas foram cunhados visando capturar esses aspectos e os autores têm utilizado em suas abordagens distintos níveis de análise, sendo enfatizadas desde diferenças entre grandes grupos de indivíduos (por exemplo, países e culturas), até diferenças entre indivíduos. Por exemplo, em um nível mais amplo, os conceitos de individualismo e coletivismo (Triandis, 1995) foram utilizados para

mensurar o quanto cada cultura enfatiza, por um lado, a competição (ênfase no indivíduo) e, por outro, a cooperação (ênfase no grupo). Já do ponto de vista individual, Markus e Kitayama (1991) foram pioneiros ao descrever os *selves* independente e interdependente. De forma resumida, pode-se afirmar que o conteúdo primário do *self* independente, segundo os autores, seria o indivíduo, em termos de um conjunto de atributos internos que o definem. Já a principal unidade funcional do *self* interdependente seria o senso de pertencimento a uma relação social.

Mais atualmente, outros autores propuseram que, ao invés de tipologias de *self*, seria mais adequado destacar diferentes dimensões do *self*, segundo as quais os indivíduos poderiam variar (Chirkov, Ryan, Kim & Kaplan, 2003; Kağitçibaşı, 2005, 2007; Keller, 2012; Ryan & Deci, 2000). Embora baseados em diferentes modelos teóricos, de uma maneira geral, esses autores argumentam que a autonomia e a “relação” (*relatedness*)² são dimensões centrais do *self*. Um indivíduo é autônomo quando vivencia seu comportamento como manifestado de forma voluntária e quando apoia plenamente as ações nas quais está engajado e/ou os valores por ele expressos (Ryan & Deci, 2000). Isso não é o mesmo que ser independente, já que não significa saber fazer as coisas sozinho. Ter autonomia associa-se mais com agência e tomada de decisões. Já um indivíduo com alto grau de “relação” (*relatedness* para Kağitçibaşı, 2007 e Keller, 2012; *dependency* para Chirkov et al., 2003) percebe os outros como fontes de orientação, apoio e suprimento de necessidades (Chirkov et al., 2003) e, portanto, tende a apresentar alto grau de proximidade interpessoal.

Autores têm defendido que a autonomia e a “relação” são necessidades humanas básicas, e que, portanto, em algum grau ou de alguma forma fazem parte das vivências de todos os indivíduos de nossa espécie (Chirkov et al., 2003; Kağitçibaşı, 2005, 2007; Keller, 2012; Ryan & Deci, 2000). No entanto, as principais hipóteses de Keller (por exemplo, Keller, Harwood et al, 2009) e Kağitçibaşı (2007) contemplam a ideia de que essas dimensões tendem a assumir formas culturais específicas e a se estruturar de forma adaptada a ambientes sociais e ecológicos particulares. Isso não implica que as culturas possam ser classificadas facilmente em um ou outro modelo, mas sim que cada cultura soluciona de forma particular as tarefas universais de satisfação das necessidades de autonomia e “relação”, influenciando, conseqüentemente, o desenvolvimento dos indivíduos. A seguir, então, apresentam-se as contribuições específicas de cada autora sobre este tópico.

² Optou-se por utilizar o termo “relação” para traduzir o original em inglês *relatedness*, por não haver equivalente exato em português.

1.2.1 O Modelo da Mudança Sociocultural e da Síntese Integrativa, de Kağitçibaşı

Em seu principal livro, Kağitçibaşı (2007) se apresenta como uma estudiosa do desenvolvimento sob uma perspectiva funcional e transcultural. Sua ênfase teórica é em uma visão do desenvolvimento (ontogenético) situado em um contexto macrosocial, refletindo sobre questões do desenvolvimento (socioeconômico) em nível de país, no mundo contemporâneo, e com forte influência da Psicologia Social e Transcultural. Ela não nega a visão evolucionista nem os “microprocessos” do desenvolvimento, mas estes não representam seu principal foco de interesse.

Kağitçibaşı (2007) denomina seu modelo de “Teoria da Mudança Familiar”, o qual propõe uma compreensão das relações entre a cultura, a família e desenvolvimento do *self*, segundo as dimensões de autonomia e “relação”. Seu modelo é contextual e abarca diferentes níveis de análise. Em um nível macro, a autora inclui orientações culturais voltadas para o individualismo *versus* coletivismo, nível geral de riqueza (Produto Interno Bruto e Índice de Desenvolvimento Humano) e nível de urbanização (contextos rurais e urbanos). Essas condições vinculam-se a diferentes tipos de estrutura familiar (nuclear ou estendida, por exemplo), conforme variações nas taxas de fertilidade. Finalmente, diversos sistemas familiares derivam de tais estruturas, nos quais são observadas crenças parentais (ex. metas de socialização) e estilos de interação específicos. Mais diretamente, são estas últimas variáveis que influenciam o desenvolvimento do *self*.

O modelo teórico da autora contribui para a compreensão de distintas trajetórias de desenvolvimento do *self*, a partir da articulação entre as variáveis contextuais expostas acima, e, ao mesmo tempo, para a compreensão de diferentes dimensões constitutivas do *self*. Sobre isto, o argumento principal do modelo de Kağitçibaşı é que autonomia e “relação” não são extremos opostos de um *continuum*, ambas se complementam e são fundamentais para o desenvolvimento. Este argumento já é apresentado em Kağitçibaşı (1996) e está presente em sua obra desde então (Kağitçibaşı, 2007; 2012). Para a autora, considerar que autonomia e “relação” são incompatíveis é um viés individualista, comum na Psicologia do Ocidente.

Nesse sentido, Kağitçibaşı (2005; 2007; 2012) propôs que o *self* possui duas dimensões distintas: agência e distância interpessoal. A primeira envolve o grau de autonomia no funcionamento do indivíduo, podendo variar entre um nível alto de autonomia (em que o indivíduo age segundo as próprias leis), até a heteronomia (em que o indivíduo age de acordo com a opinião dos outros). Por sua vez, a distância interpessoal diz respeito ao grau de proximidade *self*-outros e varia da “relação” (alto grau de relação *self*-outros) até a separação (baixo grau de relação *self*-outros). De acordo com Kağitçibaşı, as dimensões de *agência* e a

distância interpessoal são independentes e ortogonais, o que possibilita que o polo de uma dimensão coexista com o polo de outra, resultando em quatro tipos de *self*:³ heterônomo-separado, autônomo-separado, heterônomo-relacionado e autônomo-relacionado.

A partir da articulação entre as variáveis contextuais consideradas em seu modelo e as dimensões constitutivas do *self* (agência e distância interpessoal), Kağıtçıbaşı tem enfatizado três principais modelos familiares, que refletem distintas trajetórias de desenvolvimento do *self*:

1) Modelo familiar de independência (ênfatisa o desenvolvimento do *self* autônomo-separado): prevalente em famílias de culturas ocidentais (*minority world*⁴), de orientação mais individualista, e em famílias nucleares, com altos níveis de escolaridade e renda. No que diz respeito às crenças familiares, Kağıtçıbaşı (2007) afirma que nesta trajetória a independência intergeracional é valorizada, bem como metas de socialização que enfatizam a autonomia. A criança possui um valor psicológico de satisfação pessoal para os pais. Esses valores relacionam-se a um alto investimento nos filhos, a um pequeno número de filhos e ao uso de práticas de criação que priorizam o desenvolvimento da autoconfiança e da autonomia na criança, características consideradas requisitos para um desenvolvimento saudável.

2) Modelo familiar de (total) interdependência (ênfatisa o desenvolvimento do *self* heterônomo-relacionado): prevalente em famílias de culturas não-ocidentais (*majority world*), de orientação mais coletivista, que vivem em regiões de economia de subsistência, com baixo nível socioeconômico, menos afetadas pelo processo de modernização. Uma característica comum nessas famílias é a alta fertilidade, de modo que a criança possui um valor econômico/utilitário, podendo ajudar no seu sustento. De acordo com Kağıtçıbaşı (2007), a interdependência intergeracional é um requisito para a vida familiar e espera-se que a criança possa contribuir ao longo de sua vida para o bem-estar da família, inclusive fornecendo cuidados aos pais durante a velhice. Quanto às práticas de criação, é valorizada a proximidade e a obediência da criança como uma forma de garantir sua lealdade.

3) Modelo familiar de interdependência emocional ou psicológica (ênfatisa o desenvolvimento do *self* autônomo-relacionado): nesse tipo de família a interdependência é emocional e não material. Este modelo é prevalente em famílias que vivem em contextos tradicionalmente interdependentes, mas que passaram por um processo de modernização, incluindo o aumento da urbanização, desenvolvimento econômico e oportunidades educacionais. Nessas famílias, o envolvimento da criança do ponto de vista da obediência e do utilitarismo não

³ Os nomes dados aos tipos de *self*, originalmente, são: *heteronomous-separate*, *autonomous-separate*, *heteronomous-related* e *autonomous-related self*. Essas traduções foram aqui utilizadas visando manter-se o mais fiel possível à denominação fornecida pela autora.

⁴ A autora utiliza as expressões *minority world* e *majority world* para se referir, respectivamente, aos países considerados tradicionalmente ocidentais, altamente desenvolvidos, e aos países em desenvolvimento ou não-ocidentais, onde a maior parte da população mundial vive.

é mais necessário e valorizado. Por outro lado, o aspecto emocional da proximidade interpessoal permanece desejado. Assim, as práticas de cuidado continuam priorizando o controle e proximidade, já que a separação não é um objetivo. Espera-se que a criança desenvolva autonomia nas tomadas de decisões e nas ações. Nesse contexto, uma síntese integrativa permite o desenvolvimento de *selves* autônomo-relacionados.

É importante destacar que Kağıtçıbaşı (2007) considera essas três trajetórias como modelos ideais e não descrições de famílias reais. Cada trajetória representa uma aproximação teórica a múltiplas configurações familiares. A trajetória de interdependência emocional ou psicológica reflete a possibilidade de combinações entre as duas outras. Ao mesmo tempo, essa trajetória demonstra como mudanças sociais e econômicas refletem no sistema familiar e no desenvolvimento dos indivíduos. Finalmente, Kağıtçıbaşı (2012) aponta o *self* autônomo-relacionado como meta de desenvolvimento saudável, considerando as características do mundo contemporâneo. Esta trajetória de desenvolvimento contemplaria o que é exigido no mundo globalizado, já que equilibra a valorização de pessoas que possam tomar decisões e agir autonomamente, mas que também consigam se relacionar e cooperar com os outros.

1.2.2 O Modelo de Trajetórias de Socialização e Estilos Parentais, de Keller

Keller apresenta uma teoria consistente com as evidências da Psicologia Evolucionista, relacionando-as às da Psicologia do Desenvolvimento. Assim, Keller tem particular interesse por compreender como diferentes tarefas de desenvolvimento universais (tais como a aquisição de um senso de *self*) são solucionadas em ambientes específicos. Mais especificamente, essa autora tem interesse em entender as repercussões das interações precoces cuidadores-bebê no desenvolvimento do *self*, por isso a relevância de incluir também suas contribuições como base do presente estudo.

No livro “*Cultures of Infancy*”, publicado em 2007, Keller apresenta com profundidade as bases de sua teoria, bem como evidências empíricas para a mesma. Os primeiros capítulos são dedicados ao que a autora chama de “Psicobiologia da Infância”, a qual inclui, por um lado, as predisposições universais do bebê para a interação com seus primeiros parceiros sociais, e por outro, as predisposições universais dos cuidadores para a interação. Quanto a esse último aspecto, Keller (2002) propôs o “Modelo de Componentes da Parentalidade”, que inclui sistemas parentais (diferentes tipos de cuidados) e mecanismos interacionais (moduladores da interação) que são realizados de forma intuitiva por cuidadores em diferentes lugares do mundo.

Os sistemas parentais incluem: cuidados básicos (ou primários), contato corporal, estimulação corporal, estimulação por objetos, trocas face a face e envelope narrativo (Keller, 2002, 2007). Esses sistemas são flexíveis para lidar com a diversidade de contextos de

desenvolvimento e, embora se apresentem universalmente, são enfatizados de distintas formas em função da diversidade de trajetórias de desenvolvimento. Por exemplo, dois principais estilos de cuidado têm sido evidenciados em estudos observacionais realizados por Keller e colegas: o *estilo distal* e o *estilo proximal* (Keller, 2007; Keller, Borke et al., 2009; Keller, Borke, Lamm et al., 2010; Keller et al., 2005; Keller et al., 2004). No estilo distal, a estratégia parental focaliza-se nas práticas de contato face-a-face e na estimulação por objetos, e nos mecanismos de atenção diádica exclusiva e contingência frente a sinais positivos da criança, propiciando uma experiência de autonomia e separação. O estilo proximal, por sua vez, é caracterizado pelo contato corporal e estimulação corporal, e pelos mecanismos de atenção compartilhada, contingência a sinais negativos da criança e calorosidade, garantindo à criança uma relação interpessoal próxima e calorosa.

Os dois estilos de cuidado identificados por Keller e colegas têm sido associados a ambientes sociodemográficos específicos (Keller, 2007; Keller, Borke et al., 2009; Keller, Borke, Lamm et al., 2010; Keller et al., 2005; Keller et al., 2004). Esses estudos empíricos evidenciaram que o estilo distal é mais característico de cuidadores com alto nível de escolaridade e que vivem em ambientes altamente urbanizados e industrializados. Por outro lado, o estilo proximal é mais característico de cuidadores com baixo nível de escolaridade e que vivem em ambientes rurais e de subsistência. Ainda, a presença equilibrada de elementos dos dois estilos tem sido verificada em ambientes intermediários, tradicionalmente rurais, mas que passaram por um processo de desenvolvimento socioeconômico, de modo que os cuidadores apresentam maior nível de escolaridade.

A partir desses estudos, mais recentemente, Keller (2012) e Keller e Kärtner (2013) propuseram que três ambientes sociodemográficos específicos resultam em três modelos culturais que influenciam o desenvolvimento do *self* de modos particulares. Em cada modelo, os cuidadores enfatizam diferentes modos de autonomia e “relação” na interação com a criança, sensibilizando-a para elementos específicos do ambiente social e não-social. Os dois primeiros modelos seriam mais prototípicos e o terceiro seria um híbrido entre os outros dois. No entanto, segundo Keller (2012), há múltiplas possibilidades de combinações entre os dois ambientes prototípicos e eles não são os opostos de uma única dimensão, mas representam dois ambientes muito contrastantes qualitativamente. Sua concepção de contexto envolve um ambiente cultural, que combina características sociodemográficas individuais, e não países ou sociedades (Keller, 2012).

O modelo de *autonomia-psicológica* (*psychological-autonomous*) corresponderia ao ambiente cultural das famílias ocidentais de classe média urbana (Keller & Kärtner, 2013). A “autonomia psicológica” (*psychological autonomy*) e a “relação psicológica” (*psychological*

relatedness) seriam os tipos de autonomia e “relação” enfatizados neste modelo. A “autonomia psicológica” focaliza a exploração e a consciência reflexiva de desejos pessoais e intenções. Segundo os autores, este conceito representa o que usualmente é definido como “autonomia” e “agência” na literatura. Por sua vez, a “relação psicológica” consiste em um modo de “relação” focalizado na separação, na qual indivíduos separados e independentes escolhem relações que são definidas e negociadas a partir do ponto de vista da autonomia individual. Nesse sentido, as relações sociais tendem a ser mais instrumentais e reguladas de acordo com os desejos, metas e necessidades dos indivíduos, por isso estariam a serviço da “autonomia psicológica”. Ainda, Keller (2012) afirma que este modo de “relação” permite que se supere a ideia de que indivíduos separados e independentes não desejam e não necessitam das relações. Para a autora, o que difere é o modo e a estrutura das relações e não o fato de tê-las ou não.

Ao relacionar esses conceitos à experiência de interação inicial entre cuidadores e bebê, Keller (2012) afirma que uma criança socializada em direção ao modelo de *autonomia-psicológica* seria encorajada, desde cedo, a fazer suas próprias escolhas e a satisfazer suas próprias aspirações. Assim, ao interagirem com os bebês, os cuidadores tendem a apoiar as escolhas da criança e a conduzir a interação a partir das pistas comportamentais apresentadas por ela, respondendo sensível e contingentemente a esses sinais. Nesse sentido, é possível afirmar que os cuidadores atribuem à criança estados mentais próprios, ou seja, interagem com ela considerando-a um ser separado e dotado dos próprios desejos e preferências.

O segundo modelo proposto refere-se ao modelo de *relação-hierárquica (hierarchical-relational)*, que corresponderia ao ambiente cultural das famílias rurais de subsistência (Keller & Kärtner, 2013). Neste caso, a ênfase em metas e obrigações comuns levaria à primazia da “autonomia para a ação” (*action autonomy*) e da “relação hierárquica” (*hierarchical relatedness*). A “autonomia para a ação” é definida como a capacidade de autorregulação do indivíduo para realizar necessidades comportamentais complexas, incluindo o estabelecimento de metas, planejamento e execução de ações de forma independente (Keller & Kärtner, 2013, p.76). Este modo de autonomia pode estar a serviço da “autonomia psicológica”, mas este não é o caso deste modelo. Aqui, os autores destacam que a “autonomia para a ação” está a serviço da “relação hierárquica”, um modo de “relação” que enfatiza a hierarquia de papéis, que são interdependentes e obrigatórios. Neste sentido, a “autonomia para a ação” implica em uma autorregulação para cumprir obrigações e responsabilidades. A interação precoce com a criança, neste modelo, prevê uma ênfase em relações simbióticas, marcadas pelo contato corporal extensivo, estratégia esta que tem sido relacionada ao desenvolvimento da obediência a regras (Keller, 2012). Além disso, a estimulação corporal também caracterizaria as interações entre

cuidadores e bebê, estando relacionada ao desenvolvimento de habilidades motoras precoces, importantes para tornar a criança apta para contribuir com tarefas ligadas à vida familiar.

Finalmente, um modelo híbrido seria característico de famílias de classe média, não-ocidentais, que vivem em ambientes urbanos e com alto nível de escolaridade. Citando as contribuições de Kağıtçıbaşı, Keller e Kärtner (2013) afirmam que este modelo cultural reflete mudanças adaptativas a um padrão global de urbanização e desenvolvimento socioeconômico, o que leva à necessidade de adotar valores autônomos, embora a forte coesão social e a orientação para a família continuem organizando e dominando a maioria das esferas da vida. Este contexto leva à primazia de dois modos diferentes de autonomia e “relação”: a “autonomia psicológica social ou comunal” (*communal psychological autonomy*) e a “relação psicológica social ou comunal” (*communal psychological relatedness*). Este tipo de autonomia reflete a convergência de ações e decisões individuais aos valores do grupo, em especial à família, o que indica que objetivos comuns são experimentados como valores internos. O mesmo princípio define a manifestação da dimensão “relação”, que seria regulada por uma rede coordenada de metas, desejos e necessidades dos diferentes indivíduos em um relacionamento. Segundo Keller (2012), uma criança socializada em direção a esse modelo tende a não fazer distinções entre suas próprias aspirações e as expectativas de sua família. Isso não significa, no entanto, que a criança não tem qualquer controle psicológico sobre suas ações ou age apenas por pressão externa.

Em síntese, Keller propõe que há uma variedade de padrões de desenvolvimento da autonomia e da “relação” em cada ambiente cultural. Além disso, essa variedade não depende apenas do grau de ênfase em cada uma dessas dimensões, mas também do modo de autonomia e “relação” que melhor se enquadra com as demandas ambientais. A autora enfatiza ainda que os modos de autonomia e “relação” típicos do modelo híbrido podem assumir formas muito diferentes, considerando a diversidade dos contextos de classe média não-ocidentais (Keller, 2012; Keller & Kärtner, 2013).

1.2.3 Análise comparativa dos modelos de Kağıtçıbaşı e Keller

Os modelos teóricos apresentados exibem muitos pontos em comum e também algumas divergências. Como se optou por considerar os dois modelos para o presente estudo, é importante esclarecer quais aspectos de cada serão considerados e quais as contribuições específicas desses aspectos. No entanto, é importante frisar que não se pretende aqui fazer uma análise exaustiva da comparação entre os modelos, já que ela se prestará somente para fins do presente estudo.

Uma diferença importante entre as duas autoras é a forma como compreendem as dimensões de autonomia e “relação”, enquanto constitutivas do *self*. Kağitçibaşı sugere que a autonomia e a “relação” derivam de outras duas dimensões: a agência e a distância interpessoal. A primeira varia em um *continuum* da autonomia a heteronomia e a segunda em um *continuum* da “relação” à separação. A combinação destes quatro polos dá origem a quatro tipos de *self*, sendo três os principais: autônomo-separado, heterônimo-relacionado e autônomo-relacionado. Keller, por sua vez, concebe também três tipos de *self*, que resultam da combinação entre diferentes modos de autonomia (“autonomia psicológica”, “autonomia para a ação” e “autonomia psicológica social”) e “relação” (“relação psicológica”, “relação hierárquica” e “relação psicológica social”). Keller também considera que há variedade de formas entre esses tipos de *self*, mas não em um *continuum*, talvez em uma metáfora mais próxima às ramificações de uma árvore.

Nesse sentido, é possível afirmar que o modelo de Keller é mais qualitativo do que o de Kağitçibaşı. Embora Keller também leve em conta as dimensões de agência e distância interpessoal para definir tipos de autonomia e “relação”, ela o faz de forma mais descritiva, de modo que é possível compreender como, em diferentes contextos, a autonomia e a “relação” podem coexistir. Assim, nos três tipos de *self* propostos por Keller tal coexistência fica evidente, enquanto que somente em um tipo de *self* proposto por Kağitçibaşı o mesmo ocorre (*self* autônomo-relacionado). Por exemplo, há uma tendência de se pensar que no *self* heterônimo-relacionado os indivíduos não experienciam autonomia, embora Kağitçibaşı nunca tenha feito tal afirmação. No entanto, como ela não enfatizou o papel da “autonomia para a ação” neste tipo de *self*, isso talvez possa gerar certa confusão.

Considerando tudo isso, no presente estudo, serão levadas em conta essas diferenças entre as autoras, porém não se limitará a adotar os tipos de *self* propostos em um ou outro modelo. Isso porque a proposta de Keller é ainda recente (Keller 2012; Keller & Kärtner, 2013), enquanto o modelo de Kağitçibaşı tem sido extensivamente considerado em diversos estudos (a própria Keller talvez tenha sido a autora que mais utilizou seu modelo) e representou uma mudança importante frente a modelos que concebiam a autonomia e a “relação” como dois polos de um mesmo *continuum*. Desta forma, entende-se que o presente estudo pode representar uma boa oportunidade de se discutir empiricamente estes conceitos, a partir de sua manifestação nas metas de socialização maternas e nos estilos de interação mãe-bebê.

Outra distinção entre Kağitçibaşı e Keller diz respeito ao lugar destinado aos aspectos individuais em seus modelos teóricos. Ambas as autoras consideram que existe uma complexidade no desenvolvimento ontogenético, que é resultante da interação entre diferentes níveis, desde os mais individuais até os mais amplos. No entanto, elas entendem de forma

diferente o papel do indivíduo nesse processo. Kağıtçıbaşı prevê que entre os indivíduos e o contexto socioeconômico e cultural está a família, cujas características específicas medeiam a influência dos aspectos macrossociais sobre o desenvolvimento humano. Nesse sentido, a autora explora mais profundamente padrões de relação específicos da família (por exemplo, papéis exercidos pelos membros em termos de rigidez ou flexibilidade, fatores intergeracionais, metas de socialização e estilos de interação pais-criança) e menos aspectos individuais. No caso de Keller, a noção do indivíduo é ampliada, considerando a sua história filogenética. Por exemplo, os bebês, com suas habilidades e competências, facilitam o processo de vinculação com os adultos próximos a ele, indicando que o ser humano, desde o nascimento, tem papel ativo nas suas interações sociais. Outras variáveis individuais que são por ela consideradas são o sexo e idade da criança, além da ordem de nascimento (Keller, 2007). Simultaneamente, os aspectos sociais e culturais também são enfatizados por Keller, como pode ser verificado em suas pesquisas em diferentes países.

É possível constatar, então, que, enquanto Kağıtçıbaşı enfatiza o papel ativo da família, Keller chega um pouco mais próximo do indivíduo, destacando que características individuais podem também influenciar as trajetórias de desenvolvimento. Assim, no presente estudo, para compreender a relação entre as metas de socialização e os estilos de interação mãe-bebê, foram levadas em conta diferentes características maternas, bem como características dos bebês, em especial seu nível de desenvolvimento.

Por fim, a visão de ambiente apresentada por cada autora parece ser um ponto de bastante intersecção entre seus modelos. Ambas enfatizam três ambientes com características sociodemográficas e culturais que os definem, associadas a crenças e práticas parentais específicas. Porém, Keller dedica-se mais a descrever as interações pais-bebê características desses ambientes, o que facilita a operacionalização de seus conceitos para este contexto. Também, as duas autoras propõem, ainda, que dois desses ambientes são mais prototípicos, enquanto um terceiro mescla características dos outros dois. O terceiro ambiente, misto, tende a ser visto como mais complexo e variado, tendo em vista que representa novas sínteses frente ao processo de mudança socioeconômica. Kağıtçıbaşı, no entanto, enfatiza mais tais mudanças e afirma que a modernização não necessariamente leva a homogeneização dos ambientes rumo a um modelo de (total) independência.

Considerando o que foi exposto acima a respeito dos modelos teóricos de Kağıtçıbaşı e Keller, um dos pressupostos do presente estudo é o de que as metas de socialização maternas e os estilos de interação mãe-bebê são variáveis que compõem o sistema familiar e que devem ser analisadas considerando características sociodemográficas e culturais dos ambientes em que as famílias vivem. Além disso, o presente estudo também pressupõe que, enquanto as metas de

socialização refletem a orientação cultural mais ampla da família, no que diz respeito à valorização da autonomia e da “relação”, os estilos de interação, além de refletirem tais orientações culturais, são, ao mesmo tempo, influenciados mais diretamente pelas características individuais da mãe e do bebê. A seguir, será focalizada, especificamente, a literatura a respeito das metas de socialização e dos estilos de interação mãe-bebê.

1.3 Metas de socialização

Embora as metas de socialização sejam variáveis consideradas nos modelos teóricos de Kağitçibaşı e Keller, essas autoras não focalizam seus esforços, especificamente, em sua conceptualização e investigação. Mesmo que as metas de socialização já tivessem sido abordadas anteriormente por outros autores, foram Harwood, Miller & Irizarry (1995) que inauguraram uma linha de pesquisa bastante consistente sobre o fenômeno. Em seu livro “*Culture and Attachment: perceptions of the child in context*”, os autores, a exemplo de outros pesquisadores da época (ex. Grossmann, Grossmann, Huber & Wartner, 1981; Sagi, 1990), argumentam em favor do estudo do apego sob uma perspectiva cultural e, nesse contexto, enfatizam a importância da investigação dos significados culturais dos padrões de apego.

A partir desses questionamentos, Harwood et al. (1995) partem da hipótese de que diferenças nos padrões de apego observadas em contextos culturais distintos podem refletir ambientes de socialização para as crianças que são estruturados de acordo com metas específicas para seu desenvolvimento. Nesse sentido, definem as metas de socialização como crenças parentais que indicam características desejáveis para o futuro dos filhos, ou seja, são metas em longo prazo. Além disso, Harwood et al. (1996) frisam que as metas de socialização refletem sistemas de significado cultural amplos. Ao encontro disso, Keller & Kärtner (2013) também consideram que as metas de socialização são o domínio mais abstrato (representacional) da parentalidade, de modo que elas traduzem valores culturais amplos em metas particulares dos pais para seus filhos. Esses autores afirmam também que as metas de socialização desdobram-se em práticas de criação valorizadas pelos pais (outro tipo de crenças parentais), as quais, por sua vez, influenciam mais diretamente o comportamento parental e, então, o desenvolvimento da criança.

Estudos empíricos realizados por Harwood e seus colaboradores indicaram cinco principais categorias de metas de socialização mencionadas pelos pais (Harwood et al., 1995). A primeira delas foi denominada *Autoaperfeiçoamento (Self-Maximization)* e inclui falas relacionadas à preocupação com que a criança se torne um adulto autoconfiante e independente e que desenvolva totalmente seus talentos e capacidades como indivíduo. Outra categoria, denominada *Autocontrole (Self-control)*, enfatiza a preocupação com que a criança desenvolva a

capacidade de controlar impulsos negativos de ganância, agressão e egocentrismo. Já metas de *Emotividade (Lovingness)* associam-se ao desejo das mães de que seus filhos sejam pessoas capazes de desenvolver intimidade emocional com os outros e serem amigáveis e calorosos. A quarta categoria, *Expectativas Sociais (Decency)*, abarca respostas que indicam uma preocupação com que a criança, no futuro, atenda a expectativas sociais de integridade, tais como ser trabalhador, honesto e responsável. Por fim, a categoria *Bom Comportamento (Proper Demeanor)* inclui falas que indicam o desejo de que a criança seja um adulto bem educado, que apresente boas maneiras, seja obediente e, assim, bem aceito pelo grupo.

É importante frisar que os estudos realizados por Harwood e colaboradores e diversos estudos subsequentes, os quais serão apresentados a seguir, partiram de pressupostos teóricos distintos daqueles apresentados por Kağıtçıbaşı e Keller. Os primeiros autores basearam seus estudos nos conceitos de individualismo x coletivismo e independência x interdependência e não em dimensões constitutivas do *self*. No entanto, entende-se que as categorias de metas de socialização por eles propostas podem ser utilizadas tendo como pano de fundo outras perspectivas teóricas, no caso, as de Kağıtçıbaşı e Keller. Nesse sentido, as metas de socialização podem ser analisadas como refletindo os conceitos de autonomia e “relação” propostos por essas autoras e como representando crenças que se associam aos diferentes ambientes culturais cunhados por elas.

Para tanto, é preciso considerar que a elaboração das categorias de metas de socialização se deu no contexto de um estudo que comparou as metas de mães euro-americanas e porto-riquenhas de distintas classes sociais (Harwood et al., 1996). Nesse estudo, além das metas das mães para o futuro dos filhos (metas de longo prazo), também se investigou características que as mães consideravam desejáveis em uma criança, que, para fins do presente estudo, serão denominadas de metas de socialização em curto prazo. No entanto, estas últimas foram classificadas nas mesmas categorias apresentadas anteriormente. Os autores verificaram que a cultura (euro-americana x porto-riquenha) e a classe social contribuíram de forma independente para explicar a variação nas metas de socialização, embora a cultura tenha exercido maior efeito. Mães euro-americanas, de maneira geral, enfatizaram mais as metas de *autoaperfeiçoamento* do que mães porto-riquenhas e estas, por sua vez, enfatizaram mais as metas de *bom comportamento*. Diferenças entre classes sociais foram mais evidentes entre mães euro-americanas, sendo que mães de classes mais elevadas tenderam a priorizar o *autoaperfeiçoamento*, enquanto as de classes baixas apresentaram metas mais equilibradas, envolvendo, ao mesmo tempo, o *autoaperfeiçoamento*, o *bom comportamento* e as *expectativas sociais*.

Outro resultado importante verificado por Harwood et al. (1996) foi que diferenças entre mães de classes sociais distintas foram mais evidentes em relação a metas de socialização de curto prazo do que de longo prazo. Para os autores, isso pode indicar que tais metas possuem naturezas diferentes, sendo as de longo prazo mais amplas e compartilhadas e as de curto prazo mais dependentes de fatores contextuais. Considerando os achados de Harwood et al. (1996), diversos estudos subsequentes priorizaram comparações entre grupos culturais supostamente individualistas e coletivistas (Cheah & Chirkov, 2008; Citlak et al., 2008; Harwood et al., 1999; Harwood et al., 2001; Leyendecker et al., 2002; Lordelo, Roethle & Mochizuki, 2012; Miller & Harwood, 2001; Miller & Harwood, 2002; Suizzo & Chen, 2007) e também passaram a focalizar especialmente as metas de socialização em longo prazo, evidenciando seu interesse prioritário na compreensão de sistemas de significados culturais amplos.

Em geral, esses estudos indicaram que, dentre as cinco categorias de metas de socialização propostas por Harwood et al. (1995), algumas delas eram mais frequentes em grupos culturais individualistas e outras em grupos culturais coletivistas. Outras, ainda, pareciam ser menos relevantes na discriminação destes grupos. As metas de *autoaperfeiçoamento* eram mais mencionadas por mães de culturas individualistas, tais como a europeia e a norte-americana, enquanto o *bom comportamento* parecia ser a meta que mais diferenciava mães de culturas coletivistas, como a latina. Por sua vez, o *autocontrole*, as *expectativas sociais* e a *emotividade* pareceriam explicar mais variações dentro de cada grupo cultural do que entre eles (Harwood et al., 2001). Embora houvesse indicações de um ligeiro predomínio das metas de *autocontrole* e *emotividade* nos grupos culturais individualistas e das metas de *expectativas sociais* nos grupos coletivistas, esses resultados não foram consistentes entre os estudos.

Alguns dos estudos comparativos citados anteriormente (Citlak et al., 2008; Cheah & Chirkov, 2008; Leyendecker et al., 2002; Lordelo et al., 2012) também realizaram análises mais específicas em relação à categoria *autoaperfeiçoamento*, utilizando as três subcategorias que a compõem, conforme propuseram Harwood et al. (1995): *desenvolvimento do potencial pessoal e econômico, bem estar emocional e físico* e *desenvolvimento (ou independência) psicológico*. Seus estudos indicaram que a primeira subcategoria não diferiu entre os grupos culturais considerados. Esta subcategoria enfatiza a preocupação com que a criança, no futuro, consiga desenvolver competências intelectuais (dentre elas o sucesso acadêmico) que lhe permitam atingir seus objetivos pessoais e profissionais. Nesse sentido, os autores interpretam a ausência de diferenças entre os grupos como refletindo desafios de ordem econômica vivenciados por famílias de várias partes do mundo, independente de seus valores culturais tradicionais.

A comparação das metas de socialização de mães de grupos culturais distintos também abriu possibilidades para que variações internas a cada grupo cultural ficassem em evidência. Por

exemplo, Harwood et al. (2001), considerando as respostas de mães euro-americanas e porto-riquenhas de classe média, realizou uma análise de agrupamento com as cinco categorias de metas de socialização, a qual revelou que nem todas as mães dos dois grupos culturais foram classificadas corretamente nos *clusters* esperados. Os autores explicaram, então, que somente a variável “grupo cultural de pertença” não é suficiente para compreender as variações nas metas de socialização, ressaltando a importância de estudos a respeito de variações intraculturais.

Dessa forma, quando alguns autores passaram a se preocupar menos com as diferenças entre grupos contrastantes e mais com as variações dentro de um único grupo, um primeiro importante achado foi que as diferentes metas de socialização tendiam a coexistir, tanto em grupos culturais considerados tradicionalmente individualistas, quanto nos coletivistas (Ng et al., 2012; Harwood et al., 1995; Keller, Demuth & Yovsi, 2008; Raef, 2000; Rosenthal & Roer-Strier, 2006; Suizzo & Cheng, 2007). Por outro lado, alguns desses autores também verificaram que havia maior variabilidade nas metas de socialização entre mães que viviam em centros urbanos de países em desenvolvimento (Harwood et al., 2001; Keller et al., 2006; Rosenthal & Roer-Strier, 2006; Suizzo & Cheng, 2007), ambientes que têm sido associados a trajetórias de desenvolvimento do *self* autônomo-relacionado (Kağıtçıbaşı, 2007; Keller & Kärtner, 2013). Nesse sentido, talvez, a maior compatibilidade das diferentes metas de socialização verificada em países tradicionalmente coletivistas, mas que estão em processo de desenvolvimento socioeconômico, possa refletir uma nova síntese frente às mudanças.

Esse parece ser o caso Brasil, conforme apontam Seidl-de-Moura, Carvalho e Vieira (no prelo). Diversos estudos realizados com mães de diferentes regiões do país têm indicado que as metas de *autoaperfeiçoamento* e de *expectativas sociais* são as mais mencionadas pelas mães, em proporções bastante semelhantes (Bandeira, Seidl-de-Moura & Viera et al., 2009; Diniz & Salomão, 2010; Lordelo et al., 2012; Seidl-de-Moura et al., 2009; Vieira et al., 2010). A maior parte desses estudos incluiu mães e/ou pais, em geral, com escolaridade de nível médio e superior, sendo que a maioria vivia em capitais. Essas características devem ser levadas em conta na interpretação desses resultados, já que somente um estudo investigou metas de socialização de mães e avós em situação de pobreza e com níveis baixíssimos de escolaridade (Cavalcante & Magalhães, 2013) e, neste caso, as metas mais mencionadas foram as de *expectativas sociais* e de *bom comportamento*, sendo que as demais apresentaram proporção muito baixa.

Nesse sentido, os dados brasileiros indicam que o desenvolvimento socioeconômico tende a favorecer metas de socialização que incluem o desejo dos pais de que seus filhos desenvolvam características ligadas à autonomia, incluindo a “boa instrução”, as quais são pré-requisitos para o sucesso individual em sociedades altamente desenvolvidas (Lordelo et al., 2012). No entanto, conforme apontam Seidl-de-Moura et al. (2009), os dados parecem indicar

que isso não pode ocorrer à custa da integridade pessoal, requisito para a manutenção da harmonia social. Talvez, o balanço entre metas de socialização ligadas ao *autoaperfeiçoamento* e às *expectativas sociais* represente uma nova síntese frente a intensas mudanças na organização das famílias de classe média brasileiras, especialmente daquelas com maior nível de escolaridade e que vivem em contextos urbanos (Biasoli-Alves, 1997; Benincá & Gomes, 1998). Conforme apontam esses autores, ao longo do século XX, nessas famílias houve uma transição entre um modelo de criação baseado na obediência à autoridade e no controle sobre o comportamento da criança, para um modelo que enfatiza o respeito à sua individualidade e liberdade, a necessidade de maior compreensão e afetividade por parte dos pais, bem como uma preocupação com o bem-estar subjetivo dos filhos. Essas mudanças refletem claramente o modelo familiar de interdependência emocional, descrito por Kağitçibaşı (2007), no qual a interdependência material torna-se menos desejada, abrindo espaço para o desenvolvimento da autonomia, sem, no entanto, abrir mão da proximidade emocional.

Para Benincá e Gomes (1998), a ampliação do espaço da mulher na vida familiar e profissional foi um dos principais fatores que impulsionou tais mudanças. Quando a mulher passou a dividir com o esposo a responsabilidade pelo orçamento familiar, as relações entre o casal tornaram-se mais igualitárias, de modo que o homem foi perdendo seu lugar enquanto figura principal de autoridade. Atrelado a isso, a necessidade de escolarização como requisito para o ingresso no mundo do trabalho possibilitou, sobretudo para as mulheres, a independência financeira, que passou a ser fonte de gratificação e de afirmação de sua identidade. Assim, conforme afirmam os autores, tais sentimentos de independência na mulher parecem ter atravessado sua relação com os filhos, expressando-se por meio do respeito às idiossincrasias dos mesmos.

Tal explicação fornecida por Benincá e Gomes (1998) demonstra, claramente, como aspectos socioeconômicos repercutem na vida das famílias e dos indivíduos e, mais especificamente, nas metas de socialização dos pais para seus filhos, conforme previsto no modelo teórico de Kağitçibaşı (2007). Não é à toa que a escolaridade tem sido apontada como uma importante fonte de variação nas metas de socialização (Citlak et al., 2008; Keller et al., 2008; Seidl-de-Moura, Lordelo et al., 2008; Vieira et al., 2010). Corroborando o que foi mencionado, estes estudos apontam que pais de maior escolaridade tendem a mencionar mais metas de *autoaperfeiçoamento* e menos metas de *bom comportamento*.

No entanto, é importante frisar que embora o desenvolvimento socioeconômico mobilize mudanças na vida social das famílias e em suas formas de criação dos filhos, isso não significa que esse processo se dá de forma homogênea. Quanto às metas de socialização, há também evidências de especificidades nas metas de mães que, embora compartilhem do mesmo ambiente

sociodemográfico, são de origens étnicas distintas (Citlak et al., 2008; Cheah & Chirkov, 2008; Leyendecker et al. 2002), pertencem a diferentes gerações (Citlak et al., 2008; Ruela, 2006) e vivem em comunidades com diferentes níveis de resistência à modernização (Rosenthal & Roer-Strier, 2006).

Além destes fatores, outros estudos também evidenciaram que as metas de socialização dentro de um mesmo grupo podem variar de acordo com o sexo da criança (Bandeira et al., 2009; Cheah & Chirkov, 2008; Diniz & Salomão, 2010; Leyendecker et al., 2002; Lordelo et al., 2012; Rosenthal & Roer-Strier, 2006; Seidl-de-Moura et al., 2009). Os resultados de suas investigações, no entanto, apontam duas tendências. Por um lado, alguns estudos demonstraram que as diferenças nas metas de socialização de mães de meninas e meninos refletiam divisões de papéis mais tradicionais entre homens e mulheres (Bandeira et al., 2009; Cheah & Chirkov, 2008; Rosenthal & Roer-Strier, 2006), sendo esse tipo de diferença mais comum entre mães que viviam em sociedades mais coletivistas. Nesse sentido, mães de meninas tendiam a enfatizar metas de *bom comportamento e emotividade*, enquanto mães de meninos enfatizavam o *autoaperfeiçoamento* e as *expectativas sociais*. Por outro lado, estudos envolvendo, em geral, mães de classe média que residiam em grandes centros urbanos (Diniz & Salomão, 2010; Leyendecker et al., 2002; Lordelo et al., 2012; Seidl-de-Moura et al., 2009) evidenciaram que as metas de *autoaperfeiçoamento* foram mais enfatizadas por mães de meninas, enquanto as *expectativas sociais* por mães de meninos.

Em conjunto, esses resultados parecem indicar que a influência do sexo da criança sobre as metas de socialização reflete também valores culturais dos pais relacionados aos papéis de gênero, por isso os diferentes resultados encontrados pelos estudos. Assim, considerando o que foi apresentado até então, é possível afirmar que, mesmo quando se exploram variações nas metas de socialização dentro de um único grupo, as variáveis que explicam tal variação são, em sua maioria, também de ordem cultural ou social (ex. desenvolvimento socioeconômico, mudanças históricas, origens étnicas, resistência à modernização, papéis de gênero). Isso está de acordo com o conceito original das metas de socialização, ou seja, crenças parentais que refletem sistemas amplos de significado cultural (Harwood et al., 1996).

Essa ideia marcou tanto a compreensão sobre as metas de socialização, que em estudos longitudinais envolvendo este e outros fenômenos, alguns investigadores avaliaram as metas das mães somente em um ponto do tempo (Keller, Borke, Chaudhary et al., 2010; Liebal et al., 2011; Miller & Harwood, 2002), admitindo, assim, que elas tendem a variar pouco longitudinalmente ou então demonstrando um não interesse por esta questão. Diante disso, foram encontrados somente dois estudos que se dedicaram a verificar mudanças longitudinais nas metas de socialização (Ng et al., 2012; Tudge et al., 2012). Estes, porém, investigaram as metas de

socialização de curto prazo, ou seja, características que os pais desejam para a própria criança e não para seu futuro.

Ng et al. (2012) partiram do pressuposto de que as metas dos pais são dinâmicas e constantemente renegociadas em resposta ao desenvolvimento da criança. Em seu estudo, que envolveu 300 mães de grupos étnicos minoritários que viviam em Nova York, os autores verificaram que entre o primeiro mês e os 24 meses das crianças, duas metas foram as mais frequentes em todas as fases: a de desenvolvimento do potencial acadêmico e intelectual e o bom comportamento. No entanto, ao longo desse período, também constataram que as mães modificaram suas metas de uma ênfase no bom comportamento para uma ênfase no desenvolvimento do potencial acadêmico e intelectual associado à emotividade (capacidade da criança manter relações sociais harmoniosas).

Por outro lado, o estudo de Tudge et al. (2012), que também partiu de pressupostos semelhantes aos de Ng et al. (2012), envolveu pais e mães de classe média e trabalhadora que residiam na capital do Rio Grande do Sul. Uma especificidade deste estudo foi que os autores utilizaram o *Q-sort de valores parentais* (Kohn, 1977) como instrumento para avaliar as metas de socialização de curto prazo, aos três, 36 e 72 meses da criança. Tal instrumento avalia o quanto os pais valorizam características de autonomia e conformidade (semelhantes às metas de *bom comportamento*) na criança. Simultaneamente, investigaram, nas três fases, as percepções dos pais sobre características da criança, como seu temperamento. Os resultados indicaram, que, independente da classe social, os pais valorizaram menos a autonomia da criança nos seus 36 meses do que nos três meses, embora aos 72 meses tenham voltado a valorizar esta característica. Já a conformidade foi mais valorizada aos 36 meses da criança do que nas outras fases. Em consonância com tais resultados, os autores verificaram que a maioria dos pais considerou seus filhos mais difíceis aos 36 meses, já que percebiam sinais de autonomia na criança para além do que gostariam.

Diante disso, Tudge et al. (2012) concluíram que os valores parentais não são simplesmente um produto da cultura ou da classe social, mas resultam de uma interação dinâmica entre aspectos do contexto de desenvolvimento e dos indivíduos em desenvolvimento neste contexto. Essa ideia também é adotada por Tamis-LeMonda et al. (2008), os quais argumentam que, tendo em vista que a autonomia e a “relação” como metas de socialização são sempre simultaneamente valorizadas, o que varia entre grupos culturais ou ao longo do desenvolvimento, é sua ênfase e/ou forma de coexistência. Os autores propuseram três formas de articulação entre a autonomia e a “relação”. Na mais comum, denominada “aditiva”, as duas metas são compreendidas como independentes, mas podendo coexistir (ex. pais desejam que seus filhos sejam autoconfiantes e generosos). Já na forma “conflitiva”, metas de autonomia e

“relação” influenciam-se mutuamente de forma inversa (ex. muita proximidade com outros pode impedir sucesso acadêmico e profissional da criança). Por fim, a forma de “relação funcional”, implica em uma relação causal entre as metas (ex. boas relações são importantes para a autoestima da criança).

Ao longo do desenvolvimento da criança, Tamis-LeMonda et al. (2008) afirmam que tanto a ênfase em uma ou outra meta de socialização pode se alterar (conforme verificado nos estudos de Ng et al., 2012 e Tudge et al., 2012), como também a forma de articulação entre as mesmas. Eles exemplificam que, enquanto ao longo da infância os pais podem perceber a autonomia e a “relação” mais como “aditivas” ou em “relação funcional”, na adolescência essas metas podem ser vistas mais como “conflitivas”. Estudos qualitativos, principalmente, podem ser realizados visando investigar essas modificações, inclusive ao longo da infância.

Em suma, a revisão da literatura sobre as metas de socialização confirma o pressuposto de que as mesmas são crenças dos pais que refletem a orientação cultural mais ampla da família quanto à valorização da autonomia e da “relação”. Nesse sentido, diferentes metas são verificadas dependendo de aspectos sociodemográficos que caracterizam os contextos de vida das famílias, associados a valores culturais cultivados nesses contextos, o que está de acordo com os modelos teóricos de Kağıtçıbaşı e Keller. Por outro lado, mudanças longitudinais nas metas de socialização foram ainda pouco exploradas, embora haja alguns indícios de que as metas tendem a se ajustar a características específicas das crianças e da interação pais e filhos em cada fase do desenvolvimento.

1.4 Estilos de interação mãe-bebê

A produção científica sobre o tema das interações pais-bebê é bastante vasta e variada. Tendo em vista tal diversidade, para fins do presente estudo, restringiu-se a revisão da literatura a publicações que focalizassem aspectos da interação pais-bebê relevantes para a compreensão de variações culturais na parentalidade e no desenvolvimento do *self*. Conseqüentemente, vários desses estudos procuraram compreender a manifestação da autonomia e da “relação” nas interações pais-bebê e, alguns deles, também investigaram a relação das metas de socialização com a interação. Para além de buscar suporte para as hipóteses do presente estudo, entende-se que a análise da interação pais-bebê nesta perspectiva oferece uma oportunidade de discussão sobre os modelos de parentalidade no mundo atual, em constante transformação, e sobre suas conseqüências no desenvolvimento das novas gerações. Ademais, análises nesse sentido, ainda recebem pouca atenção (Liu et al., 2005).

A maior parte dos estudos encontrados focalizou as interações mãe-bebê e, por isso, este termo será utilizado ao longo do texto. A revisão da literatura também indicou que, mesmo

tendo-se restringido a busca para publicações sobre a interação mãe-bebê em uma perspectiva cultural, ainda assim encontraram-se estudos bastante diversificados, do ponto de vista teórico e metodológico. Dessa forma, os mesmos foram organizados em quatro conjuntos. Alguns estudos compararam, de forma mais exploratória, aspectos da interação mãe-bebê entre díades que viviam em países distintos (Bornstein et al., 1992; Bornstein, Azuma et al., 1990; Bornstein, Tamis-LeMonda et al., 1991; Bornstein, Toka et al., 1990). Por sua vez, outras publicações focalizaram variações culturais dos padrões de apego e na interação mãe-bebê, tendo como pano de fundo a Teoria do Apego (Zach & Keller, 1999; Lohaus et al., 2004; Rothbaum et al., 2000; Yovsi et al., 2009). Um conjunto maior de estudos comparou a interação mãe-bebê entre grupos culturais distintos, à luz dos conceitos de individualismo e coletivismo, *self* independente/interdependente e/ou agência/distância interpessoal (Carra et al., 2013; Dennis et al., 2002; Dennis et al., 2007; Harwood et al., 1999; Keller, Borke, Chaudhary et al., 2010; Leyendecker et al. 2002; Liebal et al., 2011; Liu et al., 2005; Moscardino, Bertelli & Altoè, 2011; Reddy et al., 2013; Schröder et al., 2012). Por fim, outros estudos dedicaram-se a compreender elementos da interação mãe-bebê em díades de único grupo cultural (Clarke-Stewart & Hevey, 1981; Liu et al., 2009; Lorenzatto, 2002; Seidl-de-Moura, Ribas et al., 2008).

Os estudos de Bornstein e seus colaboradores (Bornstein et al., 1992; Bornstein, Azuma et al., 1990; Bornstein, Tamis-LeMonda et al., 1991; Bornstein, Toka et al., 1990) partiram do pressuposto de que as interações mãe-bebê são, ao mesmo tempo, essenciais para o desenvolvimento individual e cultural, tendo em vista que cada sociedade desenvolve padrões de cuidado adaptados a demandas específicas. Dessa forma, todos os seus estudos envolveram comparações entre díades mãe-bebê de países distintos, visando capturar tais especificidades culturais. Em um primeiro estudo, Bornstein, Azuma et al. (1990) verificaram que as maiores diferenças entre díades americanas e japonesas de classe média, cujos bebês possuíam cinco meses de idade, estavam nos comportamentos dos bebês e não nos das mães. Bebês americanos mostraram-se mais ativos quanto a vocalizações, brincadeira exploratória e comportamentos motores. No entanto, encontraram pouco suporte para a hipótese de que mães japonesas organizariam a interação para reforçar o vínculo com seus bebês e mães americanas priorizariam o suporte à autonomia.

Dessa forma, em um estudo seguinte (Bornstein, Toka et al., 1990), com o mesmo grupo de participantes, os pesquisadores optaram por adotar um método de análise mais microanalítico, no qual, em episódios de três minutos, eram codificados os comportamentos maternos em relação ao bebê e a resposta do bebê a tais comportamentos. Nesse estudo, alguns padrões emergiram. Por exemplo, enquanto mães japonesas tenderam a mudar o foco de atenção do bebê (ex. quando ele olhava para ambiente, mãe chamava atenção para si e vice-versa), mães

americanas reforçaram o foco escolhido pela criança. Igualmente, verificou-se que mães japonesas mostraram-se mais sensíveis aos sinais de desinteresse do bebê e as americanas aos sinais de interesse. Segundo Bornstein, Toka et al. (1990), esses achados poderiam indicar que mães americanas organizavam a interação de modo a estimular a atividade exploratória e as iniciativas do bebê, enquanto as japonesas canalizavam as atividades da criança para uma esfera interpessoal, o que foi também evidenciado no estudo de Bornstein et al. (1992).

Nesse sentido, para além de evidenciar diferenças entre mães de países distintos, esses estudos foram importantes porque indicaram que alguns aspectos da interação mãe-bebê eram mais sensíveis a variações culturais do que outros. Em especial, a forma com que as mães conduziam a interação pareceu indicar dois estilos: um mais focado no apoio a sinais de interesse do bebê, sobretudo, pelo ambiente, e outro mais focado no direcionamento materno a partir de sinais de desinteresse do bebê.

Os resultados desses estudos mostraram-se coerentes com hipóteses a respeito de variações culturais nos padrões de apego e na interação mãe-bebê (Zach & Keller, 1999; Lohaus et al., 2004; Rothbaum et al., 2000; Yovsi et al., 2009). Segundo Rothbaum et al. (2000), o estilo de interação associado a um padrão de apego seguro tende a ser mais característico de díades de classe média que vivem em sociedades ocidentais. Este estilo é definido pelo conceito de sensibilidade materna, que implica em permitir que a criança expresse suas necessidades, de modo a reforçar seus esforços de satisfação individual e, portanto, sua autonomia. Além disso, o mesmo, tradicionalmente, tem sido considerado um indicador de qualidade na interação mãe-bebê (Yovsi et al., 2009). No entanto, Rothbaum et al. (2000) argumentam que em outros contextos, ser sensível é ajudar a criança a regular seus estados emocionais, através da proximidade e, até mesmo, da antecipação aos sinais da criança.

Nesse sentido, Yovsi et al. (2009) propuseram que o controle responsivo pode ser mais adequado para avaliar a qualidade da interação mãe-bebê em alguns contextos. Os autores definiram controle responsivo como uma interação marcada por maior envolvimento emocional, proximidade corporal, monitoramento, instrução, treino e direcionamento das atividades do bebê. Em seu estudo com díades que viviam em um contexto urbanizado da Alemanha e em uma comunidade rural africana, Yovsi et al. (2009) confirmaram a hipótese de que o controle responsivo seria mais enfatizado na interação entre as díades africanas. Isso ocorreu em todas as fases investigadas (primeiro, segundo e terceiro mês do bebê), porém, no que diz respeito à sensibilidade materna, diferenças entre os grupos somente apareceram com o passar do tempo, em favor das díades alemãs. Os autores sugeriram que, talvez, a sensibilidade materna tende a variar mais em função de mudanças na qualidade dos sinais emitidos pelo bebê ao longo do tempo, diferente do controle responsivo, que seria mais centrado no adulto. Isso, então, fornece

indícios de uma menor estabilidade longitudinal na sensibilidade materna, o que também foi verificado no estudo de Lohaus et al. (2004).

Considerando as tendências verificadas por alguns dos estudos acima apresentados, outras investigações (Dennis et al., 2002; Dennis et al., 2007; Harwood et al., 1999; Leyendecker et al., 2002; Liu et al., 2005) testaram hipóteses comparativas tomando como base conceitos como os de individualismo e coletivismo (Triandis, 1995) e de *self* independente e interdependente (Markus & Kitayama, 1991). Esses estudos compararam as interações mãe-bebê entre díades que viviam em países distintos, considerados, de antemão mais individualistas ou coletivistas. Supunha-se que os países mais individualistas tendiam a enfatizar o *self* independente, cujo conteúdo central, segundo Markus e Kitayama (1991) é o indivíduo como uma entidade separada e dotada de atributos internos que o definem. Por outro lado, considerava-se que países mais coletivistas enfatizavam o *self* interdependente, cujo conteúdo central é o senso de pertencimento a uma relação social. Nesse sentido, os estudos pressupunham que essas diferenças em nível cultural e psicológico também se expressariam nas interações entre mães e bebês.

Por exemplo, Harwood et al. (1999) investigaram diferenças nas metas de socialização maternas e na interação mãe-bebê de díades de classe média euro-americanas e porto-riquenhas, cujos bebês possuíam entre 12 e 15 meses de idade. Quanto às metas de socialização, mães americanas mencionaram mais as metas de *autoaperfeiçoamento* e *autocontrole* do que as porto-riquenhas, enquanto estas mencionaram mais as metas de *bom comportamento* e *expectativas sociais*. Por sua vez, mães porto-riquenhas apresentaram um estilo de maior direcionamento e proximidade, que envolveu, por exemplo, comportamentos de restrição de movimentos e de posicionamento corporal do bebê, tentativas de atrair a atenção do bebê e oferecimento de afeto (abraços e beijos). Já mães euro-americanas tenderam a elogiar mais seus bebês e a apresentar sugestões como forma de conduzir a interação, exceto na brincadeira livre. Nessa situação, estas mães permaneceram mais tempo observando seus bebês brincando sozinhos do que as porto-riquenhas.

Para os autores, os resultados de seu estudo indicaram que as metas de socialização das mães mostraram-se coerentes com os estilos de interação mais característicos de cada grupo. Resultados semelhantes foram verificados por Leyendecker et al. (2002), que compararam metas de socialização e aspectos da interação mãe-bebê entre mães euro-americanas e mães da América Central, imigrantes nos EUA. Metas de *autoperfeiçoamento*, *autocontrole* e *emotividade* foram mais mencionadas pelas mães euro-americanas, enquanto metas de *bom comportamento*, pelas mães imigrantes. No que diz respeito à interação, que foi investigada por meio de um questionário que avalia interações cotidianas que as mães consideram positivas e negativas, as

maiores diferenças foram verificadas quanto a situações de interação diádica, no brincar. Enquanto as mães imigrantes, mais do que as euro-americanas, relataram apreciar situações de prazer compartilhado, as euro-americanas mencionaram preferir somente observar o bebê enquanto ele aproveitava a brincadeira por si mesmo.

Tanto o estudo de Harwood et al. (1999), quanto o de Leyendecker et al. (2002) indicaram que eventos em que a mãe apenas observava o bebê brincando pareceram discriminar especificidades culturais na interação mãe-bebê. Nos dois estudos, esses eventos foram mais frequentes entre mães cujas metas de socialização enfatizaram a autonomia. Por outro lado, segundo Leyendecker et al. (2002), as mães de seu estudo apresentaram muita similaridade em relação à outras interações. Para os autores, isso pode refletir que não somente as metas de socialização permeiam as interações entre mães e bebês, mas também desafios inerentes aos cuidados a crianças pequenas, o que evidencia a complexidade que envolve a relação entre as metas de socialização e as interações mãe-bebê. Para Liu et al. (2005), os estudos que investigam essa relação, na maior parte das vezes, focalizam comportamentos que não são relevantes no contexto das crenças culturais e, mais especificamente, das metas de socialização. Por isso, nem sempre verificam diferenças mais claras nas interações mãe-bebê entre grupos de mães com metas de socialização distintas.

Partindo desse pressuposto, Liu et al. (2005) investigaram, entre díades chinesas e canadenses, aspectos da interação mãe-bebê que, segundo eles, refletiam metas de socialização voltadas para autonomia e para a “relação”. Seu estudo envolveu bebês com aproximadamente 24 meses e mães, em geral, de classe média. A autonomia foi definida como a capacidade do indivíduo em agir segundo as próprias leis, definição que se assemelha a adotada por Kağıtçıbaşı (2007). Nesse sentido, os autores consideraram a exploração iniciada propositalmente pela criança (exploração do ambiente, dos brinquedos e início de novas atividades), o tempo em que a criança permaneceu em atividades independentes e o encorajamento materno a autonomia da criança como indicadores de autonomia na interação. Por outro lado, a “relação” foi definida como a capacidade do indivíduo estabelecer relações íntimas e de pertencimento, definição também semelhante à de Kağıtçıbaşı (2007). Assim, a frequência com a criança iniciou atividades compartilhadas com a mãe, o tempo em que a díade permaneceu nessas atividades e o encorajamento materno à “relação” foram considerados indicadores de maior “relação” na interação.

Alguns resultados do estudo de Liu et al. (2005) são especialmente relevantes neste contexto. Tanto entre díades chinesas quanto entre as canadenses, houve um predomínio do encorajamento materno à autonomia do bebê em relação ao encorajamento à “relação”. Para os autores, esse resultado pode refletir que a necessidade de autonomia parece ser característica

desta fase do desenvolvimento e que as mães, independente da cultura, foram sensíveis a essa necessidade. Por outro lado, os autores também verificaram que as mães chinesas, mais do que as canadenses, encorajaram tanto a autonomia do bebê quanto a “relação”, de modo que pareciam mais envolvidas com a interação. Ao mesmo tempo, seus bebês iniciaram mais atividades compartilhadas com as mães do que os bebês canadenses. Isso, por sua vez, confirmou-se através de correlações entre comportamentos maternos e do bebê. No grupo de díades como um todo, quanto mais os bebês iniciaram atividades compartilhadas com as mães, mais as mães encorajaram tanto a autonomia, quanto a “relação”.

Mais uma vez, têm-se indícios de que o maior ou menor envolvimento da mãe na interação com o bebê parece ser um aspecto que tende a variar culturalmente. O estudo de Liu et al. (2005) acrescenta ainda o fato de que os bebês parecem buscar mais a mãe quando ela também se envolve mais na interação e vice-versa, demonstrando que esse padrão pode indicar um estilo de interação mais focalizado na “relação”, ou seja, de maior proximidade interpessoal. No entanto, Dennis et al. (2002) afirmam que nem sempre é fácil interpretar o quanto determinado comportamento é mais indicativo de autonomia ou de “relação” na interação mãe-bebê. Eles fazem esse questionamento, principalmente, em relação a atividades cooperativas entre a mãe e a criança. Por exemplo, essas atividades podem refletir maior autonomia, porque envolvem dois indivíduos separados que compartilham um foco de atenção, mas, ao mesmo tempo, podem indicar maior “relação”, porque implicam no compartilhamento de emoções, regras e condução da interação. Obviamente, é possível se pensar que as interações mãe-bebê sempre envolvem certo grau de autonomia e “relação”, embora essas duas dimensões possam ser enfatizadas de distintas formas e com diferentes funções, o que está de acordo como o modelo teórico de Kağıtçıbaşı e, especialmente, com o de Keller, que enfatiza diferentes modelos de autonomia e “relação” nas interações cuidadores e bebês.

Especificamente, alguns autores entendem que interações que envolvem direcionamento materno, seguido de engajamento da criança indicam um estilo de interação cujo foco principal está na “relação” e menos no suporte a autonomia da criança (Reddy et al., 2013; Schröder et al., 2012). Neste estilo de interação, está em jogo não somente a forma com que a mãe conduz a interação, mas também a capacidade da criança em atender/obedecer a solicitações maternas. Ou seja, a criança é ativa na interação e contribui no estilo de interagir da díade, conforme salientado no modelo teórico de Keller (2007). Schröder et al. (2012) utilizaram o termo “responsividade da criança” para se referir a capacidade da criança em atender/obedecer a solicitações maternas. Os autores investigaram, aos 19 meses do bebê, as metas de socialização das mães, a responsividade materna em situação de brincar livre e a responsividade da criança em uma tarefa. Esses aspectos foram comparados entre díades de classe média das capitais da Alemanha e da Índia. A

responsividade materna, que foi definida como a capacidade da mãe em seguir as iniciativas da criança, não diferiu entre os grupos. Já a responsividade da criança foi maior entre as indianas, o que foi ao encontro das metas de socialização maternas neste grupo, claramente mais relacionais.

Esses autores, no entanto, investigaram a responsividade da criança em uma situação estruturada, em que a mãe era orientada a fazer solicitações para a criança. Nesse sentido, não investigaram os direcionamentos maternos em situação de interação livre e como parte do estilo de interação mãe-bebê. Isso foi feito por Reddy et al. (2013), que realizaram um estudo longitudinal, dos sexto mês aos 12º mês do bebê, com díades que viviam na Inglaterra e na Índia. Os autores verificaram que, já aos seis meses, os bebês mostraram capacidade de atender/obedecer a pedidos maternos, mas isso foi mais frequente entre os bebês indianos, em todas as fases do estudo. Além disso, a frequência de episódios em que o bebê atendia aos pedidos da mãe aumentou ao longo do tempo e foi proporcional à frequência de direcionamentos maternos, indicando a mútua influência entre esses dois fenômenos.

Interações que envolvem maior direcionamento materno e engajamento da criança têm sido associadas a contextos que enfatizam metas de socialização mais relacionais, conforme indicam os estudos de Schröder et al. (2012) e Reddy et al. (2013). O mesmo foi verificado por Keller, Borke, Chaudhary et al. (2010), que investigaram as metas de socialização e o estilo de interação mãe-bebê no brincar livre, aos 19 meses do bebê, entre díades da Alemanha e da Índia. Dois estilos de interação foram considerados pelos autores: o brincar autônomo e o brincar didático. Este último envolve iniciativas maternas no brincar (ex. inserir novo objeto) e engajamento do bebê a essas iniciativas, interação que, segundo os autores, apoiaria a “relação” e maior hierarquia. Já o brincar autônomo envolve iniciativas do bebê (ex. bebê pega um novo objeto) e engajamento da mãe a essas iniciativas, o que apoiaria a autonomia do bebê. Os resultados de seu estudo indicaram que, coerente com as metas de socialização das mães, díades indianas envolveram-se mais no brincar didático, enquanto as alemãs, no brincar autônomo.

É importante ressaltar, todavia, que todos os estudos relatados até então, que investigaram metas de socialização e também aspectos da interação mãe-bebê, em grupos culturais distintos, não realizaram análises para verificar a relação entre esses fenômenos (ex. correlações). Esses estudos somente examinaram se as metas predominantes em cada grupo eram coerentes com os padrões de interação identificados. Poucos estudos envolvendo análises de relação entre metas e interação foram encontrados (Carra et al., 2013; Moscardino et al., 2011; Liebal et al., 2011) e eles, em geral, identificaram poucas relações significativas. Porém, é importante enfatizar que o método de investigação, tanto das metas de socialização, quanto da interação mãe-bebê, foi bastante distinto entre esses estudos, o que dificulta a compreensão de tais achados.

Por outro lado, algumas explicações fornecidas pelos autores podem ser um ponto de partida. Carra et al. (2013), que encontraram correlações na direção esperada somente entre díades italianas e não entre as africanas imigrantes na Itália, entendem que a inexistência de correlações pode ser resultado do processo de imigração, que confere grande modificação nas crenças e práticas das mães. Já Moscardino et al. (2011) acreditam que, por um lado, a inexistência de correlações pode estar associada ao método de investigação da interação mãe-bebê, que considerou somente 10 minutos de interação e, por outro, pode refletir a natureza distinta das metas e da interação. Para eles, enquanto as metas refletem crenças culturais amplas, a interação mãe-bebê tende a ser mais fortemente associada a fatores contextuais e individuais.

São justamente alguns desses fatores que emergem quando estudos sobre a interação mãe-bebê são realizados em um único grupo cultural. No entanto, em relação aos estudos comparativos, poucos estudos desta natureza foram encontrados (Clarke-Stewart & Hevey, 1981; Liu et al., 2009; Lorenzatto, 2002; Seidl-de-Moura, Ribas et al., 2008). Dentre fatores mais contextuais associados à interação mãe-bebê, Lorenzatto (2002) destacou o papel da classe social dos pais. Seu estudo investigou comportamentos de autorregulação (regulação intrapsíquica, utilizada como sinônimo de autonomia) e de heterorregulação (regulação pelo outro) em pais e bebês de 24 meses, que residiam em Porto Alegre, durante interação no brincar livre. O autor verificou que enquanto pais de classe baixa utilizaram mais comportamentos de heterorregulação na interação (ex. direcionamentos), seus filhos apresentaram mais comportamentos de autorregulação (ex. início de nova atividade). Por outro lado, os únicos pais que apresentaram mais comportamentos de autorregulação eram pais de classe mais alta.

O predomínio da autorregulação entre as crianças foi interpretado por Lorenzatto (2002) como indicando sua necessidade de exercitar a autonomia nesta idade. Por outro lado, o autor discute que o predomínio da heterorregulação nos pais, ainda que a criança tenha manifestado mais comportamentos de autorregulação, pode ser um indício da valorização da ordem e da obediência por pais de classe mais baixa. Por fim, ele destaca que o fato de nem sempre comportamentos dos pais e da criança corresponderem pode indicar que a criança, com suas características individuais, exerce um papel ativo da interação.

Nesse sentido, características da criança, em especial competências típicas de cada fase do seu desenvolvimento, também se associam às interações mãe-bebê (Clarke-Stewart & Hevey, 1981; Seidl-de-Moura, Ribas et al., 2008). Por exemplo, Seidl-de-Moura, Ribas et al. (2008), que investigaram longitudinalmente a interação mãe-bebê, do primeiro ao quinto mês de vida da criança, verificaram que, ao longo deste período, o bebê passou a olhar menos para a mãe e mais para o ambiente, o que conferiu uma alteração no foco da interação, no início mais centrado na própria díade e, ao longo do tempo focalizado na mediação por objetos. Nesse sentido, na

medida em que o bebê passa a apresentar novas competências, a mãe tende a se ajustar a elas. Isso também foi verificado por Clarke-Stewart e Hevey (1981), que conduziram um estudo longitudinal sobre a interação mãe-bebê, porém com crianças maiores (entre 12 e 30 meses). Os autores verificaram que, ao longo do período investigado, mães e bebês tornaram-se parceiros mais iguais na interação, uma vez que as crianças passaram, gradativamente, a tomar mais iniciativas na interação (ex. verbalizar para a mãe, fazer contato físico, demonstrações de afeto), enquanto anteriormente era a mãe quem mais o fazia.

Os resultados destes dois últimos estudos apresentados podem ser mais bem compreendidos quando se consideram modificações nas habilidades sociocognitivas dos bebês nos seus primeiros anos de vida. Aquino e Salomão (2011), por exemplo, estudaram as habilidades comunicativas intencionais de bebês na interação com a mãe, aos seis, nove e 12 meses do bebê. Essas habilidades foram definidas como a capacidade da criança em comunicar à mãe uma intenção em relação a algo ou alguém. Verificou-se que, aos seis meses, o bebê apresentou indícios de comunicação intencional, que refletiam sua capacidade de seguir direcionamentos simples da mãe (ex. seguir deslocamento de objetos, seguir gesto de apontar materno para objetos) e também expressar interesse por objetos (ex. estender os braços em direção a brinquedos). Já aos 12 meses, suas habilidades comunicativas tornaram-se claramente intencionais, incluindo, por exemplo, responder verbal e não verbalmente à mãe de forma correta, apontar, usar gestos simbólicos, seguir o olhar da mãe, iniciar interações, dar e oferecer brinquedos.

Em suma, é possível afirmar que a literatura aponta evidências de que, ainda que diferentes estilos de interação possam refletir especificidades culturais, fatores mais proximais que envolvem a díade mãe-bebê (ex. mudanças no desenvolvimento do bebê, responsividade da criança) também permeiam a interação entre eles. Em geral, dois estilos de interação têm sido enfatizados. Um mais focalizado no direcionamento materno, no qual a mãe é bastante envolvida na interação e o bebê tende a seguir mais seus direcionamentos e também a incluir mais a mãe nas suas atividades. Esse estilo tem sido associado a uma maior ênfase na “relação”. Por sua vez, outro estilo seria mais focalizado nas iniciativas do próprio bebê, uma vez que a mãe conduz a interação a partir de seus sinais, o que tem sido associado a uma ênfase na autonomia do bebê. Como esses dois estilos derivaram, principalmente, de estudos comparativos e que partiram de visões mais dicotômicas sobre a autonomia e a “relação”, há certa tendência de se pensar que ambos são incompatíveis. No entanto, a partir dos modelos teóricos de Kağıtçıbaşı e Keller, pode-se pressupor que em cada um deles há diferentes ênfases e modos de autonomia e “relação”. Por fim, ressalta-se que a relação entre metas de socialização e estilos de interação

mãe-bebê foi mais explícita em estudos comparativos e menos em estudos correlacionais, que ainda são bastante escassos.

1.5 Justificativa e objetivos do estudo

No Brasil, conforme evidenciado por Biasoli-Alves (1997), no final do século passado já se verificava uma ascensão da valorização da autonomia como meta de socialização dos pais para seus filhos, principalmente entre famílias de classe média, com maiores níveis de escolaridade e que viviam em centros urbanos. Além disso, também se constatava uma intensa preocupação dos pais com o desenvolvimento dos filhos e, principalmente, com seu futuro. Se a autonomia claramente era valorizada pelos pais, em suas práticas cotidianas constatavam-se algumas contradições, tendo em vista que, em nome da preparação da criança para o futuro, tolhia-se sua liberdade e até mesmo sua infância. Desde então, muitas mudanças socioeconômicas e na vida das famílias continuam ocorrendo. No entanto, embora estudos nacionais sobre as metas de socialização indiquem que, atualmente, os pais parecem valorizar de forma mais equilibrada a autonomia e a “relação”, pouco se sabe sobre a relação entre suas metas de socialização e seus estilos de interação mãe-bebê.

A investigação desses aspectos torna-se ainda mais relevante quando se considera que, cada vez mais, há um consenso de que a autonomia e a “relação” são necessidades humanas básicas (Chirkov et al., 2003; Deci & Ryan, 2007; Kağıtçıbaşı, 2005, 2007; Milyavskaya; Ingras et al., 2009; Keller, 2012; Ryan & Deci, 2000) e que ambas são importantes para o bem estar individual (Sheldon & Niemiec, 2006). No entanto, a partir da literatura revisada, verifica-se que, ainda que coexistam nas metas de socialização e nos estilos de interação mãe-bebê, a autonomia e a “relação” tendem a assumir formas culturais específicas e a se estruturar de forma adaptada a ambientes sociais e ecológicos particulares, conforme previsto nos modelos de Kağıtçıbaşı (2007) e Keller (2007, 2012).

Por outro lado, a literatura também indica que, enquanto as metas de socialização refletem ênfases na autonomia e na “relação” em um nível mais abstrato e amplo, os estilos de interação traduzem esses aspectos para a experiência concreta de mães e bebês. Nesse sentido, fatores contextuais e individuais que envolvem a díade mãe-bebê tendem a afetar mais diretamente os estilos de interação do que as metas de socialização. No entanto, é preciso considerar que, grande parte dos estudos na área envolvem comparações entre grupos culturais e delineamentos transversais. Assim, poucos examinam a relação entre as metas de socialização e os estilos de interação mãe-bebê em um único grupo, considerando também características da mãe e do bebê. Nesse sentido, a dinâmica do processo de mudança que ocorre, simultaneamente,

nas metas e nos estilos de interação, ao longo do desenvolvimento do bebê, tem sido raramente explorada (Ng et al., 2012; Tamis-LeMonda et al., 2007).

Diante de tudo isso, o objetivo do presente estudo foi investigar a relação entre as metas de socialização maternas e os estilos de interação mãe-bebê, no primeiro e segundo ano de vida da criança, bem como eventuais mudanças longitudinais neste período. Além disto, investigou-se também a relação entre características maternas (ex. idade e escolaridade) e do bebê (ex. sexo e desenvolvimento infantil) e as metas de socialização e os estilos de interação mãe-bebê, durante o mesmo período.

É importante enfatizar, conforme será detalhado no Capítulo II, que esses aspectos foram investigados em um grupo de participantes com características sociodemográficas relativamente homogêneas, compatíveis com o que se entende por classe média e classe média alta. Ou seja, eram mães com altos níveis de escolaridade e renda, em sua maioria com um emprego fixo, que viviam em um grande centro urbano, de um país em desenvolvimento. Tais características associam-se ao modelo familiar de interdependência emocional, segundo Kagitçibasi (2007), o qual enfatiza o desenvolvimento do *self* autônomo-relacionado. Apesar disso, conforme apontam Keller e Kärtner (2013), esses contextos são muito diversos, de modo que a autonomia e a “relação” tendem a coexistir, mas não necessariamente com igual ênfase ou com igual natureza. Dessa forma, o presente estudo propõe-se a explorar as metas de socialização e os estilos de interação mãe-bebê em um grupo cultural em que, supostamente, tanto a autonomia, quanto a “relação” manifestam-se nas metas e nos estilos de interação.

Assim, considerando as características específicas do grupo estudado, bem como a literatura revisada, foram elaboradas quatro hipóteses principais para o estudo:

1) Independente da idade do bebê, as metas de socialização que enfatizam a autonomia (ex. *autoaperfeiçoamento*) seriam mais frequentes do que as metas que enfatizam a “relação” (ex. *expectativas sociais, emotividade*). Essa hipótese baseou-se, sobretudo, no alto nível de escolaridade das mães, que, conforme a literatura, tem sido associado a uma ênfase em metas que enfatizam a autonomia. Por outro lado, acreditava-se que as metas que enfatizam a “relação” seriam mais frequentes no segundo do que no primeiro ano do bebê, tendo em vista as características desenvolvimentais dos bebês nesta fase.

2) Com relação aos estilos de interação mãe-bebê, no primeiro ano, o estilo *focalizado no direcionamento materno* seria mais frequente que o *focalizado na autonomia do bebê*, considerando a menor competência do bebê para iniciar atividades de forma independente. Já no segundo ano, ocorreria o contrário, o estilo *focalizado na autonomia do bebê* seria mais frequente que o estilo *focalizado no direcionamento materno*.

3) Independente da idade do bebê, metas de socialização que enfatizam a autonomia estariam relacionadas a um estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê*. Já metas de socialização que enfatizam a “relação” estariam relacionadas a um estilo de interação *focalizado no direcionamento materno*.

4) As características maternas (ex. idade e escolaridade) e do bebê (ex. sexo e nível de desenvolvimento) estariam mais relacionadas aos estilos de interação mãe-bebê do que às metas de socialização, tendo em vista que estas últimas, teoricamente, representam valores culturais mais amplos, enquanto os estilos de interação são mais dependentes de fatores contextuais e individuais envolvendo a própria díade mãe-bebê.

CAPÍTULO II

MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram desse estudo 25 mães e seus bebês. Todos os bebês, que possuíam, em média, 6,7 meses (DP=1,74) no início deste estudo, haviam nascido a termo, residiam com a mãe e não possuíam problemas crônicos de saúde. As mães, cuja idade média era de 33,2 anos (DP=5,73), também não apresentavam problemas clínicos e/ou emocionais sérios que exigisse tratamento. A Tabela 1 apresenta as principais características sociodemográficas das 25 mães e seus bebês.

Como pode ser visto, a porcentagem de bebês do sexo feminino e masculino foi semelhante. Os bebês, no primeiro ano de vida⁵, tinham entre três e 10 meses, sendo a média de idade nesta fase 6,7 meses (DP=1,74). Já no segundo ano de vida, os bebês tinham entre 16,5 e 23 meses e, em média, 19 meses (DP=1,63). No que se refere às características maternas, a idade das mães foi bastante variada. A maior parte delas, no início do estudo, dividiu-se nas seguintes faixas etárias: entre 21 e 29 anos, 30 e 35 anos ou entre 36 e 40 anos. Ainda, mais da metade das mães (60%) nasceu e viveu a maior parte da vida na capital do estado e as demais em cidades da região metropolitana ou do interior. O número de filhos variou pouco, de modo que a maioria das mães (68%) tinha apenas um filho.

O grupo de mães também se caracterizou por ser de alta escolaridade (84% das mães possuía pelo menos o Ensino Superior completo), sendo a renda familiar um pouco mais variada, mas também, em geral, bastante elevada (M=17,6 salários mínimos; DP=14,5). No primeiro ano do bebê, 56% das mães declararam já ter voltado ao trabalho, enquanto no segundo ano esta porcentagem subiu para 72%. Em função disso, também houve modificação, ao longo do tempo, das pessoas que cuidavam do bebê. No primeiro ano, quase metade das mães cuidava exclusivamente dos filhos e aquelas que já tinham retornado ao trabalho contavam principalmente com a babá. Por sua vez, no segundo ano, somente 20% das mães ainda cuidavam exclusivamente do bebê e as demais contavam, sobretudo, com a ajuda da babá ou então com a ajuda de mais de um cuidador, por exemplo, do pai, dos avós e/ou da babá.

Todos os participantes foram selecionados de um estudo maior, intitulado *“Impacto da creche no desenvolvimento socioemocional e cognitivo infantil: estudo longitudinal do sexto mês*

⁵ Como na primeira fase de coleta de dados deste estudo a idade dos bebês variou entre três e 10 meses, a mesma foi denominada “primeiro ano do bebê”. Já na segunda fase, a idade dos bebês variou entre 16 e 23 meses e, assim, foi denominada “segundo ano do bebê”.

de vida do bebê ao final dos anos pré-escolares” – CRESCI (Piccinini et al., 2012), o qual ainda está em andamento. Este estudo tem como objetivo investigar o impacto da creche no desenvolvimento socioemocional e cognitivo de crianças, desde seu sexto mês até o final dos anos pré-escolares. Mais especificamente, busca comparar, ao longo desse período, o desenvolvimento de crianças que frequentam ou não a creche, e relacioná-lo a qualidade dos ambientes institucional e familiar.

O projeto iniciou em 2011 acompanhando 77 famílias, dentre estas 29 de bebês que frequentavam a creche (Grupo 1) e 48 de bebês que eram cuidadas prioritariamente pela mãe ou por outros cuidadores, como babá e familiares (Grupo 2). As famílias cujos bebês ingressaram na creche foram recrutadas em duas creches públicas federais (uma pertencente à universidade e outra a um hospital público federal), e as demais famílias principalmente através da mídia ou por indicações. Além das famílias, o estudo também contou com a participação de 18 educadoras das duas creches. O projeto envolve duas etapas de coleta de dados. A Etapa I, com quatro fases de coleta de dados: 6º, 12º, 18º e 24º mês de vida do bebê. A Etapa II, com três fases de coleta de dados, 3º, 4º e 5º anos da criança. Ao longo deste período, o desenvolvimento dos bebês está sendo avaliado e são aplicadas entrevistas semiestruturadas, questionários e escalas com as mães e com os pais, visando avaliar sua percepção sobre o desenvolvimento da criança, bem como a qualidade do ambiente familiar. Foram também realizadas filmagens da interação livre mãe-bebê e pai-bebê. Por sua vez, a qualidade das creches também foi avaliada, e as educadoras preenchem escalas e questionários sobre sua percepção a respeito da adaptação da criança à creche e do seu desenvolvimento.

Para fins do presente estudo, foram considerados apenas os dados coletados nas Fases I e III da Etapa I do CRESCI, e foram incluídos somente os bebês que não frequentavam creche. Foram excluídos os bebês que por alguma razão ingressaram na creche durante o período deste estudo, bem como mães e bebês que não participaram de alguma das fases do presente estudo.

Tabela 1
Características sociodemográficas das díades mãe-bebê (n=25)

	% (f)	M (DP)
Sexo do bebê		
Feminino	56% (14)	
Masculino	44% (11)	
Idade do bebê		
Primeiro ano		6,73 (1,74)
Segundo ano		19,16 (1,63)
Idade da mãe		
		33,24 (5,73)
21-29	32% (8)	
30-35	24% (6)	
36-40	32% (8)	
41-43	12% (3)	
Local de nascimento da mãe		
Capital	60% (15)	
Região Metropolitana	16% (4)	
Interior	20% (5)	
Outro estado	4% (1)	
Número de filhos		1,36 (0,57)
Renda Familiar (salários mínimos)¹		17,61 (14,5)
2-4	8% (2)	
5-9	24% (6)	
10-14	20% (5)	
Mais que 15	48% (12)	
Escolaridade da mãe (anos concluídos)		17,90 (3,59)
Ensino Médio Incompleto	4% (1)	
Ensino Médio Completo	4% (1)	
Ensino Superior Incompleto	8% (2)	
Ensino Superior Completo	36% (9)	
Pós-graduação	48% (12)	
Mãe trabalha fora		
Primeiro ano	56% (14)	
Segundo ano	72% (18)	
Quem cuidava do bebê²		
<i>Primeiro ano</i>		
Somente mãe	48% (12)	
Babá	32% (8)	
Pai	4% (1)	
Avós	4% (1)	
Pai e/ou avós e/ou babá	12% (3)	
<i>Segundo ano</i>		
Somente mãe	20% (5)	
Babá	36% (9)	
Pai	8% (2)	
Avós	8% (2)	
Pai e/ou avós e/ou babá	28% (7)	

¹ Valor de referência: R\$ 545,00 ; ² Quando a mãe não era a única responsável pelos cuidados ao bebê, incluíram-se todos os cuidadores que cuidavam do bebê, regularmente, por pelo menos 10 horas semanais.

2.2 Delineamento e procedimentos

Foi utilizado um delineamento longitudinal (Robson, 1995), visando investigar a relação entre as metas de socialização maternas e os estilos de interação mãe-bebê, no primeiro e

segundo ano de vida da criança, bem como eventuais mudanças longitudinais neste período. Além disto, investigou-se também a relação entre características maternas (ex. idade e escolaridade) e do bebê (ex. sexo e desenvolvimento infantil) e as metas de socialização e os estilos de interação mãe-bebê, durante o mesmo período.

Para tanto, foram utilizados dados das Fases I e III do Projeto CRESCI, como já referido acima, que contemplaram o primeiro e o segundo ano do bebê, respectivamente. Destacam-se a seguir apenas os instrumentos cujos dados foram utilizados no presente estudo. Em cada fase de coleta de dados do Projeto CRESCI, outros instrumentos foram aplicados, conforme descrito em Piccinini et al. (2012), mas os mesmos não serão aqui considerados.

No primeiro ano do bebê, as famílias foram convidadas a participar do projeto. Aquelas que aceitaram o convite e atendiam aos critérios do estudo preencheram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* e a *Ficha de Dados Demográficos da Família*. Esses instrumentos foram aplicados no mesmo encontro em que foi realizada a avaliação do desenvolvimento do bebê, através das *Escala Bayley III*, no consultório de uma psicóloga especializada na aplicação desse instrumento. Poucos dias depois, no segundo encontro, as famílias foram até o Instituto de Psicologia, onde, inicialmente, se realizou a *Observação da Interação Mãe-Bebê – 6º mês*, no Laboratório de Observação de Processos Interativos – LOPI. Nesse mesmo encontro foi aplicado o *Questionário sobre o desenvolvimento do bebê – 6º mês*. Na Fase III do projeto, que foi realizada 12 meses após a primeira fase, as famílias foram novamente contatadas. Nessa fase, a coleta também iniciou com a avaliação do desenvolvimento infantil, realizada através das *Escala Bayley III*, e com nova aplicação da *Ficha de Dados Demográficos da Família*. Num segundo encontro, as famílias foram novamente ao Instituto de Psicologia, onde se realizou a *Observação da Interação Mãe-Bebê – 18º mês* e as mães responderam ao *Questionário sobre o desenvolvimento do bebê – 18º mês*.

2.3 Instrumentos

Ficha de dados demográficos da família (NUDIF/CRESCI, 2011a): visa obter alguns dados demográficos, tais como idade da mãe e do companheiro, escolaridade, profissão, estado civil, existência de outros filhos, religião, tempo de trabalho, número de moradores da casa e classe social (Anexo A).

Escala Bayley III (Bayley, 2006): foi utilizada para avaliação do desenvolvimento infantil com relação às habilidades cognitivas, motoras, de linguagem e socioemocional dos bebês. Pode ser usada entre o 15º dia até o 42º mês de idade do bebê e sua aplicação é realizada por uma profissional habilitada. Para fins de avaliação das habilidades cognitivas, motoras e de

linguagem, aplicam-se 326 itens, divididos em cinco subescalas: cognitiva, motora (motricidade fina e grossa) e de linguagem (expressiva e receptiva). Os itens dessas subescalas são avaliados através de tarefas propostas à criança, utilizando-se diferentes materiais (chocalho, arco, sino, cubos, bola, varetas etc.) e verificando as reações da criança frente aos estímulos. Assim, essas escalas auxiliam na avaliação da natureza das orientações sociais e objetivas da criança relacionadas com seu ambiente, expressas nas atitudes, interesses, emoções, energia, atividade e tendências a se aproximar ou se afastar desta estimulação. Por outro lado, as habilidades socioemocionais são avaliadas através de uma subescala composta por itens de autorresposta, preenchidos pela mãe. Cada item (frase) representa um comportamento indicador do desenvolvimento socioemocional infantil, o qual deve ser avaliado em termos de frequência (1 = nunca a 5 = sempre). Os resultados de todas as subescalas são expressos em escores normalizados, que variam entre 40 e 160 pontos (média 100 e desvio padrão 15). Embora a variação nestes escores possa servir como critério de classificação do nível de desenvolvimento (ex: muito superior, superior, limítrofe), nesse estudo foram utilizados somente os escores brutos como indicadores do desenvolvimento do bebê. Apesar de ter sido usado no Brasil em diversos estudos (Andrade et al., 2005; Fraga, Linhares, Carvalho & Martinez, 2008; Lordelo et al., 2006; Lordelo, Chalhub, Guirra & Carvalho, 2007), tendo em vista a ausência de instrumento equivalente em nosso país, este instrumento ainda não foi padronizado em âmbito nacional.

Observação da Interação Mãe-Bebê – 6º mês (NUDIF/CRESCI, 2011b): trata-se de uma sessão de observação, com duração de 30 minutos, realizada no Laboratório de Observação de Processos Interativos – LOPI do Instituto de Psicologia da UFRGS. O LOPI é constituído de uma sala de 25 m² e de uma antessala. Na sala existem duas câmeras de vídeo ocultas por cortinas, quatro cadeiras, um tatame de EVA colocado no centro da sala, revistas para adultos e brinquedos armazenados numa caixa transparente (ex. chocalhos, bonecas, carrinhos, torre de encaixe, mordedores, telefone de borracha, bola, animais e brinquedo musical). Como duas câmeras foram utilizadas nas filmagens, antes do início das análises, todos os vídeos passaram por um processo de mixagem, visando selecionar o melhor ângulo de visão nas diferentes cenas e a inclusão de um cronômetro nos vídeos.

Ao ingressarem na sala, as mães eram solicitadas a interagirem livremente com seus bebês, como faziam normalmente quando estavam juntos. O pesquisador responsável acompanhava a sessão de observação através de monitores na antessala. O Anexo B apresenta detalhes das instruções fornecidas às mães antes da sessão de observação. A mesma sessão de observação, denominada *Observação da Interação Mãe-Bebê - 18º mês* (NUDIF/CRESCI,

2011c), foi realizada na Fase III, no segundo ano de vida do bebê. Nessa ocasião se usou brinquedos adaptados a essa faixa etária.

Para fins de análise dos estilos de interação mãe-bebê no primeiro e o segundo ano de vida, se consideraram apenas 10 minutos, dos aproximadamente 30 minutos disponíveis de cada sessão de observação, entre o 15º e o 25º minuto. Optou-se por considerar esse intervalo, visando amenizar possíveis efeitos de familiarização com a *setting* observacional. A análise teve como objetivo classificar os estilos de interação mãe-bebê, considerando um conjunto de categorias e subcategorias elaboradas para o presente estudo, a partir das definições de autonomia e “relação” propostas por Kagitçibasi (2007) e Keller (2012; Keller & Kärtner, 2013), bem como a partir de estudos que utilizaram categorias observacionais coerentes com essas definições (Dennis et al., 2007; Keller, Borke, Chaudhary et al., 2010; Liu, et al., 2005; Liu et al., 2009, Lorenzatto, 2002). Além disso, dois estudos piloto, com vídeos de díades que participaram do estudo maior, mas que não compuseram a amostra do presente estudo, permitiram verificar se as categorias e subcategorias construídas inicialmente a partir da literatura faziam sentido nas faixas etárias consideradas e no *setting* em que mãe e bebê foram filmados. Assim, se elaborou uma estrutura de categorias e subcategorias para a classificação dos estilos de interação mãe-bebê, apresentadas na Tabela 2 e caracterizadas em detalhe no Anexo C.

Para fins de classificação dos estilos de interação mãe-bebê, inicialmente se identificaram os *episódios interativos mãe-bebê* que ocorriam ao longo dos 10 minutos analisados e, após, cada episódio foi classificado em uma das categorias apresentadas na Tabela 2. Os episódios interativos foram definidos com base em Pedrosa e Carvalho (2005). Segundo essas autoras, considerando-se o conceito de interação como regulação recíproca, é possível afirmar que um episódio interativo é uma sequência interativa clara e conspícua, no caso, entre a mãe e o bebê. As interações podem se dar através de comportamentos verbais ou não-verbais da dupla, os quais apresentam-se encadeados. Por exemplo, bebê pega um brinquedo e olha para a mãe; esta diz que o brinquedo é bonito e incentiva bebê a brincar com ele, até que bebê solta o objeto e anda pela sala em busca de um novo brinquedo. No presente estudo, foram excluídos os episódios focalizados nos cuidados básicos ao bebê (ex. episódios de amamentação, troca de fraldas e alimentação) ou episódios que não se encaixavam nas categorias de análise (ex. episódios de transição entre uma atividade e outra).

Tabela 2

Estrutura de categorias e subcategorias utilizadas para a classificação dos estilos de interação mãe-bebê no primeiro e segundo ano de vida do bebê

Categorias	Subcategorias	
	Primeiro ano	Segundo ano
<i>Bebê inicia e mãe apoia</i>	<u>Bebê:</u> - Iniciativa para atividades independentes <u>Mãe:</u> - Segue orientações do bebê - Incentiva a iniciativa - Incentiva a continuidade de ações iniciadas pela criança - Elogia iniciativas do bebê - Responde contingentemente aos sinais positivos do bebê - Mantém contato face-a-face	<u>Bebê:</u> - Idem - Resposta positiva frente às próprias iniciativas <u>Mãe:</u> - Idem - Idem - Idem - Idem - Idem - Idem - Idem - Instrução implícita
<i>Bebê age sozinho e mãe não se envolve</i>	<u>Bebê:</u> - Iniciativa para atividades independentes <u>Mãe:</u> - Observa o bebê - Faz outra atividade	<u>Bebê:</u> - Idem <u>Mãe:</u> - Idem - Idem
<i>Bebê recusa direcionamento e mãe aceita</i>	<u>Bebê:</u> - Recusa orientação do adulto <u>Mãe:</u> - Instrui explicitamente/Direciona verbalmente - Direciona de forma não verbal - Acata a vontade da criança	<u>Bebê:</u> - Idem <u>Mãe:</u> - Idem - Idem - Idem
<i>Mãe direciona e bebê se envolve</i>	<u>Bebê:</u> - Segue direcionamento do adulto - Reage positivamente ao direcionamento da mãe <u>Mãe:</u> - Instrui explicitamente/Direciona verbalmente - Direciona de forma não verbal - Simplifica por ajustamento	<u>Bebê:</u> - Idem - Idem - Busca assistência verbal/chama atenção do adulto - Busca assistência não-verbal <u>Mãe:</u> - Idem - Idem - Idem - Simplificação não-verbal
<i>Bebê envolve a mãe e mãe direcionada</i>	<u>Bebê:</u> - Iniciativa para atividades compartilhadas - Segue direcionamento do adulto - Reage positivamente ao direcionamento da mãe <u>Mãe:</u> - Instrui explicitamente/Direciona verbalmente - Direciona de forma não verbal - Simplifica por ajustamento	<u>Bebê:</u> - Idem - Idem - Idem - Busca assistência verbal/chama atenção do adulto - Busca assistência não-verbal <u>Mãe:</u> - Idem - Idem - Idem - Simplificação não-verbal
<i>Mãe impõe nova atividade</i>	<u>Bebê:</u> - Recusa direcionamento do adulto - Reage negativamente à insistência da mãe <u>Mãe:</u> - Força comportamento da criança	<u>Bebê:</u> - Idem - Idem <u>Mãe:</u> - Idem
<i>Mãe interdita comportamento do bebê</i>	<u>Bebê:</u> - Emite comportamento considerado indesejável pela mãe <u>Mãe:</u> - Repreende verbalmente - Interrompe atividade	<u>Bebê:</u> - Idem <u>Mãe:</u> - Idem - Idem

É importante também frisar que a escolha pelos *episódios interativos mãe-bebê* como unidade de análise ocorreu visando uma aproximação a características essenciais do fenômeno investigado, quais sejam: a influência recíproca de comportamentos da mãe e do bebê e a sequencialidade das ações (Piccinini et al., 2001). Assim, preconizou-se o aspecto processual da interação (Kreppner, 2011), mais do que a natureza das atividades que eram realizadas pela mãe e pelo bebê. Nesse contexto, de especial relevância foi a análise dos comportamentos que delimitavam o início dos episódios, tendo em vista que, principalmente através deles, é possível determinar o quanto a interação é mais focalizada na autonomia do bebê ou na “relação” entre a díade, procedimento também adotado em outros estudos da área (Keller, Borke, Chaudhary et al., 2010; Liu, et al., 2005; Liu et al., 2009, Lorenzatto, 2002).

Para fins de identificação dos episódios interativos, foram elaborados indicadores comportamentais para delimitar o início e o fim de cada um deles, com base em estudos piloto. Convencionou-se que um episódio iniciava com alguma pista comportamental que indicava direcionamento, por parte do bebê (ex. bebê larga o objeto que estava manipulando, olha em direção à caixa de brinquedos, anda até ela e pega outro objeto) ou por parte da mãe (ex. enquanto bebê olha para porta, mãe pega bola e coloca-a na frente do campo visual do bebê, dizendo: “Vamos brincar de bola?”). Para demarcar o final de um episódio (e eventualmente demarcando o início de um novo episódio) utilizaram-se pistas comportamentais que indicavam desvio ou rejeição do direcionamento do parceiro, tais como desvio do olhar e busca ativa por outro objeto que não aquele que vinha sendo foco da interação. Também se convencionou que novos episódios poderiam iniciar quando o “tema” da atividade mudava claramente, mesmo se o parceiro que iniciou a nova atividade fosse o mesmo que havia iniciado o episódio anterior. Por exemplo, o bebê inicia a brincadeira com panelinhas e a mãe apenas o acompanha, a díade permanece muito tempo nessa brincadeira, até que o próprio bebê deixa as panelinhas de lado e passa a brincar com a bola. A mudança de foco da brincadeira configurou mudança de episódio, mesmo que o bebê tenha permanecido direcionando a interação.

Considerando os critérios para identificação e delimitação dos episódios e as categorias e subcategorias de análise apresentadas na Tabela 2, procedeu-se à análise de cada vídeo, que envolveu dois momentos. Primeiramente, todos os vídeos foram assistidos e realizou-se a identificação dos episódios e a delimitação de seu início e fim. Em um segundo momento, cada episódio foi classificado segundo as categorias e subcategorias de análise do estudo. Ressalta-se que as subcategorias foram utilizadas somente para caracterizar cada categoria, facilitando, assim, a classificação dos episódios, mas não envolvendo nenhuma análise específica.

Duas pesquisadoras (uma delas a autora deste estudo) foram treinadas para a execução dos procedimentos de identificação, delimitação e classificação dos episódios interativos. O

treinamento consistiu em 20 horas de análise de sete vídeos não utilizados no presente estudo. Ao final, outros dez vídeos foram analisados, visando realizar o cálculo do índice de fidedignidade (coeficiente Kappa). Somente a autora do estudo realizou a identificação e delimitação dos episódios, e, após, as duas pesquisadoras, de forma independente, classificaram-nos nas categorias. O índice de fidedignidade atingido foi de 0,8, o que é considerado excelente (Robson, 1995). Tendo sido atingido tal índice, as duas pesquisadoras realizaram a análise final dos vídeos (50 vídeos das duas fases de coleta, cabendo dois vídeos para cada díade).

Dois escores foram gerados para cada categoria. Um deles representou a frequência total de episódios classificados na categoria e outro a porcentagem da categoria, considerando o total de episódios apresentados pela díade ao longo dos 10 minutos. Para fins de análise dos dados, somente utilizou-se este último escore. As categorias *Mãe impõe nova atividade* e *Mãe interdita comportamento do bebê* representaram, em média, de 0,2 a 4% dos episódios, nas duas fases do estudo e, em função de sua baixíssima frequência, não foram consideradas na análise dos dados. As demais categorias, além de serem analisadas separadamente, foram agrupadas em dois estilos de interação: o estilo *focalizado na autonomia do bebê* e o estilo *focalizado no direcionamento materno*.

O estilo *focalizado na autonomia do bebê* pressupõe uma interação predominantemente guiada pelo bebê, de modo que a mãe, ao apoiar suas iniciativas para atividades independentes, incentiva o bebê a fazer suas próprias escolhas e satisfazer suas aspirações (Keller, 2012). Dessa forma, toma-se como ponto de partida o conceito de autonomia adotado por Kagitçibasi (2007), a qual define que ser autônomo implica agir por conta própria, segundo as próprias leis. Ao operacionalizar esse conceito para o contexto das interações entre mãe e bebê, alguns autores propõem que a autonomia do bebê pode ser definida como a exploração iniciada por ele independentemente e por vontade própria, com um propósito específico (Liu, et al., 2005; Liu et al., 2009; Keller, Borke, Chaudhary et al., 2010), definição que também foi adotada no presente estudo. Com base em todos esses aspectos, então, definiu-se que as categorias *Bebê inicia e mãe apoia*, *Bebê age sozinho e mãe não se envolve* e *Bebê recusa direcionamento e mãe aceita* pertenceriam ao estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê*.

Por outro lado, o estilo de interação *focalizado no direcionamento materno* pressupõe uma interação com maior foco na “relação”, já que as regras da interação são prioritariamente definidas pelo adulto. Apesar disso, o bebê é incentivado a, voluntariamente, se engajar nas atividades escolhidas pela mãe e compartilhar com ela dessas atividades, ou então ele mesmo pode incluir a mãe em atividades compartilhadas, permitindo que também a mãe direcione tais atividades. Do ponto de vista de Kagitçibasi (2007), este estilo prevê tanto maior grau de heteronomia por parte do bebê, quanto um maior grau de “relação”. No entanto, como há

também espaço para a autonomia do bebê (já que ele aceita voluntariamente o direcionamento materno e até mesmo pode escolher incluir a mãe em suas atividades), entende-se que este estilo aproxima-se bastante do conceito de “autonomia psicológica social”, proposto por Keller (2012) e Keller e Kärtner (2013). Segundo este conceito, ser autônomo implica agir por conta própria, no entanto sem fazer distinções entre as aspirações individuais e as expectativas do grupo e, em especial, da família. Nesse sentido, objetivos comuns são experimentados como valores internos, os quais motivam as ações do indivíduo. Considerando todos estes aspectos, as categorias *Mãe direciona e bebê se envolve* e *Bebê envolve a mãe e mãe direciona* foram incluídas no estilo de interação *focalizado no direcionamento materno*.

Questionário sobre o desenvolvimento do bebê – 6º mês (NUDIF/CRESCI, 2011d): usado para investigar a percepção da mãe sobre o desenvolvimento do bebê em diversas dimensões, e suas expectativas quanto ao futuro do filho. É composto por 15 blocos de questões abertas e fechadas sobre: 1) saúde e o desenvolvimento do bebê; 2) metas de socialização; 3) alimentação; 4) sono; 5) atividades do bebê quando acordado; 6) troca de fraldas e roupa; 7) banho; 8) comunicação da mãe com o bebê; 9) sorriso; 10) choro; 11) reação inicial a novas situações; 12) humor do bebê a longo do dia; 13) interesse por brinquedos; 14) comportamento durante brincadeiras; e 15) comportamento do bebê diante das pessoas. Para fins do presente estudo, foi utilizada somente uma questão referente às metas de socialização em longo prazo (*Que qualidades você desejaria que seu filho(a) tivesse como adulto?*). Cópia desse instrumento no Anexo D. Essa mesma questão foi considerada no segundo ano do bebê.

A análise das respostas dadas pelas mães à referida pergunta baseou-se na estrutura de categorias elaborada, inicialmente, por Harwood, Miller e Irizarry (1995) e utilizada em diversos estudos posteriores destes autores e seus colaboradores (por exemplo, Harwood et al., 1996; Harwood et al., 1999; Harwood et al., 2001; Miller & Harwood, 2001; Miller & Harwood, 2002). Essa estrutura inclui cinco conjuntos de categorias que refletem metas de socialização maternas (*autoaperfeiçoamento, autocontrole, emotividade, expectativas sociais, bom comportamento*), sendo que algumas são compostas de subcategorias. As mesmas já foram traduzidas e adaptadas para o português e utilizadas em diversos estudos brasileiros (Bandeira et al., 2009; Diniz & Salomão, 2010; Lordelo et al., 2012; Moinhos et al., 2007; Seidl-de-Moura et al., 2008; Seidl-de-Moura et al., 2009).

Para testar a adequação destas categorias foi realizado um estudo piloto considerando as respostas de 12 mães. Três pesquisadoras (dentre elas, a autora do presente estudo) classificaram de forma independente as respostas dadas por elas e, posteriormente, foram discutidas discordâncias. Nenhuma categoria foi acrescentada para a classificação das respostas, embora

suas definições tenham sido aprimoradas de modo a incluir palavras ou expressões que as clarificassem. A definição dessas categorias e respectivas subcategorias encontra-se no Anexo E. Após a realização deste estudo piloto, as respostas de outras 18 mães foram analisadas de forma independente pelas mesmas pesquisadoras, buscando realizar a avaliação da fidedignidade. Para tanto, utilizou-se o *software* NVivo 8, a partir do qual foi calculado o índice *Kappa* para cada uma das categorias. Os índices para as categorias *autoaperfeiçoamento*, *emotividade* e *expectativas sociais* variaram entre 0,76 a 0,88, o que é considerado de bom a excelente (Robson, 1995). Já as categorias *autocontrole* e *bom comportamento* apresentaram índices insatisfatórios (0,37 e 0,33, respectivamente). Todas as discordâncias foram discutidas e novos ajustes às definições dessas categorias foram realizados de modo a esclarecer dúvidas.

Considerando os resultados desta primeira avaliação da fidedignidade, optou-se por realizar uma nova avaliação, incluindo as respostas de outras 10 mães. Desta vez, as categorias *autocontrole* e *bom comportamento* apresentaram índices entre 0,78 a 1, considerados de bons a excelentes (Robson, 1995). Assim, finalmente, foi possível que as três pesquisadoras trabalhassem de forma independente na análise final das respostas das mães (duas respostas para cada mãe, uma em cada fase do estudo, totalizando 50 respostas). O total de respostas foi dividido entre as pesquisadoras, tomando-se o cuidado para que a mesma pesquisadora não classificasse as respostas de uma mesma mãe no primeiro e no segundo ano do bebê. Essa medida foi tomada para evitar que a análise de uma fase influenciasse a análise da outra fase.

Tendo sido finalizada a classificação das respostas, foram gerados escores referentes à frequência total de cada categoria, para cada mãe, nas duas fases do estudo. Além da frequência total, também foi gerado um escore de porcentagem relativa, o qual considera a frequência de cada categoria em relação ao total de palavras ou expressões citadas por cada mãe. Somente a porcentagem relativa foi considerada na análise de dados. Entre todas as categorias e subcategorias consideradas, somente a subcategoria *Obrigações relacionadas à família*, que faz parte da categoria *Bom comportamento*, não foi mencionada por nenhuma mãe, nas duas fases do estudo. Assim, considerou-se somente a subcategoria Respeitador/Bem educado como parte da categoria *Bom comportamento*.

2.4 Considerações éticas

O projeto CRESCI, do qual o presente estudo faz parte, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Protoc. N° 2010070, cópia no anexo F) e pelo Comitê de Ética do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (Protoc. N° 100553, cópia no anexo G), sendo considerado ético e metodologicamente adequado, de acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Resolução

196/96 do Conselho Nacional de Saúde). Os participantes foram, desde o início, informados sobre o objetivo do projeto e a forma de coleta e análise dos dados, e assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. O projeto não previa nenhum prejuízo aos participantes. No entanto, caso necessário, se prevê o encaminhamento das famílias para atendimento em serviços especializados. A privacidade dos participantes e a confidencialidade dos dados estão sendo garantidas, uma vez que os casos recebem um número que facilita a identificação de todo material correspondente. Todos os dados são mantidos no Instituto de Psicologia da UFRGS, acondicionados em caixas-arquivo, com acesso restrito apenas aos pesquisadores do grupo.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

O presente capítulo está organizado em três partes. Na Parte I, apresentam-se os resultados relacionados às metas de socialização maternas e aos estilos de interação mãe-bebê no primeiro ano de vida do bebê e, na Parte II, os resultados referentes ao segundo ano de vida do bebê. Na Parte III, apresentam-se os resultados longitudinais das metas de socialização e dos estilos de interação mãe-bebê, envolvendo o primeiro e segundo ano de vida do bebê.

A análise dos dados envolveu diferentes procedimentos que permitiram investigar evidências que apoiassem as hipóteses do estudo, em cada fase e longitudinalmente. As análises transversais incluíram tanto estatísticas descritivas quanto inferenciais. Nas análises iniciais, optou-se por utilizar testes estatísticos não paramétricos, tendo em vista o pequeno número de participantes do estudo e a menor exigência destes testes quanto a pressupostos de normalidade e homoscedasticidade. *Correlação de Spearman* foi empregada com o objetivo de avaliar a relação das metas de socialização e dos estilos de interação mãe-bebê entre si e com características das mães e dos bebês. Além disso, também se utilizou *Análise de Conglomerados* e *Análise de Variância (Kruskall-Wallis)* para verificar, em cada fase do estudo, diferentes grupos de participantes quanto às metas de socialização e aos estilos de interação mãe-bebê. Por fim, para ilustrar os grupos relativos às metas de socialização se utilizou de análise de conteúdo qualitativa das respostas maternas.

Por sua vez, as análises longitudinais também envolveram estatísticas descritivas e inferenciais. Para comparar as metas de socialização e os estilos de interação mãe-bebê entre o primeiro e segundo ano de vida do bebê, foi utilizado o *Teste de Wilcoxon* para duas medidas repetidas, sendo o sexo do bebê considerado um fator de análise. Além disto, *Correlação de Spearman* foi empregada para investigar a relação entre as metas de socialização e os estilos de interação mãe-bebê nos dois momentos investigados.

Parte I - Metas de socialização maternas e estilos de interação mãe-bebê no primeiro ano de vida do bebê

Nesta parte, primeiramente, apresenta-se, em separado, os resultados relativos às metas de socialização maternas e aos estilos de interação mãe-bebê. Após, são apresentados os resultados referentes à relação entre as metas de socialização maternas e os estilos de interação mãe-bebê, no primeiro ano de vida do bebê.

1.1 Metas de socialização maternas no primeiro ano de vida do bebê

Os resultados sobre as metas de socialização maternas, no primeiro ano de vida, serão apresentados em três seções. Na primeira, apresentam-se as porcentagens e frequências e as correlações das metas de socialização com características maternas e do bebê, bem como das metas de socialização entre si. Na segunda seção, apresentam-se diferentes grupos de mães conforme suas metas de socialização. Por fim, na terceira seção, ilustram-se qualitativamente as metas de socialização nestes mesmos grupos.

1.1.1 Caracterização das metas de socialização maternas no primeiro ano de vida do bebê

A Tabela 3 apresenta as porcentagens e frequências das metas de socialização maternas no primeiro ano de vida do bebê. Tinha-se como hipótese que as metas de socialização que enfatizam a autonomia (ex. *autoaperfeiçoamento*) seriam mais frequentes do que as metas que enfatizam a “relação” (ex. *expectativas sociais*, *emotividade*). Como pode ser visto, as metas de *autoaperfeiçoamento* (44%) foram as mais mencionadas pelas mães, seguidas das metas de *expectativas sociais* (31%) e de *emotividade* (19%). Já as metas de *autocontrole* (3%) e de *bom comportamento* (3%) apresentaram porcentagem de respostas bastante baixas.

Tabela 3

Porcentagem e frequência (entre parênteses) das metas de socialização maternas, no primeiro ano de vida do bebê (n=25)

Metas de Socialização	Mães ¹	Respostas ²		
		Sexo do bebê		Total
		Feminino (n= 14)	Masculino (n=11)	
Autoaperfeiçoamento	84% (21)	52% (33)	35% (19)	44% (52)
Bem estar emocional e físico	56% (14)	16% (10)	13% (7)	15% (17)
Desen. do potencial pessoal/econômico	56% (14)	22% (14)	17% (9)	19% (23)
Desenv./independência psicológica	36% (9)	14% (9)	5% (3)	10% (12)
Autocontrole	12% (3)	5% (3)	2% (1)	3% (4)
Expectativas Sociais	72% (18)	22% (14)	40% (22)	31% (36)
Integridade pessoal e valores religiosos	68% (17)	22% (14)	36% (20)	29% (34)
Evitar comportamento ilícito	8% (2)	-	4% (2)	2% (2)
Emotividade	68% (17)	19% (12)	18% (10)	19% (22)
Calor emocional	52% (13)	14% (9)	16% (9)	16% (18)
Relações próximas com a família	16% (4)	5% (3)	2% (1)	3% (4)
Bom Comportamento	16% (4)	2% (1)	5% (3)	3% (4)
Total	(25)	(63)	(55)	(118)

¹Cada mãe pode ter apresentado respostas classificadas em mais de uma categoria; ²Cada mãe pode ter apresentado mais de uma resposta classificada na mesma categoria.

Especificamente em relação às metas de *autoaperfeiçoamento*, aquelas ligadas ao *desenvolvimento do potencial pessoal e econômico* (19%) foram as mais mencionadas pelas mães, seguidas das metas de *bem estar emocional e físico* (15%) e de *desenvolvimento/independência psicológico* (10%). Por sua vez, entre as metas ligadas a *expectativas sociais*, as metas de *integridade pessoal e valores religiosos* (29%) apresentaram porcentagem bastante superior as de *evitar comportamento ilícito* (2%). No que se refere às metas ligadas à *emotividade*, as mães citaram com mais frequência o *calor emocional* (16%) do que as *relações próximas com a família* (3%).

A Tabela 3 também apresenta as porcentagens das metas de socialização considerando o sexo do bebê. Quanto a esse aspecto, não foram feitas hipóteses sobre eventuais diferenças entre as metas de mães de meninas e meninos, mas algumas diferenças apareceram. As metas de *autoaperfeiçoamento* foram mencionadas mais frequentemente por mães de meninas (52%) do que de meninos (35%). O contrário ocorreu em relação às metas de *expectativas sociais*, já que as mães de meninos (40%) mencionaram um maior número dessas metas quando comparadas às mães de meninas (22%). As demais metas foram mencionadas em porcentagens semelhantes entre mães de meninas e meninos: *autocontrole* (5% e 2%, respectivamente), *emotividade* (19% e 18%, respectivamente) e *bom comportamento* (2% e 5%, respectivamente).

A Tabela 4, por sua vez, apresenta as correlações entre as metas de socialização maternas e as características maternas e do bebê, no primeiro ano de vida do bebê⁶. A hipótese inicial previa que não seriam verificadas correlações significativas entre as características maternas e do bebê e as metas de socialização, tendo em vista que as metas, teoricamente, representam valores culturais mais amplos e, portanto, são menos influenciadas por fatores contextuais e individuais. Essa hipótese foi parcialmente corroborada, conforme os resultados apresentados na Tabela 4. Nenhuma característica materna correlacionou-se significativamente com as metas de socialização. Como era de se esperar, as características maternas correlacionaram-se entre si, indicando que quanto maior a idade das mães, mais anos de escolaridade ($p < 0,01$) e maior a renda familiar ($p < 0,05$). Estas duas últimas características também se mostraram correlacionadas ($p < 0,01$).

Por outro lado, correlações foram verificadas entre as metas de socialização e o sexo do bebê, o que não foi previsto. Mães de meninas mencionaram com mais frequência metas de *autoaperfeiçoamento* ($p < 0,05$). O contrário ocorreu com as metas de *expectativas sociais* ($p < 0,05$), que foram mais mencionadas pelas mães de meninos. Escores de desenvolvimento do bebê não se correlacionaram significativamente com as metas de socialização, porém

⁶ Para essa análise, as metas de *autocontrole* e *bom comportamento* não foram consideradas, tendo em vista sua baixa frequência entre as respostas maternas.

apresentaram algumas correlações significativas com características maternas e do bebê⁷.

Considerando as características sociodemográficas das mães participantes do presente estudo, que são compatíveis com o modelo de interdependência emocional proposto por Kagitçibasi (2007), previa-se que metas de socialização que enfatizam a autonomia e a “relação” iriam coexistir nas respostas maternas, mas não necessariamente com igual ênfase. No entanto, não se previa a natureza das relações entre elas, ou seja, se elas apresentariam correlação positiva ou negativa entre si, já que esse aspecto não tem sido sistematicamente explorado na literatura. Como pode ser visto na Tabela 4, as metas de *autoaperfeiçoamento* apresentaram forte correlação negativa ($p < 0,01$) com as metas de *expectativas sociais*, mas não com as de *emotividade*. Já as duas últimas apresentaram moderada correlação negativa entre si ($p < 0,05$).

Tabela 4

Correlações (Spearman) entre as metas de socialização maternas e as características maternas e do bebê, no primeiro ano de vida do bebê (n=25)

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Sociodemográficas											
1. Sexo do bebê ¹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Idade do bebê	-0,05	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Idade da mãe	-0,21	-0,16	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Renda familiar	-0,23	-0,01	0,48*	-	-	-	-	-	-	-	-
5. Escolaridade da mãe	-0,15	0,02	0,62**	0,58**	-	-	-	-	-	-	-
Escores de desenvolvimento											
6. Cognitivo	0,20	0,48*	-0,43*	-0,04	-0,01	-	-	-	-	-	-
7. Linguagem	0,29	0,37	-0,54**	-0,52**	-0,37	0,35	-	-	-	-	-
8. Motor	0,21	0,18	-0,37	-0,13	-0,15	0,59**	0,37	-	-	-	-
9. Socioemocional	-0,04	-0,05	-0,02	-0,04	0,09	0,49*	-0,03	-0,17	-	-	-
Metas de Socialização²											
10. Autoaperfeiçoamento	0,41*	-0,05	0,22	0,17	-0,05	0,03	0,09	0,24	-0,16	-	-
11. Expectativas sociais	-0,41*	0,01	-0,05	-0,37	-0,01	-0,28	0,06	-0,38	0,03	-0,69**	-
12. Emotividade	0,10	-0,06	-0,03	0,23	0,09	-0,02	-0,27	0,18	-0,30	-0,12	-0,42*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ¹ Masculino=1, Feminino=2

1.1.2 Agrupando as mães com base nas metas de socialização mencionadas no primeiro ano de vida do bebê

Considerando que as mães possuem diferentes metas de socialização para seu filho⁸, é plausível pensar que algumas mães tendem a privilegiar certas metas em detrimento de outras, enquanto outras mães podem apresentar porcentagem semelhante entre as diferentes metas. Assim, tinha-se como hipótese que, embora as mães do estudo pertencessem a um contexto socioeconômico relativamente homogêneo, compatível com o modelo de interdependência emocional (Kagitçibasi, 2007), que tende a equilibrar a autonomia e a “relação”, ainda assim

⁷ Essas correlações foram apresentadas na tabela, porém, como não respondem aos objetivos do estudo, não serão discutidas.

⁸ O termo no masculino será usado nesta tese para se referir a ambos os sexos, salvo quando for explicitado.

seria possível verificar diferentes grupos de mães, que dariam maior ou menor ênfase a essas dimensões. Essa hipótese possibilitaria explorar variações dentro de um único grupo, o que tem sido pouco realizado em estudos da área. Nesse sentido, esperava-se, por exemplo, que, para algumas mães, predominariam metas que enfatizam a autonomia (metas de *autoaperfeiçoamento*), enquanto para outras predominariam metas que enfatizam a “relação” (metas de *expectativas sociais*). Por fim, outras mães mencionariam de forma mais equilibrada metas que enfatizam a autonomia e a “relação”.

Para verificar a existência desses diferentes grupos de mães, inicialmente, realizou-se uma *Análise de Conglomerados (Cluster Analysis)*, através do método K-médias. Foram incluídas conjuntamente na análise as três metas de socialização mencionadas com maior frequência pelas mães (*autoaperfeiçoamento*, *expectativas sociais* e *emotividade*), cujos escores foram transformados em escores Z. A priori, definiu-se a existência de três grupos, conforme a hipótese mencionada acima. A Tabela 5 apresenta as porcentagens das metas de socialização mencionadas pelas mães de cada grupo, no primeiro ano de vida do bebê. Como pode ser visto, os três grupos representam aqueles previstos, sendo que Grupo I inclui mães (n=10) cujas metas de socialização predominantes foram as de *autoaperfeiçoamento* (embora somente duas mães deste grupo tenham mencionado somente estas metas); o Grupo II inclui as mães (n=7) que mencionaram tanto metas de *autoaperfeiçoamento*, quanto de *expectativas sociais* e *emotividade*; e o Grupo III, as mães (n=8) que mencionaram com maior porcentagem as metas de *expectativas sociais* (embora somente uma mãe deste grupo tenha mencionado somente estas metas).

Tabela 5

Porcentagens das metas de socialização mencionadas pelas mães de cada grupo resultante da Análise de Conglomerados, no primeiro ano de vida do bebê (n=25)

Grupo ¹	Nº Mãe	Sexo bebê	Autoaperfeiç.	Expectativas Sociais	Emotividade	Autocontrole	Bom Comportamento
I (n=10)	4	F	100%	-	-	-	-
	22	F	100%	-	-	-	-
	13	F	88%	-	13%	-	-
	24	F	75%	-	25%	-	-
	23	M	71%	14%	14%	-	-
	5	M	67%	-	33%	-	-
	11	F	67%	-	33%	-	-
	1	F	63%	25%	13%	-	-
	16	F	50%	33%	-	-	17%
	18	M	50%	33%	17%	-	-
II (n=7)	20	F	50%	25%	25%	-	-
	15	F	50%	25%	25%	-	-
	10	F	40%	40%	20%	-	-
	17	F	38%	25%	38%	-	-
	8	M	25%	25%	25%	-	25%
	12	M	20%	20%	60%	-	-
	25	F	-	-	50%	50%	-
III (n=8)	19	M	33%	33%	-	17%	17%
	3	F	-	40%	20%	40%	-
	21	M	17%	50%	17%	-	17%
	14	F	33%	67%	-	-	-
	6	M	25%	75%	-	-	-
	9	M	25%	75%	-	-	-
	7	M	-	80%	20%	-	-
	2	M	-	100%	-	-	-

¹ Grupo I: predomínio de metas de *autoaperfeiçoamento*; Grupo II: metas equilibradas; Grupo III: predomínio de metas de *expectativas sociais*.

Ainda, visando testar estatisticamente as diferenças nas metas de socialização entre os grupos, realizou-se uma *Análise de Variância* não paramétrica (Kruskal-Wallis), cujos resultados são apresentados na Tabela 6. Como pode ser visto, as três metas incluídas na *Análise de Conglomerados* diferiram significativamente entre os grupos. Análises *pos hoc* (Mann-Whitney) indicaram que o *autoaperfeiçoamento* foi mencionado com maior frequência pelas mães do Grupo I do que pelas mães dos Grupos II ($p<0,01$) e III ($p<0,01$). Já as metas de *expectativas sociais* foram mais mencionadas pelas mães do Grupo III do que pelas mães dos Grupos I ($p<0,01$) e II ($p<0,01$). Finalmente, as metas de *emotividade* foram mais frequentes entre as mães do Grupo II do que entre as do Grupo I ($p<0,05$) e as do III ($p<0,01$).

Tabela 6

Mediana, intervalo interquartilico (entre parênteses) e níveis de significância (p) da variância das metas de socialização entre os grupos, no primeiro ano de vida do bebê (n=25)

Grupo ¹	Metas de Socialização		
	Autoaperfeiçoamento	Expectativas Sociais	Emotividade
I	0,69 (0,59 – 0,91)	0 (0 – 0,27)	0,13 (0 – 0,27)
II	0,37 (0,20 – 0,50)	0,25 (0,20 – 0,25)	0,25 (0,25 – 0,50)
III	0,21 (0 – 0,31)	0,71 (0,42 – 0,79)	0 (0 – 0,19)
<i>p</i>	0,001	0,001	0,004

¹ Grupo I: predomínio de metas de *autoaperfeiçoamento*; Grupo II: metas equilibradas; Grupo III: predomínio de metas de *expectativas sociais*.

Optou-se também por comparar entre os grupos as porcentagens das três subcategorias das metas de *autoaperfeiçoamento*, já que alguns estudos têm demonstrado que as mesmas também são sensíveis às variações culturais. A *Análise de Variância* indicou que somente as metas de *bem estar emocional e físico* diferiram significativamente entre os grupos ($p < 0,01$). Por sua vez, análises *pos hoc* (Mann-Whitney) demonstraram que sua porcentagem somente foi maior no Grupo I do que no III ($p < 0,01$).

Por fim, o sexo do bebê foi incluído nas análises, tendo em vista que havia apresentado correlação significativa com as metas de *autoaperfeiçoamento* e *expectativas sociais* (cf. Tabela 5). Como pode ser visto, entre as 10 mães do Grupo I, sete eram mães de meninas. Por sua vez, entre as sete mães do Grupo II, cinco eram mães de meninas. Por fim, das oito mães do Grupo III, seis eram mães de meninos. Essa distribuição vai ao encontro dos resultados anteriores, que indicam que as metas de *autoaperfeiçoamento*, no primeiro ano de vida do bebê, foram mais frequentes entre as mães de meninas, enquanto as metas de *expectativas sociais* foram mais frequentes entre as mães de meninos.

1.1.3 Ilustrando as metas de socialização mencionadas pelas mães no primeiro ano de vida do bebê

Com o objetivo de ilustrar as metas de socialização mencionadas pelas mães no primeiro ano do bebê, realizou-se uma análise de conteúdo qualitativa (Laville & Dionne, 1999) das respostas maternas, tomado por base a classificação das mães nos grupos resultantes da *Análise de Conglomerados*, apresentada na Tabela 5. Para fins de análise, as respostas das mães foram lidas na íntegra, buscando destacar as similaridades e particularidades entre as mães de um mesmo grupo, assim como entre os grupos. Durante a análise se priorizou não somente o conteúdo das respostas, mas também eventuais ênfases, contradições e o contexto em que os conteúdos foram manifestos (ex. a ordem em que as diferentes metas foram mencionadas). Acreditava-se que esta análise permitiria aprofundar a compreensão das variações entre as metas

de socialização das mães, especialmente explorar a manifestação de diferentes modos de autonomia e “relação”, conforme proposto por Keller (2012) e Keller e Kärtner (2013).

No Grupo I (7 meninas/3 meninos), em que houve um predomínio das metas de *autoaperfeiçoamento*, o desejo de que o filho fosse uma pessoa feliz no futuro foi bastante enfatizado pelas mães (M11a⁹, M13a, M16a, M22a, M18o, M23o). A felicidade foi atrelada, com frequência, à possibilidade de livre escolha e realização profissional (M1a, M4a, M13a, M22a), sendo que diversas características psicológicas, que poderiam contribuir para atingir esta meta, foram citadas textualmente pelas mães, tais como: *assertividade, independência, determinação, coragem, curiosidade, autoestima, otimismo, bom-humor, inteligência*. A seguinte resposta ilustra estes aspectos de forma bastante clara:

“Eu queria que ela fosse bem resolvida com a vida no geral, porque a vida é difícil. Eu quero levar a noção pra ela de que a gente tem essas dificuldades, porque às vezes eu acho que as pessoas criam os filhos pra um mundo que não existe. Então, eu gostaria que ela conseguisse ser uma pessoa independente, que ela tivesse êxito nas coisas que ela deseja, que ela conseguisse se encontrar na vida e ter uma profissão que ela fosse feliz. Eu espero que ela seja uma pessoa bem resolvida, não uma pessoa ansiosa, que quer determinadas coisas e não sabe onde quer chegar. Uma pessoa culta, educada, que ela estudasse bastante [...] Não depender muito dos outros, mas ter bons laços afetivos, ter bons amigos.” (M13a)

Esta fala também expressa aquilo que foi destacado por algumas mães do Grupo I, de que os estudos contribuiriam para a realização profissional do filho no futuro (M13a, M16a, M22a, M23o). Nesse sentido, propiciar uma educação de qualidade e também o próprio engajamento individual do filho com os estudos (ex: ser *estudioso, disciplinado*) poderiam permitir a escolha de uma profissão que lhe fizesse feliz, tal como a seguinte mãe enfatizou:

“Por isso que eu e o pai dela estamos estudando, fazendo de tudo para que ela tenha um futuro brilhante, para que ela possa estudar na melhor escola, frequentar o melhor cursinho, fazer a melhor faculdade, seguir uma profissão que ela realmente goste, que ela seja feliz nessa profissão.” (M22a)

Ainda, como pode ser visto na Tabela 4, a maior parte das mães do Grupo I citou, embora em menor porcentagem, metas de *emotividade* e/ou de *expectativas sociais*. Estas metas foram menos enfatizadas e, na maior parte das vezes, mencionadas de forma mais genérica. Por exemplo, algumas mães referiram que desejavam que o filho: “*goste de família*” (M24a); “[fosse] *pessoa muito sociável, que tenha bons amigos*” (M23o); “[fosse] *alguém que gosta de estar com as outras pessoas*” (M5o); e “[fosse] *uma pessoa boa*” (M1a). Por fim, ressalta-se a fala de uma mãe (M13a), já apresentada acima, que incluiu, no final de sua resposta, metas de *emotividade* como contraponto as metas de *autoaperfeiçoamento*, destacando seu desejo de que a

⁹ A letra “M”, seguida do número, identifica a mãe que relatou a referida meta de socialização. Já as letras “a” e “o” indicam o sexo do bebê, sendo “a” = menina e “o” = menino.

filha não dependesse muito dos outros, mas, ao mesmo tempo, conseguisse se relacionar afetivamente com as pessoas.

Com relação às respostas das mães do Grupo II (5 meninas/2 meninos), a análise revelou certo equilíbrio na porcentagem de metas de *autoaperfeiçoamento*, *expectativas sociais* e *emotividade*. Nesse sentido, as mães enfatizaram tanto o desejo de que seus filhos fossem felizes, determinados e bem sucedidos profissionalmente, quanto de que apresentassem características de integridade pessoal (M10a, M15a, M17a, M20a, M8o). O exemplo a seguir ilustra tais aspectos:

“No futuro, eu quero que ela seja feliz, que ela possa fazer suas escolhas e saber que as escolhas não são rígidas, podem ser alteradas. Então, ela vai poder escolher muitas coisas, experimentar muitas coisas. Eu espero que ela seja curiosa, ativa, que ela queira saber das coisas, que ela queira ir atrás das coisas. E meu maior desejo é que ela seja íntegra sabe? Que ela tenha princípios, que é uma coisa que hoje me deixa muito triste, porque eu vejo crianças e adolescentes soltos. Eu quero que ela tenha princípios, que ela aprenda com a gente que existe um certo e um errado, existe o que se pode e o que não se pode [fazer], eu sei que é bem difícil hoje já dizer um não assim pra ela sabe? Mas faz parte, ela vai ter que aprender isso também [...]. Eu espero que ela possa ser bem carinhosa, que ela consiga externar todo carinho que ela recebe, e que ela se sinta segura, que a nossa companhia seja um lugar seguro, uma referência.” (M20a)

Como os dados quantitativos já haviam indicado, as mães do Grupo II foram as que mais mencionaram metas de *emotividade*, como destacado no final da fala retratada acima, onde a mãe destacou a valorização do calor emocional e da proximidade com a família. Isso ficou ainda mais evidente entre estas mães, quando comparadas com as demais, pois elas citaram metas bastante específicas, indicando seu desejo de que os filhos fossem adultos capazes de estabelecer intimidade emocional, se colocar no lugar do outro e serem generosos (M10a, M15a, M17a, M20a, M25a, M12o). O exemplo a seguir ilustra tais aspectos e inclui metas de *autocontrole* de impulsos de ganância no contexto da *emotividade*:

“Que seja uma pessoa bem humana. Que tenha empatia, que se coloque no lugar do outro, da pessoa que tem menos condições que ela. Que ela não seja egoísta. Que ela compartilhe as coisas dela. E espero que ela seja uma pessoa de valor, sabe? Humana. O que eu mais me preocupo é isso. Que ela tenha condições, uma condição de vida melhor, mas não quero que ela se torne uma menina que não dê valor às coisas.” (M25a)

Por fim, entre as mães do Grupo III (2 meninas/6 meninos) predominaram as metas de *expectativas sociais*, com destaque para a integridade pessoal como a principal qualidade desejada pelas mães para o futuro dos filhos (M3a, M14a, M6o, M7o, M9o, M19o, M21o). Alguns sinônimos de integridade foram utilizados pelas mães, tais como *pessoa boa*, *pessoa do bem*, *pessoa ética*, *pessoa de valores*. Mas, independente do termo utilizado, todos eles estavam relacionados a uma expectativa de que o filho fosse um adulto que vivesse em consonância com as regras sociais. Para tanto, as mães citaram características psicológicas que contribuiriam com esta meta, tais como *sinceridade*, *honestidade*, *pessoa confiável*, *senso de justiça*,

responsabilidade, trabalhador, não se envolva com drogas e pessoa com valores religiosos. O exemplo a seguir ilustra tais aspectos:

“Que seja uma pessoa honesta, íntegra, responsável, que quando viesse a constituir uma família, que procurasse seguir como eu vou criá-lo, procurasse constituir uma família dentro do sacramento da igreja, que seria o casamento, depois ter filhos, procurando educá-los da melhor maneira [...], sendo um homem amoroso, carinhoso para com a família, porque eu quero criá-lo assim, que um dia ele vai ter que bater asas e voar sozinho, mas que ele nunca esqueça do porto seguro dele que vai ser a família dele, é a primeira infância, a casa, a irmã. É uma coisa que eu quero, o meu desejo é que os dois [irmão mais velho] sejam bem unidos.” (M7o)

Neste exemplo, fica também evidente o quanto as mães enfatizaram a própria família e/ou algum membro familiar como modelos de integridade para o filho (M14a, M6o, M7o, M9o, M21o). Além disso, embora em menor número, as relações de proximidade/afetividade com a família (metas de *emotividade*) também foram citadas como desejáveis pelas mães: *“Que preze pelos valores que nós temos aqui, de família. Valores mais íntimos mesmo, da forma de agir e de pensar.” (M9o)*

As metas de *autocontrole* (M3a, M19o) e de *bom comportamento* (M19o, M21o) foram citadas também no contexto da valorização da integridade pessoal, sendo, portanto, incluídas como características de uma pessoa íntegra:

“Eu espero que ele seja, sobretudo, uma pessoa íntegra, que ele tenha bons valores, que ele saiba tratar com as pessoas, lidar com as pessoas, saiba tratar todo mundo igual, que não seja uma pessoa metida, espero que ele nunca se envolva com drogas, espero que ele tenha um futuro promissor, assim, que ele seja estudioso, que goste de ler.” (M19o)

Ainda, algumas mães do Grupo III também citaram metas de *autoaperfeiçoamento* (M14a, M6o, M9o, M19o, M21o), embora em menor porcentagem e com menor ênfase do que as metas de *expectativas sociais*. Chama atenção que, ou as mães citaram metas de *autoaperfeiçoamento* no final de sua resposta (M9o, M19o, M21o), ou elas apresentaram tais metas associadas a metas de *expectativas sociais* ou *emotividade* (M14a, M6o, M19o), como no exemplo a seguir:

“Que fosse uma pessoa do bem. Do bem e que acredite muito nela mesma [...] a gente fica pensando o que será que ela vai querer fazer, de profissão. E eu digo pra ela que ela pode ser aquilo que ela quiser. Que a gente vai estimulá-la, independente da decisão dela. Se é uma coisa que não vá fazer mal para outras pessoas, a gente vai estimular.” (M14a)

Examinando conjuntamente, os relatos acima, eles ilustraram as diferenças entre os grupos de mães com relação a enfatizarem mais algumas metas de socialização do que outras, indo ao encontro do que era previsto. O Grupo I apresentou metas que enfatizaram elementos de autonomia, tais como o bem estar subjetivo, a assertividade e a independência. O Grupo II mesclou elementos de autonomia e “relação”, embora, diferente dos demais grupos, tenha dado

maior ênfase a *emotividade*. Por fim, o Grupo III apresentou metas com maior ênfase na “relação”, incluindo, por exemplo, a integridade pessoal, a honestidade e o respeito.

1.2 Estilos de interação mãe-bebê no primeiro ano de vida do bebê

Os resultados sobre os estilos de interação mãe-bebê, no primeiro ano de vida, serão apresentados em duas seções. Na primeira, apresentam-se as porcentagens e frequências, bem como as correlações dos estilos de interação com as características maternas e do bebê, assim como dos estilos de interação entre si. Na segunda seção, apresentam-se diferentes grupos de díades mãe-bebê conforme seu estilo de interação.

1.2.1 Caracterização dos estilos de interação mãe-bebê no primeiro ano de vida do bebê

A Tabela 7 apresenta as porcentagens e frequências dos estilos de interação mãe-bebê no primeiro ano de vida do bebê. A hipótese inicial era de que o estilo *focalizado no direcionamento materno* seria mais frequente que o *focalizado na autonomia do bebê*, considerando a menor competência do bebê para iniciar atividades de forma independente. Como pode ser observado, os resultados não apoiaram essa hipótese já que o estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê* (58%) foi mais frequente do que o *focalizado no direcionamento materno* (42%).

Especificamente com relação ao estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê*, a categoria mais frequente foi *Bebê inicia e mãe apoia* (35%), seguida das categorias *Bebê age sozinho e mãe não se envolve* (13%) e *Bebê recusa direcionamento e mãe aceita* (10%). Quanto ao estilo de interação *focalizado no direcionamento materno*, a categoria *Mãe direciona e bebê se envolve* (40%) apresentou porcentagem bastante superior à categoria *Bebê envolve a mãe e mãe direciona* (2%). Quanto ao sexo do bebê, poucas diferenças apareceram nas categorias. O estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê* foi semelhante para as meninas (57%) e meninos (61%). O mesmo ocorreu com o estilo de interação *focalizado no direcionamento materno* (meninas: 43%; meninos: 39%).

Tabela 7

Porcentagem e frequência (entre parênteses) dos estilos de interação mãe-bebê, no primeiro ano de vida do bebê (n = 25)

Estilos de interação mãe-bebê	Díades ¹	Episódios interativos ²		
		Sexo do Bebê		Total
		Feminino (n=14)	Masculino (n=11)	
Focalizado na autonomia do bebê	96% (24)	57% (99)	61% (74)	58% (173)
Bebê inicia e mãe apoia	96% (24)	35% (60)	36% (44)	35% (104)
Bebê age sozinho e mãe não se envolve	60% (15)	12% (21)	14% (17)	13% (38)
Bebê recusa direcionamento e mãe aceita	68% (17)	10% (18)	11% (13)	10% (31)
Focalizado no direcionamento materno	96% (24)	43% (74)	39% (47)	42% (121)
Mãe direciona e bebê se envolve	96% (24)	42% (72)	36% (44)	40% (116)
Bebê envolve a mãe e mãe direciona	20% (5)	1% (2)	3% (3)	2% (5)
Total	(25)	(173)	(121)	(294)

¹Cada díade pode ter apresentado episódios interativos classificados em mais de um estilo de interação e categoria; ²Cada díade pode ter apresentado mais de um episódio interativo classificado no mesmo estilo de interação e categoria.

A Tabela 8 apresenta as correlações entre os estilos de interação mãe-bebê e as características maternas e do bebê, no primeiro ano de vida do bebê¹⁰. A hipótese inicial era de que características maternas e dos bebês estariam relacionadas aos estilos de interação mãe-bebê, considerando que os mesmos são mais dependentes de fatores contextuais e individuais envolvendo a própria díade mãe-bebê. Dentre as características maternas, somente a idade das mães correlacionou-se negativamente com a categoria *Bebê inicia e mãe apoia* ($p < 0,05$), indicando que as díades envolvendo mães mais velhas tenderam a apresentar com menos frequência esse categoria.

No que diz respeito às características do bebê, esperava-se que quanto maior a idade dos bebês e seu nível de desenvolvimento mais as díades apresentariam um estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê*. Essa hipótese baseou-se na ideia de que quanto maior a idade dos bebês e/ou seu nível de desenvolvimento, mais iniciativas o bebê tomaria na interação com a mãe, favorecendo o estilo de interação focalizado em sua autonomia. Como pode ser visto na Tabela 8, idade do bebê apresentou correlação positiva com a categoria *Bebê inicia e mãe apoia* ($p = 0,05$) e uma correlação negativa, marginalmente significativa, com a categoria *Mãe direciona e bebê se envolve* ($p < 0,09$). Os resultados também indicaram que quanto maior o nível de desenvolvimento cognitivo dos bebês, maiores os escores na categoria *Bebê inicia e mãe apoia* ($p < 0,05$), sendo que o contrário ocorreu com a categoria *Mãe direciona e bebê se envolve* ($p < 0,06$), embora de forma marginalmente significativa. Ademais, os escores de desenvolvimento motor do bebê correlacionaram-se positivamente com a categoria *Bebê age sozinho e mãe não se envolve* ($p < 0,05$).

¹⁰ Para esta análise, excluiu-se a categoria *Bebê envolve a mãe e mãe direciona*, em função de sua baixa frequência.

Assim como em relação às metas de socialização, não se previa qual a direção (positiva ou negativa) das correlações entre as categorias do estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê* e do estilo *focalizado no direcionamento materno*. Isso porque as características sociodemográficas dos participantes do presente estudo são compatíveis com o modelo de interdependência emocional proposto por Kagitçibasi (2007), o qual tende a enfatizar tanto a autonomia quanto a “relação”. No entanto, caso se considere que algumas categorias, em conjunto, representam diferentes estilos, seria plausível prever que, pelo menos, entre as categorias de cada estilo seriam verificadas correlações positivas. Conforme a Tabela 8, no entanto, isso não ocorreu. Somente as três categorias do estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê* apresentaram correlação negativa com a categoria *Mãe direciona e bebê se envolve*, sendo essas correlações significativas para as categorias *Bebê inicia e mãe apoia* ($p < 0,01$) e *Bebê recusa direcionamento e mãe aceita* ($p < 0,01$) e marginalmente significativa para a categoria *Bebê age sozinho e mãe não se envolve* ($p < 0,08$).

Tabela 8

Correlações (Spearman) entre os estilos de interação (EI) mãe-bebê e as características maternas e do bebê, no primeiro ano de vida do bebê (n=25)

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	11	12	13
Sociodemográficas												
1. Sexo do bebê ¹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Idade do bebê	-0,05	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Idade da mãe	-0,21	-0,16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Renda familiar	-0,23	-0,01	0,48*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5. Escolaridade da mãe	-0,22	-0,04	0,60**	0,54*	-	-	-	-	-	-	-	-
Escores de desenvolvimento												
6. Cognitivo	0,20	0,48*	-0,47*	-0,04	-0,03	-	-	-	-	-	-	-
7. Linguagem	0,29	0,37	-0,54**	-0,52**	-0,30	0,35	-	-	-	-	-	-
8. Motor	0,21	0,18	-0,37	-0,13	-0,10	0,59**	0,37	-	-	-	-	-
9. Socioemocional	-0,04	-0,05	-0,02	-0,04	0,18	0,49*	-0,03	0,17	-	-	-	-
Estilo de interação focalizado na autonomia do bebê												
11. Bebê inicia e mãe apoia	-0,09	0,39	-0,40*	-0,00	0,07	0,58*	0,17	0,25	0,01	-	-	-
12. Bebê age sozinho e mãe não se envolve	-0,01	0,11	0,20	0,11	0,14	0,14	0,12	0,45*	0,11	-0,31	-	-
13. Bebê recusa direcionamento e mãe aceita	-0,20	0,10	0,01	0,09	-0,36	-0,17	-0,31	-0,24	-0,34	0,01	-0,01	-
Estilo de interação focalizado no direcionamento materno												
14. Mãe direciona e bebê se envolve	0,13	-0,35	0,16	-0,08	0,03	-0,38	0,05	-0,25	0,01	-0,53**	-0,35	-0,53**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$; ¹ Masculino=1, Feminino=2

1.2.2 Agrupando as díades mãe-bebê com base no seu estilo de interação no primeiro ano de vida do bebê

Considerando que os estilos de interação mãe-bebê variam entre as díades e mesmo para uma mesma díade, é plausível se pensar que certos estilos de interação podem ser mais

privilegiados, em certos contextos e em função da idade e do nível de desenvolvimento do bebê. Assim, tinha-se como hipótese que, embora as díades participantes do estudo pertencessem a um contexto socioeconômico relativamente homogêneo, compatível com o modelo de interdependência emocional (Kagitçibasi, 2007), que tende a equilibrar a autonomia e a “relação”, ainda assim seria possível verificar diferentes grupos de díades que dariam maior ou menor ênfase a essas dimensões nos seus estilos de interação. Seguindo a mesma lógica das metas de socialização, acreditava-se que essa análise possibilitaria explorar variações dentro de um único grupo, o que tem sido pouco realizado em estudos da área. Nesse sentido, partiu-se, então, da hipótese de que três grupos de díades poderiam ser verificados: para algumas díades predominaria o estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê*; para outras predominaria o estilo *focalizado no direcionamento materno*; ou ainda para outras haveria certo equilíbrio entre os dois estilos de interação.

Para testar esta hipótese, foi realizada uma *Análise de Conglomerados (Cluster Analysis)*, através do método K-médias. As três categorias pertencentes ao estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê* e a categoria *Mãe direciona e bebê se envolve* foram incluídas conjuntamente na análise, cujos escores foram transformados em escores Z. Para fins de análise, a priori, definiu-se a existência de três grupos.

A Tabela 9 apresenta as porcentagens dos estilos de interação mãe-bebê apresentados pelas díades de cada grupo resultante da *Análise de Conglomerados*, no primeiro ano de vida do bebê. Como pode ser visto, os três grupos se aproximaram daqueles previstos, sendo que o Grupo I incluiu díades (n=8) com predomínio do estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê* (com destaque para as categorias *Bebê inicia e mãe apoia* e *Bebê age sozinho e mãe não se envolve*); o Grupo II inclui díades (n=10) que apresentaram de forma mais equilibrada o estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê* (com destaque para a categoria *Bebê inicia e mãe apoia*) e o *focalizado no direcionamento materno* (com destaque para a categoria *Mãe direciona e bebê se envolve*); e o Grupo III incluiu as díades (n=7) com predomínio do estilo de interação *focalizado no direcionamento materno* (com destaque para a categoria *Mãe direciona e bebê se envolve*).

Tabela 9

Porcentagens dos estilos de interação mãe-bebê apresentados pelas díades de cada grupo resultante da Análise de Conglomerados, no primeiro ano de vida do bebê (n=25)

Grupo ¹	Nº Díade	Sexo bebê	Idade bebê	Estilo de interação focalizado na autonomia do bebê			Estilo de interação focalizado no direcionamento materno	
				Bebê inicia e mãe apoia	Bebê age sozinho e mãe não se envolve	Bebê recusa direcionam. e mãe aceita	Mãe direciona e bebê se envolve	Bebê envolve a mãe e mãe direciona
I (n=8)	1	F	6,6	42%	17%	17%	25%	-
	18	M	5,5	42%	33%	8%	17%	-
	22	F	3,2	33%	29%	4%	29%	4%
	23	M	7,3	33%	27%	7%	33%	-
	25	F	7,1	29%	29%	7%	36%	-
	13	F	5,6	25%	17%	33%	25%	-
	2	M	9	25%	19%	13%	44%	-
	5	M	8,8	13%	38%	13%	38%	-
II (n=10)	8	M	6,7	75%	13%	13%	-	-
	24	F	7,7	58%	-	17%	25%	-
	6	M	7,5	50%	-	-	38%	13%
	14	F	7,9	44%	-	33%	22%	-
	7	M	8,8	42%	-	17%	33%	8%
	4	F	8,4	42%	17%	-	42%	-
	11	F	10	45%	9%	-	45%	-
	12	M	4,9	44%	-	11%	44%	-
	3	F	8,3	43%	-	-	50%	7%
	9	M	7,7	37%	11%	11%	37%	5%
III (n=7)	17	F	5,6	22%	11%	11%	56%	-
	16	F	5,4	29%	14%	-	57%	-
	21	M	5,5	40%	-	-	60%	-
	15	F	5,8	29%	-	7%	64%	-
	10	F	5,5	17%	17%	-	67%	-
	19	M	3,2	11%	-	22%	67%	-
	20	F	3,2	-	-	-	100%	-

¹Grupo I: predomínio do estilo de interação focalizado na autonomia do bebê; Grupo II: equilíbrio entre os dois estilos; Grupo III: predomínio do estilo focalizado no direcionamento materno.

Visando testar estatisticamente as diferenças entre os três grupos quanto às porcentagens de cada categoria e às porcentagens totais dos estilos de interação, realizou-se *Análise de Variância* não paramétrica (Kruskall-Wallis), cujos resultados são apresentados na Tabela 10. Como pode ser visto, somente a categoria *Bebê recusa direcionamento e mãe aceita* não diferiu entre os grupos. Análises *pos hoc* (Mann-Whitney) indicaram que o estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê* foi mais frequente no Grupo I do que no III ($p < 0,01$), assim como no Grupo II do que no III ($p < 0,01$). Já o estilo *focalizado no direcionamento materno* foi mais frequente no Grupo III do que nos Grupos I ($p < 0,01$) e II ($p < 0,01$). No que se refere às categorias do estilo *focalizado na autonomia do bebê*, a categoria *Bebê inicia e mãe apoia* foi mais frequente no Grupo II do que no Grupo I ($p < 0,01$) e no Grupo III ($p < 0,01$) e a categoria *Bebê age sozinho e mãe não se envolve* foi mais frequente no Grupo I do que no II ($p < 0,01$) e no III ($p < 0,01$). No que se refere ao estilo *focalizado no direcionamento materno*, a categoria *Mãe direciona e bebê se envolve* foi mais frequente no Grupo III do que no I ($p < 0,01$) e no II ($p < 0,01$).

Tabela 10

Mediana, intervalo interquartilico (entre parênteses) e níveis de significância (p) da variância dos estilos de interação mãe-bebê entre os grupos, no primeiro ano de vida do bebê (n=25)

Grupo ¹	Estilo de interação focalizado na autonomia do bebê			Total	Estilo de interação focalizado no direcionamento materno	
	Bebê inicia, mãe apoia	Bebê age sozinho e mãe não se envolve	Bebê recusa direcionamento e mãe aceita		Mãe direciona e bebê se envolve	Total ²
I	0,31 (0,2 – 0,4)	0,28 (0,2 – 0,3)	0,10 (0,1 – 0,2)	0,67 (0,6 – 0,7)	0,31 (0,2 – 0,4)	0,33 (0,2 – 0,4)
II	0,44 (0,4 – 0,5)	0 (0 – 0,1)	0,11 (0 – 0,2)	0,58 (0,5 – 0,7)	0,37 (0,2 – 0,4)	0,42 (0,2 – 0,5)
III	0,22 (0,1 – 0,3)	0 (0 – 0,1)	0 (0 – 0,1)	0,36 (0,3 – 0,4)	0,64 (0,6 – 0,7)	0,64 (0,6 – 0,7)
p	0,001	0,001	0,29	0,001	0,001	0,001

¹ Grupo I: predomínio do estilo de interação focalizado na autonomia do bebê; Grupo II: equilíbrio entre os dois estilos; Grupo III: predomínio do estilo focalizado no direcionamento materno. ² Considerando as categorias *Mãe direciona e bebê se envolve* e *Bebê envolve a mãe e mãe direciona*.

Conforme as análises de correlação haviam indicado, algumas características da mãe (ex. idade e escolaridade) e do bebê (idade e nível de desenvolvimento) relacionaram-se aos estilos de interação mãe-bebê. Assim, essas características foram também comparadas entre os grupos. Para tanto, utilizou-se a *Análise de Variância* não paramétrica (Kruskall-Wallis), cujos resultados são apresentados na Tabela 11. Como pode ser visto, as características do bebê diferiram de forma significativa entre os grupos, o que não aconteceu com as características maternas. Análises *pos hoc* (Mann-Whitney) indicaram que a idade dos bebês foi maior no Grupo I do que no III ($p < 0,01$) e maior no Grupo II do que no III ($p < 0,01$). O mesmo ocorreu com os escores de desenvolvimento cognitivo do bebê, que foram maiores no Grupo I do que no III ($p < 0,05$) e no Grupo II do que no III ($p < 0,01$). Por outro lado, somente bebês do Grupo I apresentaram níveis de desenvolvimento motor maior que os bebês do Grupo III ($p < 0,05$). Nesse sentido, é possível afirmar que os Grupos I e II envolveram díades com bebês mais velhos e com maiores níveis de desenvolvimento cognitivo, enquanto o Grupo III envolveu díades com bebês cujo nível de desenvolvimento motor era maior.

Tabela 11

Mediana, intervalo interquartilico (entre parênteses) e níveis de significância (p) da variância de características maternas e do bebê entre os grupos de estilos de interação, no primeiro ano de vida do bebê

Grupo ¹	Idade mãe	Escolaridade materna	Idade bebê	Escore de Desenvolvimento	
				Cognitivo	Motor
I	36 (29 – 40)	17,5 (15,5 – 21)	6,83 (5,8 – 8,4)	102 (86 – 115)	103 (91 – 110)
II	29 (27 – 36)	17,5 (15 – 21)	7,80 (7,3 – 8,5)	110 (100 – 111)	91 (87 – 103)
III	35 (31 – 39)	19 (16 – 20)	5,45 (3,2 – 5,6)	85 (80 – 90)	85 (79 – 97)
p	0,13	0,93	0,004	0,007	0,05

¹ Grupo I: predomínio do estilo de interação focalizado na autonomia do bebê; Grupo II: equilíbrio entre os dois estilos; Grupo III: predomínio do estilo focalizado no direcionamento materno

1.3 Relação entre as metas de socialização maternas e os estilos de interação mãe-bebê no primeiro ano de vida do bebê

Nesta seção examina-se a relação entre as metas de socialização maternas com os estilos de interação mãe-bebê. A hipótese do estudo era de que metas de socialização que enfatizam a autonomia estariam relacionadas a um estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê*. Já metas de socialização que enfatizam a “relação” estariam relacionadas a um estilo de interação *focalizado no direcionamento materno*.

A Tabela 12 apresenta os resultados das correlações entre as metas de socialização maternas e os estilos de interação mãe-bebê, no primeiro ano de vida do bebê. Como pode ser visto, poucas correlações foram verificadas. Apenas as metas de *autoaperfeiçoamento* ($p < 0,07$) e de *expectativas sociais* ($p < 0,07$) mostraram-se marginalmente correlacionadas à categoria *Bebê age sozinho e mãe não se envolve*. Mães que mencionaram mais metas de *autoaperfeiçoamento* apresentaram maior frequência na categoria *Bebê age sozinho e mãe não se envolve*, mas mencionaram metas de *expectativas sociais*.

Tabela 12

Correlações (Spearman) entre as metas de socialização maternas e os estilos de interação mãe-bebê, no primeiro ano de vida do bebê (n=25)

Variáveis	1	2	3	4	5	6
Metas de Socialização						
1. Autoaperfeiçoamento	-	-	-	-	-	-
2. Expectativas sociais	-0,69**	-	-	-	-	-
3. Emotividade	-0,12	-0,42*	-	-	-	-
Estilo de interação focalizado na autonomia do bebê						
4. Bebê inicia e mãe apoia	-0,10	0,04	0,02	-	-	-
5. Bebê age sozinho e mãe não se envolve	0,38	-0,38	-0,08	-0,31	-	-
6. Bebê recusa direcionamento e mãe aceita	-0,03	0,01	-0,03	0,05	-0,01	-
Estilo de interação focalizado no direcionamento materno						
7. Mãe direciona e bebê se envolve	-0,18	0,17	0,13	-0,53**	-0,35	-0,53**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Na Tabela 13 apresentam-se as porcentagens e frequências dos estilos de interação mãe-bebê por cada grupo de metas de socialização, no primeiro ano do bebê. Essa análise visou investigar se mães que priorizavam determinadas metas, se diferenciariam nos estilos de interação mãe-bebê. Como pode ser visto, no Grupo I (predomínio de metas de *autoaperfeiçoamento*), o estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê* (67%) obteve porcentagem bastante superior ao estilo de interação *focalizado no direcionamento materno* (33%). Essa diferença foi quase inexistente (49% e 51%, respectivamente) no Grupo II (equilíbrio de metas de *autoaperfeiçoamento*, *expectativas sociais* e *emotividade*). Por fim, no

Grupo III (predomínio das metas de *expectativas sociais*), o estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê* (55%) obteve porcentagem um pouco maior que o estilo *focalizado no direcionamento materno* (45%).

Verificaram-se também algumas diferenças entre os grupos no que diz respeito às categorias de cada estilo de interação. Por exemplo, a categoria *Bebê age sozinho e mãe não se envolve* foi mais frequente no Grupo 1 (20%) do que nos demais (10% e 5%, respectivamente), indicando que mães que enfatizaram as metas de *autoaperfeiçoamento* tiveram maior porcentagem nesta categoria do que as outras mães. Por sua vez, a categoria *Mãe direciona e bebê se envolve* apresentou maior porcentagem no Grupo II (51%), seguido do III (41%) e do I (32%). Nesse sentido, mães cujas metas foram mais equilibradas tenderam a apresentar com maior frequência essa categoria.

Tabela 13

Porcentagem e frequência (entre parênteses) dos estilos de interação mãe-bebê por cada grupo de metas de socialização, no primeiro ano de vida do bebê (n=25)

Estilos de interação mãe-bebê	Grupos de Metas de Socialização ¹		
	I	II	III
Focalizado na autonomia do bebê	67% (84)	49% (33)	55% (56)
Bebê inicia e mãe apoia	37% (46)	31% (21)	37% (37)
Bebê age sozinho e mãe não se envolve	21% (26)	10% (7)	5% (5)
Bebê recusa direcionamento e mãe aceita	9% (12)	8% (5)	13% (14)
Focalizado no direcionamento materno	33% (41)	51% (35)	45% (45)
Mãe direciona e bebê se envolve	32% (40)	51% (35)	41% (41)
Bebê envolve a mãe e mãe direciona	1% (1)	-	4% (4)
Total	(125)	(68)	(101)

¹Grupo I: predomínio de metas de autoaperfeiçoamento; Grupo II: metas equilibradas; Grupo III: predomínio de metas de expectativas sociais.

Visando testar estatisticamente as diferenças nos estilos de interação entre os grupos de metas de socialização, realizou-se uma *Análise de Variância* não paramétrica (Kruskall-Wallis). Esta análise foi ao encontro de algumas das diferenças já apontadas na Tabela 13, indicando que o estilo *focalizado na autonomia do bebê* e o estilo *focalizado no direcionamento materno* diferiram marginalmente entre os grupos ($p < 0,07$). Nesse sentido, houve uma tendência de mães do Grupo I, com predomínio de metas de *autoaperfeiçoamento*, apresentarem maior porcentagem no estilo *focalizado na autonomia do bebê* e menor porcentagem no estilo *focalizado no direcionamento materno*, em comparação com as mães dos demais grupos.

A *Análise de Variância* também indicou que a categoria *Bebê age sozinho e mãe não se envolve* diferiu significativamente entre os grupos ($p < 0,05$). Por sua vez, análises *pos hoc* (Mann-Whitney) indicaram que mães do Grupo I (predomínio de metas de *autoaperfeiçoamento*)

apresentaram maiores porcentagens nesta categoria do que as mães do Grupo III ($p < 0,01$), cujas metas predominantes foram as de *expectativas sociais*.

Considerando os resultados das análises, é possível afirmar que a hipótese referente à relação entre as metas de socialização e os estilos de interação mãe-bebê foi parcialmente apoiada. Isso porque apenas evidenciou-se uma tendência marginalmente significativa de mães, cujas metas enfatizaram a autonomia, apresentarem maior porcentagem no estilo *focalizado na autonomia do bebê*. Por outro lado, estas mesmas mães apresentaram significativamente maiores porcentagens na categoria *Bebê age sozinho e mãe não se envolve*, a qual pertence ao estilo *focalizado na autonomia do bebê*, o que vai ao encontro da hipótese inicial.

Parte II - Metas de socialização maternas e estilos de interação mãe-bebê no segundo ano de vida do bebê

Nesta parte, apresentam-se, inicialmente, os resultados relativos às metas de socialização maternas e aos estilos de interação mãe-bebê, no segundo ano de vida do bebê. Após, são apresentados os resultados referentes à relação entre as metas de socialização maternas e os estilos de interação mãe-bebê, neste mesmo período.

2.1 Metas de socialização maternas no segundo ano de vida do bebê

Os resultados referentes às metas de socialização maternas, no segundo ano de vida do bebê, serão apresentados em três seções. Na primeira, apresentam-se as porcentagens, frequências e as correlações entre as metas de socialização e as características maternas e do bebê, bem como das metas de socialização entre si. Na segunda seção, apresentam-se os diferentes grupos de mães conforme suas metas de socialização. Por fim, na terceira seção, ilustram-se qualitativamente as metas de socialização nestes mesmos grupos.

2.1.1 Caracterização das metas de socialização maternas no segundo ano de vida do bebê

A Tabela 14 apresenta as porcentagens e frequências das metas de socialização maternas no segundo ano de vida do bebê. A hipótese inicial previa que as metas de socialização que enfatizam a autonomia (ex. *autoaperfeiçoamento*) seriam mais frequentes do que as metas que enfatizam a “relação” (ex. *expectativas sociais*). Como pode ser visto, esta hipótese recebeu pouco apoio, tendo em vista que as porcentagens destas duas metas de socialização foram semelhantes. Ainda assim, as metas de *autoaperfeiçoamento* (37%) foram as mais frequentes, seguidas das metas de *expectativas sociais* (31%) e de *emotividade* (24%). Já o *autocontrole* (5%) e o *bom comportamento* (4%) foram mencionados com frequência muito baixa.

Tabela 14

Porcentagem e frequência (entre parênteses) das metas de socialização maternas, no segundo ano de vida do bebê (n=25)

Metas de Socialização	Mães ¹	Respostas ²		
		Sexo do bebê		Total
		Feminino (n= 14)	Masculino (n=11)	
Autoaperfeiçoamento	76% (19)	35% (24)	40% (19)	37% (43)
Bem estar emocional e físico	48% (12)	13% (9)	8% (4)	11% (13)
Desen. do potencial pessoal/ econômico	48% (12)	13% (9)	19% (9)	16% (18)
Desen./independência psicológico	24% (6)	9% (6)	13% (6)	10% (12)
Autocontrole	20% (5)	7% (5)	2% (1)	5% (6)
Expectativas Sociais	84% (21)	32% (22)	29% (14)	31% (36)
Integridade pessoal e valores religiosos	84% (21)	32% (22)	27% (13)	30% (35)
Evitar comportamento ilícito	4% (1)	-	2% (1)	1% (1)
Emotividade	72% (18)	22% (15)	27% (13)	24% (28)
Calor emocional	68% (17)	20% (14)	23% (11)	21% (25)
Relações próximas com a família	12% (3)	2% (1)	4% (2)	3% (3)
Bom Comportamento	16% (4)	4% (3)	2% (1)	4% (4)
Total	25	(69)	(48)	(117)

¹Cada mãe pode ter apresentado respostas classificadas em mais de uma categoria; ²Cada mãe pode ter apresentado mais de uma resposta classificada na mesma categoria.

Especificamente quanto às metas de *autoaperfeiçoamento*, as metas de *desenvolvimento do potencial pessoal/econômico* (16%) foram as mais frequentes, seguidas das metas de *bem estar emocional e físico* (11%) e de *desenvolvimento/independência psicológico* (10%). Já entre as metas de *expectativas sociais*, predominaram as metas de *integridade pessoal e valores religiosos* (30%) em relação a *evitar comportamento ilícito* (1%). Por fim, dentre as metas de *emotividade*, o *calor emocional* (21%) foi bem mais frequente do que as *relações próximas com a família* (3%).

A Tabela 14 também apresenta as porcentagens das metas de socialização considerando o sexo do bebê. Nesta fase, porém, poucas diferenças mais expressivas foram verificadas. As metas de *autoaperfeiçoamento* foram um pouco mais mencionadas por mães de meninos (40%) do que de meninas (35%), sendo que menor diferença, mas oposta, ocorreu com as metas de *expectativas sociais* (meninas: 32%, meninos: 29%). Quanto às metas de *emotividade*, as mesmas foram um pouco mais mencionadas pelas mães de meninos (27%) do que de meninas (22%). Por fim, tanto as metas de *autocontrole*, quanto de *bom comportamento*, obtiveram maior porcentagem entre as mães de meninas (7% e 4%, respectivamente) do que de meninos (2% para ambas).

A Tabela 15 apresenta as correlações entre as metas de socialização maternas e as características maternas e do bebê, no segundo ano de vida do bebê¹¹. A hipótese inicial era de que não seriam verificadas correlações entre metas de socialização e as características maternas e do bebê, tendo em vista que as metas, teoricamente, representam valores culturais mais amplos e, portanto, são menos influenciadas por fatores contextuais e individuais. Essa hipótese recebeu apoio, tanto para características maternas quanto para características do bebê. Além disso, algumas correlações foram verificadas entre os escores de desenvolvimento do bebê e as características maternas¹².

Assim como no primeiro ano do bebê, não foram elaboradas hipóteses concernentes às relações das metas de socialização entre si, já que esse aspecto não tem sido sistematicamente explorado na literatura. Conforme a Tabela 15, as metas de *autoaperfeiçoamento* correlacionaram-se negativamente com as de *expectativas sociais* ($p < 0,01$) e de *emotividade* ($p < 0,01$), já as duas últimas não apresentaram correlação entre si. Nesse sentido, quanto mais as mães mencionaram metas de *autoaperfeiçoamento*, no segundo ano do bebê, menos mencionaram metas de *expectativas sociais* e de *emotividade*.

Tabela 15

Correlações (Spearman) entre as metas de socialização maternas e as características maternas e do bebê, no segundo ano de vida do bebê (n=25)

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Sociodemográficas											
1. Sexo do bebê ¹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Idade do bebê	-0,15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Idade da mãe	-0,21	-0,18	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Renda familiar	-0,23	0,07	0,48*	-	-	-	-	-	-	-	-
5. Escolaridade da mãe	-0,22	0,02	0,60**	0,54**	-	-	-	-	-	-	-
Escores de desenvolvimento											
6. Cognitivo	-0,13	-0,09	0,28	0,48*	0,32	-	-	-	-	-	-
7. Linguagem	0,01	0,29	-0,23	0,16	0,34	0,32	-	-	-	-	-
8. Motor	0,20	0,21	-0,45*	0,06	-0,06	0,21	0,41*	-	-	-	-
9. Socioemocional	0,05	-0,16	-0,07	0,10	0,14	0,29	0,33	0,47*	-	-	-
Metas de Socialização											
10. Autoaperfeiçoamento	0,07	-0,37	0,19	0,16	-0,25	0,22	-0,25	0,14	0,31	-	-
11. Expectativas sociais	-0,04	0,25	0,09	0,04	0,36	0,03	0,22	-0,28	-0,15	-0,72**	-
12. Emotividade	-0,13	0,21	-0,32	0,09	-0,03	-0,28	0,12	0,16	-0,22	-0,47*	-0,07

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ¹ Masculino=1, Feminino=2

¹¹ Para esta análise, não foram consideradas as categorias *autocontrole* e *bom comportamento*, em função de sua baixa frequência.

¹² Essas correlações foram apresentadas na tabela, porém, como não respondem aos objetivos do estudo, não serão discutidas.

2.1.2 Agrupando as mães com base nas metas de socialização mencionadas no segundo ano de vida do bebê

Análise de Conglomerados foi empregada para examinar a existência de diferentes grupos de mães com base em suas metas de socialização, ainda que as mães participantes do estudo pertencessem a um contexto socioeconômico relativamente homogêneo, compatível com o modelo de interdependência emocional (Kagitçibasi, 2007), que tende a equilibrar a autonomia e a “relação”. Nesse sentido, previa-se a existência de três grupos. Para algumas mães, predominariam metas que enfatizam a autonomia (ex. *autoaperfeiçoamento*), enquanto para outras predominariam metas que enfatizam a “relação” (ex. *expectativas sociais*). Por fim, outras mães mencionariam de forma mais equilibrada metas que enfatizam a autonomia e a “relação”.

Detalhes dos procedimentos realizados para esta análise já foram descritos na Parte I. A Tabela 16 apresenta as porcentagens das metas de socialização mencionadas pelas mães de cada grupo, no segundo ano de vida do bebê. Como pode ser visto, os três grupos representam os previstos. O Grupo I incluiu mães (n=9) cujas metas predominantes foram as de *autoaperfeiçoamento* (embora somente duas mães tenham mencionado unicamente estas metas); o Grupo II incluiu mães (n=9) que mencionaram de forma equilibrada as metas de *autoaperfeiçoamento*, *expectativas sociais* e *emotividade*; e, o Grupo III, mães (n=7) cujas metas predominantes foram as de *expectativas sociais*.

Tabela 16

Porcentagens das metas de socialização mencionadas pelas mães de cada grupo resultante da Análise de Conglomerados, no segundo ano de vida do bebê (n=25)

Grupo ¹	Nº Mãe	Sexo bebê	Autoaperfeiç.	Expectativas Sociais	Emotividade	Autocontrole	Bom Comportamento
I (n=9)	4	F	100%	-	-	-	-
	22	F	100%	-	-	-	-
	18	M	80%	20%	-	-	-
	20	F	63%	25%	13%	-	-
	5	M	60%	20%	20%	-	-
	19	M	57%	29%	-	14%	-
	25	F	50%	25%	-	25%	-
	15	F	50%	50%	-	-	-
	17	F	43%	14%	14%	14%	14%
II (n=9)	9	M	50%	17%	33%	-	-
	12	M	50%	-	50%	-	-
	13	F	50%	-	50%	-	-
	23	M	43%	14%	43%	-	-
	21	M	33%	33%	33%	-	-
	11	F	33%	33%	33%	-	-
	16	F	25%	25%	25%	13%	13%
	1	F	22%	22%	44%	-	11%
7	M	-	25%	75%	-	-	
III (n=7)	3	F	17%	33%	17%	33%	-
	24	F	17%	50%	33%	-	-
	6	M	-	100%	-	-	-
	8	M	-	67%	33%	-	-
	2	M	-	60%	20%	-	20%
	14	F	-	50%	50%	-	-
	10	F	-	75%	25%	-	-

¹ Grupo I: predomínio de metas de *autoaperfeiçoamento*; Grupo II: metas equilibradas; Grupo III: predomínio de metas de *expectativas sociais*.

Visando testar estatisticamente as diferenças nas metas de socialização entre os grupos, realizou-se uma *Análise de Variância* não paramétrica (Kruskall-Wallis), cujos resultados são apresentados na Tabela 17. As três metas de socialização diferiram significativamente entre os grupos ($p < 0,01$). Por sua vez, Análises *pos hoc* (Mann-Whitney) indicaram que as metas de *autoaperfeiçoamento* apresentaram maior porcentagem no Grupo I do que no II ($p < 0,01$) e no III ($p < 0,01$). Já as metas de *expectativas sociais* apresentaram maior porcentagem no Grupo III do que nos Grupos I ($p < 0,01$) e II ($p < 0,01$). Por fim, a porcentagem das metas de *emotividade* foi maior no Grupo II do que no I ($p < 0,01$) e no III ($p < 0,05$).

Tabela 17

Mediana, intervalo interquartilico (entre parênteses) e níveis de significância (p) da variância das metas de socialização entre os grupos, no segundo ano de vida do bebê (n=25)

Grupo ¹	Metas de Socialização		
	Autoaperfeiçoamento	Expectativas Sociais	Emotividade
I	0,60 (0,50 – 0,90)	0,20 (0,07 – 0,27)	0 (0 – 0,13)
II	0,33 (0,24 – 0,50)	0,22 (0,07 – 0,29)	0,43 (0,33 – 0,50)
III	0 (0 – 0,17)	0,60 (0,50 – 0,75)	0,25 (0,17 – 0,33)
<i>p</i>	0,001	0,001	0,001

¹ Grupo I: predomínio de metas de *autoaperfeiçoamento*; Grupo II: metas equilibradas; Grupo III: predomínio de metas de *expectativas sociais*.

Considerando que alguns estudos têm demonstrado que as subcategorias das metas de *autoaperfeiçoamento* também são sensíveis às variações culturais, *Análise de Variância* foi utilizada para compará-las entre os três grupos de metas de socialização. Verificou-se diferença estatisticamente significativa entre os grupos apenas para uma das subcategorias de autoaperfeiçoamento: *desenvolvimento do potencial pessoal/econômico* ($p < 0,01$). Análises *pos hoc* revelaram que ela foi mais mencionada pelas mães do Grupo I do que do Grupo II ($p < 0,05$) e do III ($p < 0,01$).

Como nenhuma característica materna e do bebê correlacionou-se significativamente com as metas de socialização no segundo ano do bebê, estas variáveis não foram comparadas entre os grupos. Por fim, quanto ao sexo do bebê, o qual também não havia se correlacionado com as metas, é possível verificar, na Tabela 16, que a proporção de meninas e meninos em cada grupo foi semelhante.

2.1.3 Ilustrando as metas de socialização mencionadas pelas mães no segundo ano de vida do bebê

Para ilustrar as metas de socialização mencionadas pelas mães no segundo ano do bebê, realizou-se uma análise de conteúdo qualitativa (Laville & Dionne, 1999) das respostas maternas, tomado por base a classificação das mães nos grupos resultantes da *Análise de Conglomerados*, apresentada na Tabela 16. Os mesmos procedimentos utilizados nas análises dos dados do primeiro ano do bebê foram também empregados aqui.

No Grupo I (6 meninas/3 meninos), em que houve um predomínio das metas de *autoaperfeiçoamento*, foi possível identificar que o desejo principal das mães em relação ao futuro dos filhos era de que eles conseguissem ir em busca de seus objetivos individuais (M4a, M15a, M25a, M17a, M18o, M20a, M19o), embora somente uma mãe (M19o) tenha incluído explicitamente a realização profissional como um desses objetivos. Para se referir a esse desejo, algumas mães também utilizaram termos como ser uma pessoa *vencedora, guerreira, com foco*.

Além disso, elencaram uma série de características psicológicas associadas a essa meta, dentre elas: *ter iniciativa, ser decidido, ter autonomia para resolver problemas, ser criativo e inventivo, ser disciplinado, autoestima, inteligência, ser corajoso e ser crítico*. O exemplo a seguir ilustra esses aspectos:

“Eu quero que ela seja uma criança que tenha valores, que saiba respeitar o outro, que seja generosa, humilde, que saiba buscar as coisas por conta própria, que não fique dependendo dos outros, que seja feliz, acho que é o principal. Eu e o pai dela queremos criar nossas filhas para elas serem pessoas independentes e que tentem fazer alguma coisa de diferente, que cresçam, não fiquem naquela coisa aceitando tudo do jeito que é [...], que sejam críticas.” (M17a)

Por outro lado, uma única mãe mencionou, especificamente, os estudos como forma de garantir um bom futuro para a filha e justificou essa meta em função do desejo de que a filha não repetisse a sua própria experiência e a do esposo. Esta mãe não mencionou qualquer outra meta de socialização que não o *autoaperfeiçoamento*:

“Nós estamos nos preparando para darmos um futuro bom para ela, eu não quero que ela venha a passar os mesmos trabalhos que eu e o pai dela passamos. Eu quero que ela venha a estudar numa escola boa, que já prepare ela para a faculdade, para um concurso. Eu quero que ela só estude. Eu quero poder dar uma tranquilidade, que ela possa só estudar e não trabalhar, que se preocupe só em estudar pra ter um futuro bom.” (M22a)

Chamou atenção que das nove mães classificadas no Grupo I, sete delas citaram também metas de *expectativas sociais*. Embora em menor porcentagem, cinco mães mencionaram estas metas logo no início de sua resposta (M15a, M17a, M20a, M25a, M18o) e somente depois enfatizaram as metas de *autoaperfeiçoamento*, conforme o exemplo a seguir:

“Acho que começa por integridade, saber o valor das coisas, e ser uma moça corajosa. Decidida a fazer as coisas certas, fazer para ser melhor, para ser feliz mesmo, para aproveitar o melhor que esse mundo tem a oferecer. Mas com sabedoria, com inteligência. Eu espero que os meus filhos possam crescer e ser boas pessoas. Ser bons exemplos para as pessoas que estão por perto e que possam incentivar também outras pessoas a fazerem as coisas certas, fazerem o bem.” (M15a)

Esta mesma resposta também fornece indícios de que as mães, embora tenham mencionado um maior número de metas de *autoaperfeiçoamento*, procuraram balanceá-las e até mesmo contrapô-las com metas que enfatizam a “relação”. Em especial, duas mães o fizeram mencionando metas de *autocontrole* como contraponto às metas de *autoaperfeiçoamento*:

“Queria que ele fosse uma pessoa forte, determinada, vencedora, mas queria que ele tivesse também a humildade com que tem que ter. Eu queria, sobretudo, que ele fosse uma pessoa íntegra, para mim é tudo.” (M19o)

“Acho que ela tem que ter disciplina, foco no que ela for fazer, buscar, ela tem que buscar aquilo que ela deseja, ser guerreira. Humana, acho que também não pode ter muita soberba, ela tem que ser uma pessoa com todas essas qualidades e ainda ser querida. Simples, humilde, acho que tem que ter todas essas qualidades.” (M25a)

Por sua vez, entre as mães do Grupo II (4 meninas/5 meninos), em que houve um maior equilíbrio entre as metas de *autoaperfeiçoamento*, *expectativas sociais* e *emotividade*, verificou-se que o desejo de que os filhos fossem pessoas bem resolvidas e autoconfiantes mesclou-se com o desejo de que tivessem boas relações, que lhes permitissem sentir-se seguros para enfrentar os desafios da vida (M11a, M13a, M16a, M9o, M12o, M21o, M23o). Nesse sentido, afora a mãe que não citou metas de *autoaperfeiçoamento* (M7o), ficou evidente que as demais mães consideravam que manter boas relações sociais contribuiria para que os filhos pudessem ser felizes e atingir seus objetivos pessoais, conforme ilustrado pelo seguinte exemplo:

“[Que seja] *um adulto que consegue tocar bem a sua vida, consegue ter boas relações, consegue ter amigos. Consegue se resolver bem socialmente, que hoje em dia eu vejo que é uma das coisas mais complicadas, sabe? E acho que também o que a gente passa pra ela, porque eu sei que essa fase da primeira infância assim é muito importante para como tu vai ser em relação ao resto da vida. Isto dá tua segurança, de ela se sentir amada e querida, para se sentir um adulto confiante e não ter problemas de autoestima.*” (M13a)

Neste contexto, as metas de *expectativas sociais*, ligadas à integridade pessoal, pareceram estar associadas com o desejo de que o filho conseguisse ser aceito socialmente e manter relações positivas:

“*Eu gostaria que ele fosse um cara persistente, que lutasse pelos seus objetivos, confiável, que acho que hoje em dia isso está muito difícil no mercado, eu acho que é uma qualidade, para mim é uma coisa básica, mas eu acho que é uma questão que está complicada ultimamente, uma pessoa de confiança, um homem íntegro, que cumpra com seus compromissos. Enfim, eu acredito que tem outras coisas que eu gostaria, mas isso eu acho que ele já é, ele é super família, super carinhoso, afetivo, tem brilho nos olhos, se expressa, ele não é indiferente. Ele se expressa bem. Fala o que quer, acho que é isso, que ele lute pelos seus objetivos, que eu tenho certeza que ele vai conquistar tudo que quiser.*” (M90)

“*Seja um adulto maduro, tenha bom caráter, seja uma pessoa bem resolvida nas escolhas dele, uma pessoa segura, simpática, que saiba se relacionar bem com as outras pessoas. Fazer amizades, constituir a família dele.*” (M23o).

Por fim, as mães Grupo III (4 meninas/3 meninos), no qual houve predomínio das metas de *expectativas sociais*, enfatizaram seu desejo de que os filhos fossem, ao mesmo tempo, pessoas em conformidade com as regras sociais e capazes de estabelecer intimidade emocional com os outros e serem generosas (M3a, M10a, M14a, M24a, M2o, M8o). Assim, embora tenham mencionado mais metas de *expectativas sociais* (ex. *honesto, pessoa justa, íntegro, com ética, responsável, sem vícios, trabalhador*), também enfatizaram as metas de *emotividade*, tal como o exemplo a seguir:

“*Eu espero que ela receba os valores que a gente tem, de seguir as normas sociais, socialmente aceita, de ser uma pessoa que cumpre a lei e, ao mesmo tempo, que se preocupa também com, além do seu bem estar, o bem estar de outras pessoas.*” (M14a)

Uma única mãe citou somente metas de *expectativas sociais*, referindo com clareza seu desejo de que o filho, um menino, fosse uma pessoa correta do ponto de vista moral:

“*Que ele fosse honesto, bem honesto. Que ele não tivesse esse jeito brasileiro de dar jeito em tudo. De achar que tudo pode fazer e que aqui não existe regra. Essa filosofia brasileira. Gostaria muito que ele fosse criado dentro de uma ética, de uma moral, de valores.*” (M6o)

Ainda, destaca-se que duas mães do Grupo III também citaram metas de *autoaperfeiçoamento*, sendo que uma delas enfatizou seu desejo de que a filha fosse feliz (M24a) e a outra (M3a) destacou o anseio de que a filha estudasse e tivesse objetivos na vida, diferente das mulheres de sua família, que costumavam casar cedo e não investir em suas carreiras profissionais. Essa última mãe, logo após apresentar essa meta, ponderou que, no entanto, o que ela mais gostaria para a filha é que ela não quisesse ser melhor do que ninguém e que fosse bondosa.

Os relatos apresentados acima, além de ilustrarem as diferenças entre os grupos de mães em relação a suas metas de socialização, também mostraram que em todos os grupos houve uma maior tendência das mães de balancearem diferentes metas, diferentemente do que havia aparecido no primeiro ano da criança. No Grupo I diversas características ligadas à autonomia foram mencionadas como requisitos para que os filhos alcançassem seus objetivos individuais, embora tenham sido contrapostos com o desejo de que também fossem pessoas íntegras do ponto de vista moral. Por outro lado, no Grupo II, as mães enfatizaram o desejo de que os filhos enfrentassem com autonomia e confiança os desafios da vida, mas respaldados nas relações sociais. Já no Grupo III as metas maternas focalizaram principalmente o desejo de que os filhos atendessem regras sociais e estabelecessem relações de intimidade emocional e de ajuda mútua com o outros, sendo este perfil com maior ênfase na “relação” dentre todos.

2.2 Estilos de interação mãe-bebê no segundo ano de vida do bebê

Em relação aos estilos de interação mãe-bebê, no segundo ano de vida, primeiramente são apresentadas suas porcentagens e frequências, bem como as correlações dos estilos de interação com as características maternas e do bebê e dos estilos de interação entre si. Em uma segunda seção, apresentam-se diferentes grupos de díades mãe-bebê conforme seu estilo de interação.

2.2.1 Caracterização dos estilos de interação mãe-bebê no segundo ano de vida do bebê

A Tabela 18 apresenta as porcentagens e frequências dos estilos de interação mãe-bebê no segundo ano de vida do bebê. A hipótese previa que o estilo *focalizado na autonomia do bebê* seria mais frequente que o estilo *focalizado no direcionamento materno*, tendo em vista que, com o crescimento e desenvolvimento dos bebês, estes apresentariam maiores competências para iniciar e manter novas atividades de forma independente.

Conforme a Tabela 18, o estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê* (58%) foi mais frequente do que o *focalizado no direcionamento materno* (42%), apoiando a hipótese prévia. Entre as categorias referentes ao estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê*, predominou a categoria *Bebê inicia e mãe apoia* (31%), seguida das categorias *Bebê age sozinho e mãe não se envolve* (15%) e *Bebê recusa direcionamento e mãe aceita* (12%). Por sua vez, as categorias do estilo de interação *focalizado no direcionamento materno* apresentaram porcentagens semelhantes: *Mãe direciona e bebê se envolve* (20%) e *Bebê envolve a mãe e mãe direciona* (22%).

Tabela 18

Porcentagem e frequência (entre parênteses) dos estilos de interação mãe-bebê, no segundo ano de vida do bebê (n=25)

Estilos de interação mãe-bebê	Díades ¹	Episódios interativos ²		
		Sexo do Bebê		Total
		Feminino (n=14)	Masculino (n=11)	
Focalizado na autonomia do bebê	100% (25)	63% (118)	51% (67)	58% (185)
Bebê inicia e mãe apoia	100% (25)	35% (66)	25% (33)	31% (99)
Bebê age sozinho e mãe não se envolve	80% (20)	17% (31)	12% (16)	15% (47)
Bebê recusa direcionamento e mãe aceita	64% (16)	11% (21)	14% (18)	12% (39)
Focalizado no direcionamento materno	100% (25)	37% (69)	49% (63)	42% (132)
Mãe direciona e bebê se envolve	92% (23)	16% (30)	24% (33)	20% (63)
Bebê envolve a mãe e mãe direciona	88% (22)	21% (39)	23% (30)	22% (69)
Total	(25)	(187)	(130)	(317)

¹Cada díade pode ter apresentado episódios interativos classificados em mais de uma categoria; ²Cada díade pode ter apresentado mais de um episódio interativo classificado na mesma categoria.

As porcentagens dos estilos de interação mãe-bebê, considerando o sexo do bebê, também podem ser vistas na Tabela 18. Meninas apresentaram maior porcentagem no estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê* (63%) do que meninos (51%). Estes, por sua vez, apresentaram maior porcentagem no estilo *focalizado no direcionamento materno* (49%) do que as meninas (37%). Quanto às categorias do estilo *focalizado na autonomia do bebê*, a que mais se diferenciou entre os sexos foi *Bebê inicia e mãe apoia*, que foi maior em meninas (35%) do que em meninos (25%). A categoria *Bebê age sozinho e mãe não se envolve* também obteve porcentagem um pouco mais alta entre as meninas (17%) do que entre os meninos (12%), enquanto que a categoria *Bebê recusa direcionamento e mãe aceita* foi um pouco mais frequente entre meninos (14%) do que entre meninas (11%). Já entre as categorias do estilo de interação *focalizado no direcionamento materno*, a categoria *Mãe direciona e bebê se envolve* diferiu entre os sexos, com porcentagem superior entre os meninos (24%) do que entre as meninas (16%). Por fim, a categoria *Bebê envolve a mãe e mãe direciona* apresentou porcentagem semelhante entre meninas (21%) e meninos (23%).

A Tabela 19 apresenta as correlações entre os estilos de interação mãe-bebê e as características maternas e do bebê, no segundo ano de vida do bebê. Tinha-se como hipótese que as características maternas e dos bebês apresentariam relação com os estilos de interação mãe-bebê, tendo em vista que os mesmos são mais dependentes de fatores contextuais e individuais envolvendo a própria díade mãe-bebê. Essa hipótese foi apoiada, especialmente no que se refere às características maternas. Mães mais velhas ($p<0,05$), com maior renda familiar ($p<0,05$) e maior escolaridade ($p<0,01$) apresentaram maiores porcentagens na categoria *Mãe direciona e bebê se envolve*. Por sua vez, mães mais velhas ($p<0,09$) e de maior escolaridade ($p<0,05$) também apresentaram maiores porcentagens na categoria *Bebê envolve a mãe e mãe direciona*. Por fim, mães mais velhas ($p<0,05$) e com maior escolaridade ($p<0,05$) apresentaram menores porcentagens na categoria *Bebê inicia e mãe apoia*.

No que diz respeito às características do bebê, esperava-se que quanto maior a idade dos bebês e seu nível de desenvolvimento, mais as díades apresentariam o estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê*. Como pode ser visto na Tabela 19, os resultados das análises de correlação não apoiaram esta hipótese. Por outro lado, o desenvolvimento cognitivo do bebê mostrou-se positivamente correlacionado com a categoria *Bebê envolve a mãe e mãe direciona* ($p<0,05$). Ainda, no que diz respeito ao sexo do bebê, verificou-se que díades envolvendo meninos tenderam a apresentar maior porcentagem na categoria *Mãe direciona e bebê se envolve* ($p<0,01$).

Tabela 19

Correlações (Spearman) entre os estilos de interação mãe-bebê e as características maternas e do bebê, no segundo ano de vida do bebê (n=25)

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	11	12	13	14
Sociodemográficas													
1. Sexo do bebê ¹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Idade do bebê	-0,15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Idade da mãe	-0,21	-0,18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Renda familiar	-0,23	0,07	0,48*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5. Escolaridade da mãe	-0,22	0,02	0,60**	0,54**	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Escores de desenvolvimento													
6. Cognitivo	-0,13	-0,09	0,28	0,48*	0,32	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Linguagem	0,01	0,29	-0,23	0,16	0,34	0,33	-	-	-	-	-	-	-
8. Motor	0,20	0,21	-0,45*	0,06	-0,06	0,21	0,41*	-	-	-	-	-	-
9. Socioemocional	0,05	-0,16	-0,07	0,10	0,14	0,29	0,35	0,47*	-	-	-	-	-
Estilo de interação focalizado na autonomia do bebê													
11. Bebê inicia e mãe apoia	0,30	0,03	-0,40*	-0,32	-0,46*	-0,31	-0,24	0,20	0,01	-	-	-	-
12. Bebê age sozinho e mãe não se envolve	0,17	0,09	-0,07	-0,22	-0,13	-0,01	-0,11	0,01	-0,26	-0,04	-	-	-
13. Bebê recusa direcionamento e mãe aceita	-0,02	0,04	-0,25	0,09	-0,22	-0,10	-0,06	0,23	-0,01	-0,23	-0,21	-	-
Estilo de interação focalizado no direcionamento materno													
14. Mãe direciona e bebê se envolve	-0,54**	-0,12	0,45*	0,44*	0,52**	0,03	0,10	-0,24	0,15	-0,52**	-0,43*	0,11	-
15. Bebê envolve a mãe e mãe direciona	-0,05	-0,03	0,35	0,09	0,42*	0,41*	0,29	-0,18	0,13	-0,43*	-0,31	-0,46*	0,14

*p < 0,05, **p < 0,01; ¹ Masculino=1, Feminino=2

No segundo ano de vida do bebê, novamente não se previa qual a direção (positiva ou negativa) das correlações entre as categorias do estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê* e do estilo *focalizado no direcionamento materno*, embora se acreditasse que pelo menos entre as categorias de cada estilo seriam verificadas correlações positivas. Os resultados das análises de correlação (ver Tabela 19) não confirmaram essa última hipótese, revelando mais correlações entre as categorias dos diferentes estilos. Por exemplo, quanto maiores as porcentagens na categoria *Bebê inicia e mãe apoia*, menores as porcentagens nas categorias *Mãe direciona e bebê se envolve* ($p < 0,01$) e *Bebê envolve a mãe e mãe direciona* ($p < 0,05$). Também, quanto maior a porcentagem na categoria *Bebê age sozinho e mãe não se envolve*, menor a porcentagem na categoria *Mãe direciona e bebê se envolve* ($p < 0,05$). Por fim, maiores porcentagens na categoria *Bebê recusa direcionamento e mãe aceita* também relacionaram-se a menores porcentagens na categoria *Bebê envolve a mãe e mãe direciona* ($p < 0,05$).

2.2.2 Agrupando as díades mãe-bebê com base no seu estilo de interação no segundo ano de vida do bebê

Também se buscou, no segundo ano do bebê, identificar grupos de díades mãe-bebê no que diz respeito aos seus estilos de interação mais e menos priorizados, ainda que as díades participantes do estudo pertencessem a um contexto socioeconômico relativamente homogêneo, compatível com o modelo de interdependência emocional (Kagitçibasi, 2007), que tende a equilibrar a autonomia e a “relação”. Novamente, três grupos eram esperados: um grupo em que predominaria estilo *focalizado na autonomia do bebê*, outro em que predominaria o estilo *focalizado no direcionamento materno* e um grupo que apresentaria maior equilíbrio entre os dois estilos. Para testar essa hipótese, empregou-se uma *Análise de Conglomerados*, com base nos mesmos procedimentos utilizados no primeiro ano do bebê.

A Tabela 20 apresenta as porcentagens dos estilos de interação mãe-bebê apresentados pelas díades de cada grupo resultante da *Análise de Conglomerados*, no segundo ano de vida do bebê. Como pode ser visto, os resultados das análises apoiaram os três grupos previstos. O Grupo I inclui as díades (n=8) com predomínio do estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê* (com destaque para as categorias *Bebê inicia e mãe apoia* e *Bebê age sozinho e mãe não se envolve*). O Grupo II inclui díades (n=6) que também apresentaram maior porcentagem no estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê* (com destaque para as categorias *Bebê inicia e mãe apoia* e *Bebê recusa direcionamento e mãe aceita*), mas também enfatizaram o estilo de interação *focalizado no direcionamento materno* (com destaque na categoria *Mãe direciona e bebê se envolve*), indicando certo equilíbrio entre os estilos de interação. Por fim, o Grupo III incluiu díades (n=11) com predomínio do estilo de interação *focalizado no direcionamento materno* (com destaque para as categorias *Mãe direciona e bebê se envolve* e *Bebê envolve a mãe e mãe direciona*).

Tabela 20

Porcentagens dos estilos de interação mãe-bebê apresentados pelas díades de cada grupo resultante da Análise de Conglomerados, no segundo ano de vida do bebê (n=25)

Grupo ¹	Nº Díade	Sexo bebê	Idade bebê	Estilo de interação focalizado na autonomia do bebê			Estilo de interação focalizado no direcionamento materno	
				Bebê inicia e mãe apoia	Bebê age sozinho e mãe não se envolve	Bebê recusa direcionamento e mãe aceita	Mãe direciona e bebê se envolve	Bebê envolve a mãe e mãe direciona
I (n=8)	22	F	19	60%	30%	-	-	10%
	1	F	19	60%	10%	-	-	30%
	25	F	19	47%	29%	6%	12%	6%
	13	F	18	45%	30%	5%	20%	-
	2	M	21	40%	20%	-	30%	10%
	3	F	20	38%	15%	8%	8%	31%
	10	F	17,5	27%	27%	-	13%	33%
	4	F	20	25%	38%	13%	13%	13%
II (n=6)	12	M	17	50%	-	20%	30%	-
	14	F	21	44%	6%	31%	19%	-
	7	M	22	33%	-	22%	22%	22%
	15	F	18	29%	21%	21%	14%	14%
	21	M	18,5	28%	6%	39%	22%	6%
	5	M	21	13%	33%	20%	13%	20%
III (n=11)	11	F	23	40%	-	-	20%	40%
	17	F	17	38%	8%	15%	8%	31%
	9	M	20	33%	11%	-	11%	44%
	19	M	16,5	33%	-	-	33%	33%
	24	F	20	29%	-	14%	21%	36%
	18	M	18	24%	12%	-	24%	41%
	23	M	20	22%	11%	11%	33%	22%
	6	M	20	18%	9%	-	36%	36%
	16	F	18	17%	8%	17%	25%	33%
	8	M	20	11%	16%	16%	32%	26%
20	F	16,5	10%	5%	15%	35%	35%	

¹Grupo I: predomínio do estilo de interação focalizado na autonomia do bebê; Grupo II: equilíbrio entre os dois estilos; Grupo III: predomínio do estilo focalizado no direcionamento materno.

Para testar as diferenças entre os grupos quanto às porcentagens de cada categoria e quanto ao total dos estilos de interação, recorreu-se a uma *Análise de Variância* não paramétrica (Kruskall-Wallis), cujos resultados são apresentados na Tabela 21. Como pode ser visto, todas as categorias de interação e o total de cada estilo diferiram significativamente entre os grupos. Análises *pos hoc* (Mann-Whitney) indicaram que o estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê* foi maior no Grupo I do que no II ($p<0,01$) e maior no Grupo II do que no III ($p<0,01$). Já a porcentagem do estilo de interação *focalizado no direcionamento materno* foi maior no Grupo III do que no I ($p<0,01$) e no II ($p<0,01$). Entre as categorias do estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê*, a categoria *Bebê inicia e mãe apoia* predominou no Grupo I em relação ao III ($p<0,01$), sendo que o mesmo ocorreu com a categoria *Bebê age sozinho e mãe não se envolve* ($p<0,01$). Já a categoria *Bebê recusa direcionamento e mãe aceita* apresentou maior porcentagem no Grupo II do que no I ($p<0,01$) e no III ($p<0,01$). Por fim, entre as categorias do estilo de interação *focalizado no direcionamento materno*, a categoria *Mãe direciona e bebê se envolve* obteve maior porcentagem no Grupo II do que no I ($p<0,05$), assim

como no Grupo III em relação ao I ($p < 0,01$). A categoria *Bebê envolve a mãe e mãe direciona* predominou no Grupo III em relação ao I ($p < 0,01$) e ao II ($p < 0,01$).

Tabela 21

Mediana, intervalo interquartilico (entre parênteses) e níveis de significância (p) da variância dos estilos de interação mãe-bebê entre os grupos, no segundo ano de vida do bebê (n=25)

Grupo ¹	Estilo de interação focalizado na autonomia do bebê			Total	Estilo de interação focalizado no direcionamento materno		
	Bebê inicia, mãe apoia	Bebê age sozinho e mãe não se envolve	Bebê recusa direcionamento e mãe aceita		Mãe direciona e bebê se envolve	Bebê envolve a mãe e mãe direciona	Total
I	0,42 (0,3 – 0,6)	0,28 (0,2 – 0,3)	0,02 (0 – 0,1)	0,73 (0,6 – 0,8)	0,12 (0,02 – 0,2)	0,11 (0,1 – 0,3)	0,27 (0,2 – 0,4)
II	0,31 (0,2 – 0,4)	0,06 (0 – 0,2)	0,22 (0,2 – 0,3)	0,71 (0,6 – 0,7)	0,20 (0,1 – 0,2)	0,10 (0 – 0,2)	0,29 (0,2 – 0,4)
III	0,23 (0,2 – 0,3)	0,08 (0 – 0,1)	0,11 (0 – 0,2)	0,42 (0,3 – 0,4)	0,25 (0,2 – 0,3)	0,35 (0,3 – 0,4)	0,58 (0,5 – 0,7)
<i>p</i>	0,03	0,008	0,001	0,001	0,02	0,001	0,001

¹Grupo I: predomínio do estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê*; Grupo II: equilíbrio entre os dois estilos; Grupo III: predomínio do estilo *focalizado no direcionamento materno*.

Para se examinar as diferenças nas características maternas e do bebê nos grupos, realizou-se uma *Análise de Variância* não paramétrica (Kruskal-Wallis), cujos resultados são apresentados na Tabela 22. Todas as variáveis diferiram significativamente entre os grupos. Análises *pos hoc* (Mann-Whitney) revelaram que os escores de desenvolvimento cognitivo do bebê foram maiores no Grupo III do que no I ($p < 0,01$). A idade das mães foi superior no Grupo III do que no II ($p < 0,05$) e no I ($p < 0,05$), assim como a escolaridade das mães, que também foi superior no Grupo III em relação ao II ($p < 0,01$) e ao I ($p < 0,05$). Por fim, a renda familiar foi maior no Grupo III do que no I ($p < 0,01$).

Quanto ao sexo do bebê, como pode ser visto na Tabela 20, entre as oito díades do Grupo I, sete eram meninas. Já entre as seis díades do Grupo II, quatro eram meninos. Por fim, das 11 díades do Grupo III, seis envolviam meninos.

Tabela 22

Mediana, intervalo interquartilico (entre parênteses) e níveis de significância (p) da variância das características maternas e do bebê entre os grupos de estilos de interação, no segundo ano de vida do bebê (n=25)

Grupo ¹	Idade mãe	Escolaridade mãe (anos)	Renda Familiar (reais)	Desenvolvimento cognitivo
I	30 (27 – 35)	17 (13 – 19)	4.725 (2.500 – 6.750)	95 (85 – 100)
II	29 (25 – 36)	16 (13 – 17)	8.250 (2.200 – 12.500)	100 (89 – 107)
III	36 (34 – 39)	21 (18 – 22)	11.000 (7.000 – 15.000)	110 (100 – 115)
<i>p</i>	0,023	0,008	0,041	0,026

¹Grupo I: predomínio do estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê*; Grupo II: equilíbrio entre os dois estilos; Grupo III: predomínio do estilo *focalizado no direcionamento materno*.

2.3 Relação entre as metas de socialização maternas e os estilos de interação mãe-bebê no segundo ano de vida do bebê

Nesta seção examina-se a relação entre as metas de socialização maternas e os estilos de interação mãe-bebê, no segundo ano de vida do bebê. Assim como no primeiro ano, a hipótese inicial era de que metas de socialização que enfatizam a autonomia estariam relacionadas a um estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê*. Já metas de socialização que enfatizam a “relação” estariam relacionadas a um estilo de interação *focalizado no direcionamento materno*.

A Tabela 23 apresenta as correlações entre as metas de socialização maternas e os estilos de interação mãe-bebê, no segundo ano de vida do bebê. Como pode ser visto, verificou-se uma única correlação marginalmente significativa entre as metas de *emotividade* e a categoria *Bebê age sozinho e mãe não se envolve* ($p < 0,07$). Mães que mencionaram mais metas de *emotividade* apresentaram menos a categoria *Bebê age sozinho e mãe não se envolve*. Embora essa correlação tenha ido ao encontro do que era previsto, outras correlações neste mesmo sentido não foram identificadas.

Tabela 23

Correlações (Spearman) entre as metas de socialização maternas e os estilos de interação mãe-bebê, no segundo ano de vida do bebê (n=25)

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7
Metas de Socialização							
1. Autoaperfeiçoamento	-	-	-	-	-	-	-
2. Expectativas sociais	-0,72**	-	-	-	-	-	-
3. Emotividade	-0,47*	-0,07	-	-	-	-	-
Estilo de interação focalizado na autonomia do bebê							
4. Bebê inicia e mãe apoia	-0,01	-0,26	0,23	-	-	-	-
5. Bebê age sozinho e mãe não se envolve	0,28	-0,19	-0,37	-0,04	-	-	-
6. Bebê recusa direcionamento e mãe aceita	-0,10	0,01	0,33	-0,23	-0,21	-	-
Estilo de interação focalizado no direcionamento materno							
7. Mãe direciona e bebê se envolve	-0,17	0,31	0,07	-0,52**	-0,43*	0,11	-
8. Bebê envolve a mãe e mãe direciona	-0,05	0,24	-0,25	-0,43*	-0,31	-0,46*	0,14

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

A Tabela 24 apresenta as porcentagens e frequências dos estilos de interação mãe-bebê por cada grupo de metas de socialização, no segundo ano de vida do bebê. Verificou-se, em todos os grupos, um predomínio do estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê* (Grupo I: 60%; Grupo II: 62%; e Grupo III: 53%) em relação ao estilo *focalizado no direcionamento materno* (Grupo I: 40%; Grupo II: 38%; e Grupo III: 47%), o que contraria a hipótese inicial. Destaca-se, no entanto, que a diferença entre a porcentagem dos dois estilos foi maior nos Grupos I e II do que no III. Assim, tanto as mães com predomínio das metas de *autoaperfeiçoamento*, quanto as que mencionaram de forma equilibrada as diferentes metas

tenderam a priorizar o estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê* em relação ao *focalizado no direcionamento materno*. Já as mães com predomínio de metas de *expectativas sociais* tenderam a apresentar maior equilíbrio entre os dois estilos. Especificamente em relação às categorias de interação, em geral, nenhuma diferença mais expressiva entre os grupos foi verificada.

Análise de Variância não paramétrica (Kruskall-Wallis) foi realizada para testar eventuais diferenças entre os grupos de metas de socialização, mas não revelou nenhuma diferença estatisticamente significativa. Assim, em geral, os resultados referentes à relação entre as metas de socialização e os estilos de interação mãe-bebê, no segundo ano de vida do bebê, não apoiaram a hipótese inicial do estudo.

Tabela 24

Porcentagem e frequência (entre parênteses) dos estilos de interação mãe-bebê por cada grupo de metas de socialização, no segundo ano de vida do bebê (n=25)

Estilos de interação mãe-bebê	Grupos Metas de Socialização ¹		
	I	II	III
Focalizado na autonomia do bebê	60% (70)	62% (63)	53% (52)
Bebê inicia e mãe apoia	29% (34)	36% (37)	29% (28)
Bebê age sozinho e mãe não se envolve	20% (23)	11% (11)	13% (13)
Bebê recusa direcionamento e mãe aceita	11% (13)	15% (15)	11% (11)
Focalizado no direcionamento materno	40% (47)	38% (39)	47% (46)
Mãe direciona e bebê se envolve	17% (20)	21% (21)	22% (22)
Bebê envolve a mãe e mãe direciona	23% (27)	17% (18)	25% (24)
Total	(117)	(102)	(98)

¹ Grupo I: predomínio de metas de *autoaperfeiçoamento*; Grupo II: metas equilibradas; Grupo III: predomínio de metas de *expectativas sociais*.

Parte III - Metas de socialização maternas e estilos de interação mãe-bebê no primeiro e segundo ano de vida do bebê

Apresentam-se nesta última parte os resultados longitudinais das metas de socialização e dos estilos de interação mãe-bebê, envolvendo o primeiro e segundo ano de vida do bebê. Em uma primeira seção, destacam-se as porcentagens e frequências das metas de socialização e dos estilos de interação mãe-bebê, no primeiro e segundo ano, bem como correlações longitudinais entre as metas de socialização e os estilos de interação mãe-bebê. Na segunda seção, analisam-se mudanças longitudinais na classificação das mães nos grupos de metas de socialização e de estilos de interação mãe-bebê.

3.1 Caracterização das metas de socialização e dos estilos de interação mãe-bebê no primeiro e segundo ano de vida do bebê

A Tabela 25 apresenta as porcentagens e frequências das metas de socialização maternas, no primeiro e segundo ano de vida do bebê. Tinha-se como hipótese que, independente da idade do bebê, as metas de socialização que enfatizam a autonomia (ex. *autoaperfeiçoamento*) seriam mais frequentes do que as metas que enfatizam a “relação” (ex. *expectativas sociais*). Já as metas que enfatizam a “relação” seriam mais mencionadas no segundo do que no primeiro ano do bebê. Essa expectativa baseou-se na ideia de que, com o crescimento e desenvolvimento do bebê, aumentariam suas manifestações de oposição e protesto, o que poderia refletir em metas maternas mais voltadas para a adequação a normas sociais e bom comportamento.

Como pode ser visto na Tabela 25, essa hipótese recebeu apoio dos resultados, com base nas porcentagens. Poucas diferenças entre as metas de socialização foram verificadas entre as duas fases. Apenas as metas de *autoaperfeiçoamento* apresentaram porcentagem um pouco superior no primeiro ano do bebê (44%) em relação ao segundo (37%). O contrário ocorreu com as metas de *emotividade*, mais frequentes no segundo ano de vida do bebê (24%) do que no primeiro (19%). Nesse sentido, pode-se afirmar que as metas de *autoaperfeiçoamento* predominaram mais no primeiro ano do que no segundo, quando as porcentagens das diferentes metas foram mais próximas.

A Tabela 25 também apresenta as porcentagens das metas de socialização considerando o sexo do bebê, no seu primeiro e segundo ano de vida. Entre as mães de meninas, fica bastante evidente que as metas de *autoaperfeiçoamento* foram mais mencionadas no primeiro ano do bebê (52%) do que no segundo (35%), com destaque para a subcategoria *Desenvolvimento do potencial pessoal/econômico*, também mais frequente no primeiro ano (22%) do que no segundo (13%). Já as metas de *expectativas sociais*, entre as mães de meninas, foram mais mencionadas no segundo ano do bebê (32%) do que no primeiro (22%), o que está na direção da hipótese inicial.

Entre mães de meninos, a maior mudança ocorreu nas metas de *expectativas sociais*, que foram mais mencionadas no primeiro ano do bebê (40%) do que no segundo (29%). Por sua vez, metas de *emotividade* foram um pouco mais frequentes no segundo ano do bebê (27%) do que no primeiro (18%) e metas de *autoaperfeiçoamento* apresentaram porcentagem semelhantes no primeiro (35%) e no segundo ano do bebê (40%).

Tabela 25

Porcentagem e frequência (entre parênteses) das metas de socialização maternas, no primeiro e no segundo ano de vida do bebê (n=25)

	Primeiro ano			Segundo ano		
	Sexo bebê		Total	Sexo bebê		Total
	Feminino (n= 14)	Masculino (n=11)		Feminino (n= 14)	Masculino (n=11)	
Autoaperfeiçoamento	52% (33)	35% (19)	44% (52)	35% (24)	40% (19)	37% (43)
Bem estar emocional e físico	16% (10)	13% (7)	15% (17)	13% (9)	8% (4)	11% (13)
Desen. do potencial pessoal/ econômico	22% (14)	17% (9)	19% (23)	13% (9)	19% (9)	16% (18)
Desen. (ou independência) psicológico	14% (9)	5% (3)	10% (12)	9% (6)	13% (6)	10% (12)
Autocontrole	5% (3)	2% (1)	3% (4)	7% (5)	2% (1)	5% (6)
Expectativas Sociais	22% (14)	40% (22)	31% (36)	32% (22)	29% (14)	31% (36)
Integridade pessoal e valores religiosos	22% (14)	36% (20)	29% (34)	32% (22)	27% (13)	30% (35)
Evitar comportamento ilícito	-	4% (2)	2% (2)	-	2% (1)	1% (1)
Emotividade	19% (12)	18% (10)	19% (22)	22% (15)	27% (13)	24% (28)
Calor emocional	14% (9)	16% (9)	16% (18)	20% (14)	23% (11)	21% (25)
Relações próximas com a família	5% (3)	2% (1)	3% (4)	2% (1)	4% (2)	3% (3)
Bom Comportamento	2% (1)	5% (3)	3% (4)	4% (3)	2% (1)	4% (4)
Respeitador, bem educado	2% (1)	5% (3)	3% (4)	4% (3)	2% (1)	4% (4)
Obrigações relacionadas a família	-	-	-	-	-	-
Total	(63)	(55)	(118)	(69)	(48)	(117)

A Tabela 26 apresenta as porcentagens e frequências dos estilos de interação mãe-bebê, no primeiro e segundo ano de vida do bebê. A hipótese inicial previa que, no primeiro ano, o estilo *focalizado no direcionamento materno* seria mais frequente que o *focalizado na autonomia do bebê*, considerando sua menor competência para iniciar atividades de forma independente. Já no segundo ano ocorreria o contrário, o estilo *focalizado na autonomia do bebê* seria mais frequente que o estilo *focalizado no direcionamento materno*. Como pode ser visto, essa hipótese não recebeu apoio dos dados, considerando a porcentagem total de cada estilo de interação, que foi a mesma no primeiro e no segundo ano de vida do bebê. Por outro lado, mudanças nas categorias pertencentes ao estilo *focalizado no direcionamento materno* ficaram mais evidentes e apoiam a hipótese. Assim, a categoria *Mãe direciona e bebê se envolve* foi mais frequente entre as díades no primeiro ano do bebê (40%) do que no segundo (20%). Ao contrário, a categoria *Bebê envolve a mãe e mãe direciona* foi mais frequente no segundo ano (22%) do que no primeiro (2%).

Por fim, quando se considerou o sexo do bebê, foram verificadas algumas mudanças longitudinais nos estilos de interação. Entre as meninas, essas mudanças foram na direção esperada, embora não muito expressivas. O estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê* foi um pouco mais frequente no segundo ano (63%) do que no primeiro (57%) e o *estilo focalizado no direcionamento materno* mais frequente no primeiro ano (43%) do que no segundo (37%). Neste último estilo, destaca-se a categoria *Mãe direciona e bebê se envolve*, que predominou entre as meninas no primeiro ano (42%) em relação ao segundo ano do bebê (16%).

Entre os meninos, algumas mudanças nos estilos de interação mãe-bebê também apareceram, embora na direção contrária à hipótese inicial. Por exemplo, o estilo de interação

focalizado na autonomia do bebê foi mais frequente no primeiro ano (61%) do que no segundo (51%), com destaque para a categoria *Bebê inicia e mãe apoia*, que predominou no primeiro ano (36%) em relação ao segundo (25%). Já o estilo de interação *focalizado no direcionamento materno* aumentou sua porcentagem do primeiro (39%) para o segundo ano do bebê (49%), com destaque para a categoria *Bebê envolve a mãe e mãe direciona*, bem mais frequente no segundo ano (23%) do que no primeiro (3%). No entanto, é importante destacar que a categoria *Mãe direciona e bebê se envolve*, assim como entre as meninas, diminuiu sua porcentagem entre o primeiro (36%) e o segundo ano de vida do bebê (24%).

Tabela 26

Porcentagem e frequência (entre parênteses) dos estilos de interação mãe-bebê, no primeiro e no segundo ano de vida do bebê (n=25)

	Primeiro ano			Segundo ano		
	Sexo bebê		Total	Sexo bebê		Total
	Feminino (n= 14)	Masculino (n=11)		Feminino (n= 14)	Masculino (n=11)	
Focalizado na autonomia do bebê	57% (99)	61% (74)	58% (173)	63% (118)	51% (67)	58% (185)
Bebê inicia e mãe apoia	35% (60)	36% (44)	35% (104)	35% (66)	25% (33)	31% (99)
Bebê age sozinho e mãe não se envolve	12% (21)	14% (17)	13% (38)	17% (31)	12% (16)	15% (47)
Bebê recusa direcionamento e mãe aceita	10% (18)	11% (13)	10% (31)	11% (21)	14% (18)	12% (39)
Focalizado no direcionamento materno	43% (74)	39% (47)	42% (121)	37% (69)	49% (63)	42% (132)
Mãe direciona e bebê se envolve	42% (72)	36% (44)	40% (116)	16% (30)	24% (33)	20% (63)
Bebê envolve a mãe e mãe direciona	1% (2)	3% (3)	2% (5)	21% (39)	23% (30)	22% (69)
Total	(173)	(121)	(294)	(187)	(130)	(317)

Visando testar estatisticamente as eventuais mudanças nas metas de socialização e nos estilos de interação mãe-bebê, realizaram-se testes de comparação não paramétricos com medidas repetidas (Wilcoxon), cujos resultados são apresentados na Tabela 27. Nenhuma diferença significativa nas metas de socialização, entre o primeiro e o segundo ano de vida do bebê, foi encontrada, mesmo quando se considerou o sexo do bebê, resultado que apoia a hipótese inicial de maior estabilidade nas metas de socialização. Já com relação aos estilos de interação mãe-bebê, verificaram-se diferenças significativas somente nas categorias do estilo de interação *focalizado no direcionamento materno*. O teste revelou uma diminuição da frequência da categoria *Mãe direciona e bebê se envolve* entre o primeiro e o segundo ano do bebê ($p<0,01$), bem como um aumento da frequência da categoria *Bebê envolve a mãe e mãe direciona* entre as duas fases ($p<0,01$). Esses resultados foram idênticos para as díades envolvendo meninas ($p<0,01$), embora a diferença na categoria *Mãe direciona e bebê se envolve* tenha sido marginalmente significativa entre os meninos ($p<0,08$).

Tabela 27

Mediana, intervalo interquartilico (entre parênteses) e níveis de significância (p) da diferença (Wilcoxon) nas metas de socialização e nos estilos de interação mãe-bebê entre o primeiro e o segundo ano de vida do bebê ($n=25$)

	Sexo bebê						Total		
	Feminino			Masculino			Primeiro ano	Segundo ano	p
	Primeiro ano	Segundo ano	p	Primeiro ano	Segundo ano	p			
<i>Metas de Socialização</i>									
Autoaperfeiçoamento	0,50 (0,4 – 0,8)	0,38 (0,2 – 0,5)	0,13	0,25 (0,2 – 0,5)	0,43 (0 – 0,6)	0,59	0,40 (0,2 – 0,7)	0,43 (0,1 – 0,5)	0,21
Expectativas Sociais	0,25 (0 – 0,3)	0,25 (0,1 – 0,5)	0,20	0,33 (0,2 – 0,7)	0,25 (0,2 – 0,6)	0,36	0,25 (0 – 0,4)	0,25 (0,1 – 0,5)	0,87
Emotividade	0,20 (0 – 0,3)	0,21 (0 – 0,4)	0,59	0,17 (0 – 0,2)	0,33 (0 – 0,4)	0,12	0,17 (0 – 0,2)	0,25 (0 – 0,4)	0,19
<i>Estilos de interação mãe-bebê</i>									
Focalizado na autonomia do bebê									
Bebê inicia e mãe apoia	0,31 (0,2 – 0,4)	0,38 (0,3 – 0,4)	0,38	0,40 (0,2 – 0,4)	0,27 (0,2 – 0,3)	0,25	0,37 (0,2 – 0,4)	0,33 (0,2 – 0,4)	0,93
Bebê age sozinho e mãe não se envolve	0,13 (0 – 0,2)	0,13 (0,1 – 0,3)	0,12	0,10 (0 – 0,3)	0,11 (0 – 0,1)	0,89	0,11 (0 – 0,2)	0,11 (0 – 0,2)	0,33
Bebê recusa direcionam. e mãe aceita	0,06 (0 – 0,2)	0,10 (0 – 0,1)	0,61	0,11 (0 – 0,1)	0,11 (0 – 0,2)	0,88	0,08 (0 – 0,1)	0,11 (0 – 0,2)	0,57
Focalizado no direcionamento materno									
Mãe direciona e bebê se envolve	0,43 (0,2 – 0,6)	0,14 (0,1 – 0,2)	0,001	0,37 (0,3 – 0,4)	0,30 (0,2 – 0,3)	0,07	0,37 (0,3 – 0,6)	0,20 (0,1 – 0,3)	0,001
Bebê envolve a mãe e mãe direciona	0	0,30 (0,1 – 0,3)	0,002	0 (0 – 0,05)	0,22 (0,1 – 0,4)	0,005	0	0,26 (0,1 – 0,3)	0,001

A Tabela 28 apresenta as correlações entre as metas de socialização maternas e os estilos de interação mãe-bebê, no primeiro e segundo ano de vida do bebê. Também é possível verificar na Tabela 28 as correlações das metas de socialização entre si, nas duas fases do estudo, bem como dos estilos de interação entre si. As hipóteses para essas correlações foram as mesmas previstas nas análises transversais.

Como pode ser visto, as metas de *autoaperfeiçoamento* no primeiro e segundo ano do bebê correlacionaram-se positivamente entre si ($p < 0,05$), sendo que o mesmo ocorreu com as metas de *expectativas sociais* ($p < 0,05$). Já as metas de *autoaperfeiçoamento* no primeiro ano do bebê correlacionaram-se negativamente com as metas de *expectativas sociais* no segundo ano ($p < 0,05$). Da mesma forma, as metas de *expectativas sociais* no primeiro ano aparecem correlacionadas negativamente com as de *autoaperfeiçoamento* no segundo ano do bebê ($p < 0,01$). Nenhuma correlação longitudinal envolvendo as metas de *emotividade* foi verificada. Em geral, essas correlações foram ao encontro da hipótese prévia, indicando que também longitudinalmente metas de *autoaperfeiçoamento* e de *expectativas sociais* correlacionam-se negativamente entre si.

Quanto aos estilos de interação mãe-bebê, a única categoria de interação que se correlacionou entre as duas idades do bebê foi *Bebê age sozinho e mãe não se envolve* ($p < 0,01$).

Assim, diferente do que se esperava, do ponto de vista longitudinal, as categorias do *estilo focalizado na autonomia do bebê* não se correlacionaram negativamente com as categorias do *estilo focalizado no direcionamento materno*.

Tabela 28

Correlações (Spearman) entre as metas de socialização maternas e os estilos de interação mãe-bebê, no primeiro (colunas) e no segundo (linhas) ano de vida do bebê (n=25)

Primeiro ano do bebê \ Segundo ano do bebê	Metas de Socialização			Bebê inicia e mãe apoia	Bebê age sozinho e mãe não se envolve	Bebê recusa direcionam. e mãe aceita	Mãe direciona e bebê se envolve
	Autoaperfeiç.	Expectativas sociais	Emotividade				
Metas de Socialização							
Autoaperfeiçoamento	0,48*	-0,56**	0,05	-0,40*	0,33	-0,13	0,12
Expectativas sociais	-0,42*	0,49*	-0,01	0,23	-0,40*	-0,09	0,16
Emotividade	-0,07	0,11	0,09	0,31	-0,20	0,43*	-0,34
Estilo de interação focalizado na autonomia do bebê							
Bebê inicia e mãe apoia	-0,11	-0,12	-0,01	0,10	0,02	0,36	-0,20
Bebê age sozinho e mãe não se envolve	0,26	-0,28	-0,15	-0,28	0,71**	-0,13	-0,19
Bebê recusa direcionamento e mãe aceita	-0,16	0,01	0,35	0,08	-0,39	0,11	0,08
Estilo de interação focalizado no direcionamento materno							
Mãe direciona e bebê se envolve	-0,17	0,25	-0,07	0,06	-0,30	-0,01	0,12
Bebê envolve a mãe e mãe direciona	0,09	0,19	-0,03	0,08	-0,11	-0,28	0,14

*p < 0,05; **p < 0,01

Por fim, algumas correlações foram verificadas entre as metas de socialização e os estilos de interação mãe-bebê, considerando o primeiro e segundo ano do bebê. A hipótese inicial era que as metas de socialização que enfatizam a autonomia, no primeiro ano, estariam relacionadas, no segundo ano, a um estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê*. Já metas de socialização que enfatizam a “relação”, no primeiro ano, estariam relacionadas a um estilo de interação *focalizado no direcionamento materno*, no segundo ano do bebê. Como pode ser visto na Tabela 28, esta hipótese não recebeu apoio das análises de correlação. Na verdade, o contrário foi verificado, já que somente os estilos de interação mãe-bebê, no primeiro ano, correlacionaram-se com as metas de socialização, no segundo ano.

Nesse sentido, os resultados revelaram que quanto maior a porcentagem na categoria *Bebê inicia e mãe apoia*, no primeiro ano, menos as mães mencionaram metas de *autoaperfeiçoamento* no segundo ano ($p < 0,05$). Por outro lado, quanto maior a porcentagem na categoria *Bebê recusa direcionamento e mãe aceita*, no primeiro ano do bebê, mais as mães mencionaram metas de *emotividade* no segundo ano ($p < 0,05$). Além disto, quanto mais frequente a categoria *Bebê age sozinho e mãe não se envolve* no primeiro ano, menos as mães mencionaram metas de *expectativas sociais* no segundo ano do bebê ($p < 0,05$).

3.2 Classificação das mães nos grupos de metas de socialização e das díades nos grupos de estilos de interação, no primeiro e segundo ano de vida do bebê

Nesta seção analisam-se mudanças longitudinais na classificação das mães nos grupos de metas de socialização e das díades nos grupos de estilos de interação mãe-bebê. Para tanto, verificaram-se quantas mães classificadas em cada grupo de metas de socialização no primeiro ano foram classificadas nos mesmos grupos no segundo ano, sendo o mesmo realizado com os grupos de estilos de interação mãe-bebê.

No que diz respeito aos grupos de metas de socialização, das 10 mães classificadas no Grupo I no primeiro ano (predomínio do *autoaperfeiçoamento*), quatro foram também classificadas no mesmo grupo no segundo ano do bebê, cinco foram classificadas no Grupo II (equilíbrio entre as metas de *autoaperfeiçoamento*, *expectativas sociais* e *emotividade*) e somente uma foi classificada no Grupo III (predomínio das *expectativas sociais*). Por outro lado, entre as sete mães classificadas no Grupo II no primeiro ano do bebê (equilíbrio entre *autoaperfeiçoamento*, *expectativas sociais* e *emotividade*), somente uma permaneceu no mesmo grupo. Outras quatro mães mudaram para o Grupo I, no segundo ano do bebê (predomínio do *autoaperfeiçoamento*) e duas mudaram para o Grupo III (predomínio das *expectativas sociais*). Por fim, das oito mães classificadas no Grupo III, no primeiro ano do bebê (predomínio das *expectativas sociais*), quatro permaneceram no mesmo grupo, três mudaram para o Grupo II (equilíbrio entre as metas de *autoaperfeiçoamento*, *expectativas sociais* e *emotividade*) e uma mãe para o Grupo I (predomínio do *autoaperfeiçoamento*).

Em geral, verificou-se que entre as mães que, no primeiro ano do bebê, pertenciam aos dois grupos com determinado predomínio de metas (I e III), as que não se mantiveram no mesmo grupo, no segundo ano, mudaram para o Grupo II, com metas mais equilibradas. Já entre as mães que apresentavam metas mais equilibradas no primeiro ano do bebê, a maioria passou a apresentar ou metas com predomínio do *autoaperfeiçoamento* ou das *expectativas sociais*.

Quanto aos grupos de estilos de interação mãe-bebê, das oito díades classificadas no Grupo I, no primeiro ano do bebê (predomínio do estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê*), cinco permaneceram no mesmo grupo no segundo ano, uma mudou para o Grupo II (equilíbrio entre o estilo *focalizado na autonomia do bebê* e no *direcionamento materno*) e duas mudaram para o Grupo III (predomínio do estilo de interação *focalizado no direcionamento materno*). Já entre as 10 díades classificadas no Grupo II, no primeiro ano do bebê, três permaneceram no mesmo grupo, três mudaram para o Grupo I e cinco foram classificadas no Grupo III, no segundo ano do bebê. Por fim, das sete díades classificadas no Grupo III, no primeiro ano do bebê, quatro permaneceram no mesmo grupo, duas passaram a pertencer ao Grupo II e somente uma mudou para o Grupo I.

Em conjunto, esses resultados indicam que, quanto aos grupos de estilos de interação, diversas díades permaneceram no mesmo grupo no segundo ano, sobretudo aquelas que pertenciam, no primeiro ano, aos Grupos I e III. Por outro lado, quando houve mudanças, a maior parte delas foi para grupos em que ou havia equilíbrio nos dois estilos, ou havia predomínio do estilo *focalizado no direcionamento materno*.

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO

O objetivo principal deste estudo foi investigar a relação entre as metas de socialização maternas e os estilos de interação mãe-bebê, no primeiro e segundo ano de vida da criança, bem como eventuais mudanças longitudinais neste período. Além disto, investigou-se também a relação entre características maternas (ex. idade e escolaridade) e do bebê (ex. sexo e desenvolvimento infantil) e as metas de socialização e os estilos de interação mãe-bebê, durante o mesmo período. Diante disso, organizou-se a discussão em quatro partes. Em um primeiro momento, são discutidos os resultados das metas de socialização maternas e, após, os resultados a respeito dos estilos de interação mãe-bebê. Em seguida, discutem-se os resultados referentes à relação entre esses dois fenômenos, no primeiro e segundo ano do bebê. Por fim, são feitas algumas considerações metodológicas em relação ao presente estudo.

4.1 Metas de socialização maternas no primeiro e segundo ano de vida do bebê

As metas de socialização têm sido definidas como crenças dos pais que refletem sistemas de significados culturais amplos, compartilhados pelo(s) grupo(s) do qual eles fazem parte (Harwood et al., 1995; Harwood et al., 1996). Esta definição pressupõe que a variabilidade nas metas entre grupos culturais distintos seria maior do que a variabilidade intragrupo ou mesmo individualmente. Ressalta-se, no entanto, que tal definição foi estabelecida no contexto de estudos transculturais, cujos objetivos eram comparar grupos de culturas supostamente distintas (Harwood et al., 1995; Harwood et al., 1996, Harwood et al., 1999; Harwood et al., 2001), que refletiam os polos de individualismo e coletivismo. Assim, esses aspectos acabaram por influenciar a compreensão e as investigações a respeito das metas de socialização, que ainda são pouco investigadas quanto às suas variações dentro de um mesmo grupo cultural e quanto às suas mudanças longitudinais ao longo do desenvolvimento da criança.

Os modelos teóricos de Kağitçibaşı e Keller, nos quais o presente estudo se fundamenta, possibilitam um entendimento mais dinâmico a respeito das metas de socialização, que busca superar a dicotomia individualismo x coletivismo. Para as autoras, metas que enfatizam a autonomia e a “relação” podem coexistir em um mesmo grupo cultural, embora tendam a se estruturar de formas específicas, adaptadas a ambientes sociodemográficos particulares (Kağitçibaşı, 2007, 2012; Keller, 2007, 2012; Keller & Kärtner, 2013). Especialmente entre famílias de classe média, que vivem em centros urbanos de países em desenvolvimento, seus modelos preveem maior equilíbrio na valorização da autonomia e da “relação” como metas de socialização para a criança, enfatizando, assim, o desenvolvimento do *self* autônomo-

relacionado. Segundo Kağıtçıbaşı (2007), neste modelo familiar, chamado de modelo de interdependência emocional, o desenvolvimento socioeconômico leva a uma diminuição da valorização da interdependência material entre os membros da família, abrindo-se espaço para o desenvolvimento da autonomia, ainda que em um contexto de intensa proximidade interpessoal.

Assim, no presente estudo, considerando que as características das mães participantes eram compatíveis com as mães deste modelo familiar, esperava-se que suas metas de socialização refletiriam a coexistência das dimensões de autonomia e “relação”, embora também se acreditasse que, independente da idade do bebê, metas de socialização que enfatizam a autonomia (ex. *autoaperfeiçoamento*) seriam mais frequentes do que metas que enfatizam a “relação” (ex. *expectativas sociais*). Essa hipótese se baseou na alta escolaridade das mães, quando comparada à escolaridade média das mães de outros estudos nacionais, variável que tem sido associada a uma maior valorização da autonomia (Citlak et al., 2008; Keller et al., 2008; Seidl-de-Moura, Lordelo et al., 2008; Vieira et al., 2010). Finalmente, em relação aos aspectos longitudinais, que pouco têm sido explorados pela literatura, esperava-se somente que as metas que enfatizam a “relação” seriam mencionadas com maior frequência no segundo ano do bebê, em função de aspectos desenvolvimentais da criança.

Em geral, os resultados do presente estudo apoiaram estas hipóteses, já que, nas duas fases do estudo, análises descritivas evidenciaram que as metas de *autoaperfeiçoamento* foram as mais frequentes entre as respostas maternas, embora no segundo ano do bebê as metas de *expectativas sociais* tenham sido mencionadas com frequência bastante semelhante às primeiras. Ademais, comparações longitudinais não indicaram mudanças significativas na frequência das diferentes metas de socialização, o que indica certa estabilidade nas metas ao longo do tempo.

Estudos têm indicado que as metas de *autoaperfeiçoamento*, que enfatizam a autonomia como característica desejável na vida adulta, geralmente são bastante valorizadas por mães com maiores níveis de escolaridade e que vivem em centros urbanos, seja no Brasil (Bandeira et al., 2009; Diniz & Salomão, 2010; Lordelo et al., 2012; Seidl-de-Moura, Lordelo et al., 2008; Seidl-de-Moura et al., 2009; Vieira et al., 2010) ou em outros países (Harwood et al., 1996; Harwood et al., 1999; Harwood et al., 2001; Keller et al., 2006; Miller & Harwood 2001, 2002; Rosenthal & Roer-Strier, 2006). Embora o estudo de Seidl-de-Moura, Lordelo et al. (2008) tenha evidenciado que mães gaúchas, residentes em Porto Alegre, mencionaram, em primeiro lugar, metas de *bom comportamento* e não de *autoaperfeiçoamento* (que foram as segundas mais mencionadas), ressalta-se que a escolaridade média das mães gaúchas no referido estudo (ensino médio completo) era menor do que a das participantes do presente estudo (pós-graduação).

Ainda quanto às metas de *autoaperfeiçoamento*, ressalta-se que, especificamente, o *desenvolvimento do potencial pessoal e econômico* foi a subcategoria que, segundo análises

descritivas, obteve maior frequência nas duas fases do estudo. Ela indica o desejo das mães de que seus filhos desenvolvam totalmente seus talentos e capacidades como indivíduo, tais como o sucesso acadêmico e profissional. Seidl-de-Moura et al. (2009) verificaram que esta foi a subcategoria de *autoaperfeiçoamento* também mais frequente entre mães cariocas. Por outro lado, estudos comparativos constataram que essa subcategoria geralmente não se diferencia entre mães de grupos culturais e/ou de níveis socioeconômicos distintos (Citlak et al., 2008; Cheah & Chirkov, 2008; Leyendecker et al., 2002; Lordelo et al., 2012). Em geral, esses autores entendem que a valorização destas metas provavelmente está associada mais a situações de desafios econômicos específicos do que a tradições culturais. Nesse mesmo sentido, Lordelo et al. (2012) sugerem que a ênfase comum na “boa instrução” reflete a centralidade deste aspecto em sociedades urbanas industriais e pós-industriais.

É interessante notar, todavia, que apesar de uma ligeira superioridade das metas ligadas ao *desenvolvimento do potencial pessoal e econômico*, as subcategorias *bem estar emocional e físico* e *desenvolvimento/independência psicológico* também foram frequentes entre as respostas maternas. Essas metas têm sido mencionadas principalmente por mães mais escolarizadas (Seidl-de-Moura et al., 2009), que vivem em situações socioeconômicas mais favoráveis (Citlak et al., 2008; Leyendecker et al., 2002; Lordelo et al., 2012). Conforme Lordelo e al. (2012), esses resultados podem ser interpretados à luz dos aportes da Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista, que enfatizam que em ambientes estáveis e ricos em recursos, nos quais a sobrevivência não está ameaçada, as mães tendem a utilizar uma estratégia de investimento parental mais qualitativa, focada no desenvolvimento individual de cada criança.

Nesse sentido, é possível pensar que entre as mães do presente estudo, embora também desejem que seus filhos sejam bem sucedidos profissionalmente, há uma valorização da realização pessoal de maneira mais geral, conforme também revelado qualitativamente pelos relatos das mães. Para diversas mães, os estudos foram considerados um meio de a criança, no futuro, ter liberdade para escolher uma profissão que, principalmente, lhe traga prazer e lhe faça feliz (*bem estar emocional*) e autoconfiante (*independência psicológica*). Assim, estudar e ter uma profissão, em si, não foram consideradas metas principais para a maioria das mães. Considerando que a condição socioeconômica das mães participantes era bastante estável, justifica-se, portanto, tal ênfase em metas ligadas ao bem estar e à independência psicológica.

Aliás, não somente atributos ligados à autonomia foram considerados requisitos para o bem estar emocional do filho na vida adulta. No presente estudo, análises descritivas evidenciaram que as *expectativas sociais* foram também metas altamente valorizadas pelas mães, no primeiro e, especialmente, no segundo ano de vida do bebê. Dentre essas metas, a *integridade pessoal e valores religiosos* foi a subcategoria que se destacou quase unanimemente. Nesse

sentido, as mães também demonstraram desejar que seus filhos fossem pessoas em consonância com as regras sociais e valores morais, o que foi expresso, segundo o relato das mães, principalmente através da valorização da honestidade. Em estudos brasileiros (Bandeira et al., 2009; Diniz & Salomão, 2010; Lordelo et al., 2012; Seidl-de-Moura et al., 2009; Vieira et al., 2010), as *expectativas sociais* foram metas comumente associadas ao *autoaperfeiçoamento*, sendo geralmente as segundas metas mais valorizadas, mas com porcentagem bastante semelhante às primeiras. Assim, parece que a busca pelo desenvolvimento do potencial e bem estar individual não deve ocorrer à custa do cumprimento de regras sociais (Seidl-de-Moura et al., 2009).

As metas de *expectativas sociais*, que envolvem a integridade pessoal como principal atributo valorizado, embora sejam consideradas metas que enfatizam a “relação”, são qualitativamente diferentes das metas de *bom comportamento*, que foram muito pouco mencionadas pelas mães do presente estudo. Enquanto as primeiras metas parecem refletir o desenvolvimento de princípios éticos individuais, compatíveis com o conceito de autonomia moral (Piaget, 1994), as últimas enfatizam relações de respeito à autoridade e uma expectativa de que o adulto desempenhe papéis esperados dentro de uma estrutura social mais vertical. Nesse sentido, o *bom comportamento* tem sido uma meta mais enfatizada por mães de menor nível socioeconômico dentro de um mesmo grupo cultural (Citlak et al., 2008; Ng et al., 2012; Harwood et al., 1996; Keller et al., 2008; Suizzo & Cheng, 2007), que vivem em sociedades consideradas mais coletivistas em comparação com as que vivem em sociedades mais individualistas (Harwood et al., 1996; Harwood et al., 1999; Harwood et al., 2001; Leyendecker et al., 2002; Miller & Harwood, 2001; Miller & Harwood, 2002) e por mães de gerações mais antigas (Benincá & Gomes, 1998; Biasoli-Alves, 1997; Citlak et al., 2008).

Esse resultado, atrelado ao fato das mães terem também mencionado uma porcentagem expressiva de metas de *emotividade*, segundo análises descritivas, parece indicar que elas valorizam a autonomia e, ao mesmo tempo, relações sociais harmoniosas, que são fruto tanto da integridade moral, quanto da capacidade do indivíduo ligar-se emocionalmente aos outros e ser generoso. Lordelo et al. (2012) verificaram que mães norueguesas, em comparação à mães baianas de baixo nível socioeconômico, além de enfatizarem mais as metas de autonomia, também manifestaram o desejo de que seus filhos possuíssem características como ter amigos, tolerância, empatia e abertura. As autoras interpretaram esse resultado como refletindo a principal estratégia de manutenção da harmonia social em sociedades cuja estrutura tende a ser mais horizontal.

O equilíbrio entre metas que enfatizam a autonomia e a “relação” tem sido interpretado como um indicador de que, no Brasil, parece prevalecer uma trajetória de desenvolvimento que

ênfatisa o *self* autônomo-relacionado, conforme proposto por Kağıtçıbaşı (2007) (Seidl-de-Moura et al., no prelo). No entanto, esses mesmos autores, ao analisarem um conjunto de estudos brasileiros que focalizaram esta temática, afirmam que isso não significa homogeneidade, uma vez que os estudos também demonstraram variações conforme características sociodemográficas e culturais, destacando-se o papel da escolaridade dos pais, sem falar nas eventuais diferenças regionais. Por outro lado, diversos estudos internacionais que se dedicam não somente a comparar grupos culturais, mas também a explorar a variação das metas de socialização em um único grupo (Ng et al., 2012; Harwood et al., 1995; Keller et al., 2008; Raeff, 2000; Rosenthal & Roer-Strier, 2006; Suizzo & Cheng, 2007) verificaram que, geralmente, metas mais voltadas para a autonomia tendem a coexistir com metas mais voltadas para a “relação”, mesmo em grupos culturais considerados tradicionalmente individualistas ou coletivistas.

Esses achados, no entanto, parecem ainda ter sido pouco incorporados nos modelos teóricos de Kağıtçıbaşı e Keller. Apesar de ambas admitirem a coexistência das dimensões de autonomia e “relação”, quando apresentam os três ambientes sociodemográficos associados a distintas trajetórias de desenvolvimento do *self*, tendem a atribuir a um desses ambientes maior ênfase na autonomia e na separação (famílias de classe média, que vivem em países altamente desenvolvidos) e, a outro, maior ênfase na heteronomia e na “relação” (famílias rurais, que vivem em países pouco desenvolvidos economicamente). Nenhuma das autoras, no entanto, afirma que isso implica na inexistência da “relação” e da autonomia, no primeiro e segundo ambiente, respectivamente. Mas, ainda assim, pouco exploram a forma de manifestação dessas dimensões nos dois ambientes por elas considerados mais contrastantes. Talvez, Keller (Keller, 2012; Keller & Kärtner, 2013) tenha dado um passo a mais nesse sentido, uma vez que apresenta diferentes modos de autonomia e “relação” típicos de cada ambiente, o que pode representar uma linha de investigação promissora.

Assim, apesar de há muito tempo existirem esforços para superar a visão dicotômica a respeito das dimensões de autonomia e “relação”, só mais recentemente percebe-se uma tendência a se assumir a coexistência dessas duas dimensões e realizar estudos metodologicamente coerentes com essa visão. Nesse sentido, esforços têm sido feitos para compreender as variações qualitativas dos achados, as diferentes formas de coexistência das metas de socialização e considerações sobre as variáveis moderadoras deste processo, incluindo as individuais. O presente estudo contribui nesse sentido, primeiro porque fornece uma descrição de como as diferentes metas de socialização coexistem em um grupo de mães, apesar de suas características sociodemográficas relativamente homogêneas. Segundo, ao revelar variações individuais dentre deste mesmo grupo, como será discutido a seguir.

Apesar do pequeno número de mães que participaram deste estudo e embora possuíssem características sociodemográficas semelhantes, os resultados revelaram que mães que mencionaram mais metas de *autoaperfeiçoamento*, tenderam a mencionar menos metas de *expectativas sociais*, nas duas fases do estudo. Esse resultado forneceu indícios de que, provavelmente, havia variações entre as mães no que diz respeito à ênfase em uma dessas metas. Assim, optou-se por explorar diferentes grupos de mães quanto às suas metas de socialização, supondo-se que três grupos poderiam ser identificados: um deles incluiria mães cujas metas principais seriam as de *autoaperfeiçoamento*, outro incluiria mães com predomínio de metas de *expectativas sociais* e um terceiro envolveria mães com metas mais equilibradas. Os resultados apoiaram a hipótese inicial, tanto no primeiro como no segundo ano de vida do bebê. No entanto, também indicaram que a maior parte das mães, em todos os grupos, não mencionou somente uma categoria de meta de socialização, o que indica que também em nível individual verificou-se a coexistência de metas que enfatizam a “autonomia” e a “relação”.

No primeiro ano, os relatos das mães com predomínio de metas de *autoaperfeiçoamento* (Grupo I) revelaram uma ênfase no desenvolvimento do potencial pessoal e econômico como requisito para o bem estar emocional na vida adulta. Nesse sentido, desejavam que seus filhos tivessem êxito em suas carreiras, de modo que pudessem ser felizes e realizados. Este grupo de mães pouco mencionou as metas de *expectativas sociais*, mas incluiu aspectos de *emotividade*, tais como ter bons laços sociais, como um requisito adicional para alcançar a felicidade. Cabe lembrar que, em sua grande maioria, eram mães de meninas.

Análise qualitativa dos relatos das mães deste grupo indicou que suas metas de socialização pareciam refletir os conceitos de “autonomia psicológica” e “relação psicológica”, cunhados por Keller e Kärtner (2013). O conceito de “autonomia psicológica” enfatiza a exploração e a consciência reflexiva de desejos pessoais e intenções, sendo justamente estes aspectos enfatizados pelas mães quando mencionaram seu desejo de que seus filhos fossem felizes em suas escolhas individuais. Já o conceito de “relação psicológica” pressupõe que as relações sociais estão a serviço da “autonomia psicológica”, sendo, portanto, reguladas de acordo com os desejos, metas e necessidades dos indivíduos. Nesse sentido, para as mães deste grupo, ter boas relações também seria uma forma de os filhos sentirem-se realizados quando adultos.

Também eram mães de meninas a maior parte das que mencionaram de forma mais equilibrada as metas de *autoaperfeiçoamento*, *expectativas sociais* e *emotividade* (Grupo II). Foi possível verificar, nos relatos dessas mães, ao mesmo tempo, uma valorização da realização pessoal e da integridade, embora ser íntegro significasse mais do que ser correto moralmente, mas também ser capaz de estabelecer intimidade emocional com os outros, colocando-se em seu lugar e sendo generoso. Assim, estas mães foram as que mais mencionaram as metas de

emotividade. Por fim, as mães do Grupo III, que enfatizaram as metas de *expectativas sociais* (em sua maioria, mães de meninos), preocupavam-se, principalmente, com a integridade pessoal do filho na vida adulta, expressa em seus relatos através de características como *honestidade*, *trabalhador*, *pessoa confiável*, entre outras. Estas mães também mencionaram metas de *autoaperfeiçoamento*, embora com menor frequência e ênfase.

Acredita-se que as metas enfatizadas pelas mães dos Grupos II e III, no primeiro ano do bebê, refletiram os conceitos de “autonomia psicológica social” e “relação psicológica social”, segundo Keller e Kärtner (2013). A ideia de autonomia subjacente a este conceito pressupõe que objetivos comuns, que refletem valores do grupo, especialmente da família, são experimentados como valores internos pelos indivíduos. Já as relações sociais, conseqüentemente, são mais reguladas considerando metas, desejos e necessidades dos diferentes indivíduos que fazem parte do relacionamento. Nesse sentido, entende-se que as mães do Grupo III, quando enfatizaram as metas de *expectativas sociais*, o fizeram considerando principalmente seu desejo de que a integridade fosse um atributo internalizado, ou seja, uma qualidade individual dos filhos. O uso recorrente das expressões “pessoa do bem” e “pessoa boa”, que fazem referência a uma ideia de ética internalizada, contribuiu para essa interpretação.

Já as metas de socialização das mães do Grupo II, que enfatizaram a *emotividade*, talvez representem um modo diferente de manifestação da “autonomia psicológica social” e da “relação psicológica social”, mais focado na experiência de calor emocional nas relações sociais. Pensar em diferentes naturezas para as mesmas dimensões é algo compatível com as ideias de Keller e Kärtner (2013), os quais entendem que a autonomia e a “relação” podem assumir formas muito diferentes, considerando a diversidade dos contextos de classe média em países em desenvolvimento. Ao encontro disso foi o resultado referente à correlação negativa e significativa entre metas de *expectativas sociais* e *emotividade*, no primeiro ano do bebê. Esse resultado pode indicar que essas metas representam dois modos distintos de “relação”, um mais focado na integridade pessoal e outro no calor emocional.

Ressalta-se ainda que, no primeiro ano de vida, os resultados indicaram que apenas o sexo do bebê diferiu significativamente entre os grupos de metas de socialização. Esse resultado não era previsto, tendo em vista que não há consenso na literatura sobre diferenças ligadas ao sexo da criança. Enquanto alguns estudos, envolvendo crianças de diferentes idades, não verificaram efeitos do sexo da criança sobre as metas de socialização (Citlak et al., 2008; Harwood e tal., 1999; Miller e Harwood, 2002; Rosenthal & Roer-Strier, 2006; Seidl-de-Moura, Lordelo et al., 2008), outros identificaram algumas diferenças que refletiam divisões de papéis tradicionais entre homens e mulheres (Bandeira et al., 2009; Cheah & Chirkov, 2008; Rosenthal & Roer-Strier, 2006). Geralmente, essas divisões mais tradicionais foram encontradas entre mães

de grupos culturais considerados coletivistas e também ocorreram independentemente da idade da criança.

No entanto, outros estudos nacionais (Diniz & Salomão, 2010; Lordelo et al., 2012; Seidl-de-Moura et al., 2009) e internacionais (Leyendecker et al., 2002), também envolvendo crianças de diferentes idades, encontraram resultados semelhantes aos verificados no presente estudo, sendo que todos eles incluíram mães de classe média que residiam em grandes centros urbanos. Por exemplo, o estudo de Leyendecker et al. (2002) verificou que, entre mães americanas de classe média-alta e de origem europeia, aos 12 meses do bebê, as que eram mães de meninas enfatizaram mais a subcategoria *bem estar emocional e físico*, pertencente às metas de *autoaperfeiçoamento*, enquanto mães de meninos enfatizaram mais as *expectativas sociais*. Tal resultado é bastante semelhante ao encontrado no presente estudo.

A heterogeneidade dos achados em diferentes estudos evidencia, portanto, que a influência do sexo da criança sobre as metas de socialização maternas pode ser bastante dependente do contexto cultural em que as mães vivem. Assim, é plausível pensar que metas de socialização específicas para meninas e meninos reflitam como cada grupo cultural concebe as relações de gênero. Contudo, como os estudos citados acima não investigaram longitudinalmente as metas de socialização das mães, não foi possível verificar se diferenças associadas ao sexo da criança também dependiam de sua idade. De qualquer modo, a categoria gênero tem sido considerada um aspecto central para se compreender os valores culturais das famílias em diferentes contextos (Kağıtçıbaşı, 2007) e pode ajudar a compreender os resultados verificados no presente estudo.

No Brasil, especificamente, quando se analisam as alterações no contexto de vida das famílias dos centros urbanos e nos valores e práticas de criação de filhos ao longo do século passado, verifica-se claramente que, sobretudo a mulher, passou a ocupar espaços sociais e psicológicos bastante distintos (Benincá & Gomes, 1998; Rocha-Coutinho, 2005). Até poucas décadas atrás, a divisão de papéis entre homens e mulheres era mais rígida e tradicional, sendo os homens considerados figuras de autoridade dentro da família, cujo papel principal era ser provedor. Já as mulheres tinham como maior responsabilidade cuidar do ambiente doméstico e dos filhos. Gradativamente, com a crescente urbanização, industrialização e necessidade de escolarização como via de acesso a profissões liberais, os estilos de vida das famílias também se alteraram, de modo que a mulher passou a dividir com o marido as responsabilidades orçamentárias da família (Benincá & Gomes, 1998). Com isso, conforme afirmam esses últimos autores, a formação escolar e consequente profissionalização da mulher incluiu a independência financeira como principal fonte de gratificação e de afirmação de sua identidade nas últimas décadas do século.

Nesse sentido, os resultados do presente estudo podem estar refletindo o processo de mudança da identidade social da mulher na sociedade brasileira. Nas últimas décadas, a identidade feminina foi se afirmando tanto pela independência financeira, como pela independência psicológica. No presente estudo, isso foi expresso através de relatos das mães que faziam referência a sua preocupação com a realização pessoal das filhas na vida adulta. Assim, pode-se pensar que a mulher busca, atualmente, não somente a inserção profissional como forma de gratificação, mas, sobretudo, a satisfação em escolher uma profissão que lhe faça feliz. Talvez, essa seja uma forma de enfrentamento importante para mães que precisam, ao mesmo tempo, trabalhar e criar os filhos, tarefas que cada vez mais têm sido compartilhadas pelas mães (Rocha-Coutinho, 2005). Em se tratando de mães com grande ênfase na carreira, como as mães do presente estudo, sentir prazer na profissão escolhida pode facilitar tanto a adaptação à maternidade, quanto o retorno ao trabalho, que, apesar de doloroso, é motivado pela gratificação que a mãe também sente como profissional.

Por outro lado, no primeiro ano do bebê, mães de meninos enfatizaram significativamente mais que mães de meninas metas ligadas a *expectativas sociais*, que refletiam sua preocupação com que os filhos fossem pessoas íntegras e moralmente corretas. Seidl-de-Moura et al. (2009), que verificaram resultado semelhante entre mães de classe média carioca, interpretaram esse achado como associado ao fato de que características ligadas a integridade pessoal já são aspectos comumente esperados das mulheres, de modo que as mães não precisariam se preocupar com isso em relação a suas filhas. Já com o filho homem isso seria uma preocupação mais acentuada. Considerando que a sociedade brasileira é bastante marcada pela violência e, que, em geral, diversos estudos indicam uma maior tendência de indivíduos do sexo masculino apresentarem problemas de comportamento na infância e condutas antissociais na vida adulta (Sampaio, 2007), é plausível pensar também que a ênfase nas *expectativas sociais* entre mães de meninos reflita sua maior preocupação com essas questões.

Considerando essa explicação, poderia se pensar que as mães de meninos, mais do que as de meninas, enfatizariam também as metas de *bom comportamento*. Isso, no entanto, não foi apoiado pelos achados do presente estudo. Como já anteriormente discutido, parece que a integridade pessoal, referida pelas mães do presente estudo, diz respeito a uma característica mais focalizada em atributos individuais, no sentido de uma moralidade internalizada, do que no respeito a figuras de autoridade. Dessa forma, entende-se que as mães desejavam que seus filhos fossem adultos autonomamente corretos do ponto de vista moral e não simplesmente capazes de obedecer a uma estrutura social hierárquica. Finalmente, destaca-se que as mães de meninos, no seu primeiro ano de vida, pouco mencionaram metas de *autoaperfeiçoamento*. Isso pode ter

ocorrido em função de as questões ligadas a colocação e realização profissional já estarem mais consolidadas entre homens, não sendo, portanto, uma preocupação para as mães.

Com relação ao segundo ano de vida do bebê, chamou atenção que diferenças nas metas de socialização de mães de meninas e meninos não foram expressivas. Grupos de mães com perfis semelhantes de metas de socialização foram identificados, porém não houve uma concentração de mães de meninas ou meninos em cada um deles. A seguir, discute-se as metas de socialização de cada um desses grupos e depois serão feitas algumas considerações longitudinais sobre os mesmos.

Foi possível verificar no relato das mães que enfatizaram as metas de *autoaperfeiçoamento* (Grupo I), no segundo ano do bebê, seu desejo de que os filhos, como adultos, apresentassem características que lhes permitissem ir em busca de seus objetivos individuais, tais como, que fossem determinados, disciplinados, criativos. Nesse sentido, significativamente mais do que as mães dos outros grupos, enfatizaram a subcategoria *desenvolvimento do potencial pessoal e individual*, embora não tenham focalizado especificamente o desenvolvimento acadêmico e profissional. Quase todas as mães deste grupo também citaram metas de *expectativas sociais*, diferente do que ocorreu no mesmo grupo, no primeiro ano de vida do bebê. Muitas mães disseram que essas metas eram até mais importantes que aquelas focadas no *autoaperfeiçoamento*, enquanto outras contrapuseram metas que enfatizam a autonomia e a “relação”. Nesse sentido, as mães preocupavam-se com o desenvolvimento individual dos filhos, mas não à custa de sua integridade.

Por sua vez, dentre as mães cujas metas eram mais equilibradas (Grupo II), somente uma não mencionou metas de *autoaperfeiçoamento*, de modo que seus relatos indicaram um desejo de que os filhos fossem pessoas bem resolvidas e autoconfiantes, e que, para isso, era importante que mantivessem boas relações, as quais lhes permitissem sentirem-se seguros para enfrentar os desafios da vida. Por fim, as mães que enfatizaram as metas de *expectativas sociais* (Grupo II), no segundo ano do bebê, tenderam a mesclá-las com metas de *emotividade* e pouco mencionaram metas de *autoaperfeiçoamento*. Assim, seus relatos indicaram um desejo de que os filhos fossem, ao mesmo tempo, pessoas íntegras e capazes de estabelecer intimidade emocional com os outros e serem generosas.

Em geral, quando se compararam os grupos de mães e seus perfis de metas de socialização no primeiro e segundo ano de vida do bebê, foi possível identificar que, no segundo ano, as metas de *autoaperfeiçoamento* e *expectativas sociais* não ficaram tão restritas aos dois grupos mais contrastantes. Nesse sentido, é possível pensar que, se no primeiro ano do bebê já foi possível identificar a coexistência da autonomia e da “relação” nas metas de socialização das mães nos diferentes grupos, isso foi ainda mais verdadeiro no segundo ano do bebê. Dessa

forma, tais resultados são coerentes com o que se espera para um grupo de mães que vive em um contexto teoricamente associado a uma ênfase no desenvolvimento do *self* autônomo-relacionado (Kağitçibaşı, 2007). Isso, no entanto, não significa homogeneidade. Os diferentes grupos de mães, identificados no primeiro e segundo ano do bebê, indicaram diferentes formas de coexistência da autonomia e da “relação” em suas metas de socialização, tanto do ponto de vista quantitativo, quanto qualitativo.

Nesse sentido, longitudinalmente, também foi possível verificar que as principais mudanças nas metas de socialização das mães ocorreram na forma com que articularam metas mais voltadas para a autonomia e a “relação”. Comparando-se o grupo que cada mãe foi classificada no primeiro e segundo ano de vida do bebê, percebeu-se que diversas mães mudaram de grupo entre as duas fases. No entanto, aquelas que haviam sido classificadas nos dois grupos mais contrastantes (predomínio do *autoaperfeiçoamento* e das *expectativas sociais*), ou permaneceram no mesmo grupo, ou então migraram para o perfil de metas mais equilibrado. Isso indica que as mães não deixaram necessariamente de mencionar uma meta anteriormente valorizada, mas modificaram a ênfase relativa atribuída a elas (Tamis-LeMonda et al., 2008).

Para compreender tais mudanças ao longo do tempo, pode ser válido recorrer às ideias de Tamis-LeMonda et al. (2008), os quais dedicaram-se a pensar em distintas formas de coexistência da autonomia e da “relação”, expressas nas metas de socialização. Segundo os autores, a forma mais comum de coexistência dessas dimensões é denominada “aditiva”, em que as metas de autonomia e de “relação” são compreendidas como independentes, embora possam coexistir como diferentes metas dos pais para seus filhos (Tamis-LeMonda et al., 2008). É possível pensar, então, que esta forma de articulação foi priorizada pelas mães no primeiro ano de vida do bebê, uma vez que apesar de elas terem priorizado ou metas de *autoaperfeiçoamento* ou metas de *expectativas sociais*, também incluíram outras metas, embora com menor frequência. Inclusive verificou-se que o mesmo ocorreu com as mães do perfil mais equilibrado: estas pareceram simplesmente valorizar com igual frequência as metas de *autoaperfeiçoamento* e *expectativas sociais*, além de incluírem também metas de *emotividade*.

Já no segundo ano do bebê, foi possível verificar, através da análise qualitativa, que as formas de articulação principais entre metas que enfatizam a autonomia e a “relação” foram as denominadas “conflitivas” ou as de “relação funcional” (Tamis-LeMonda et al., 2008). As primeiras baseiam-se no pressuposto de que os dois conjuntos de metas influenciam-se mutuamente de forma inversa. Isso ocorreu, sobretudo, no grupo que priorizou as metas de *autoaperfeiçoamento*, em que as mães frisaram que gostariam que seus filhos fossem em busca de seus objetivos individuais, sem, no entanto, precisar passar por cima de regras sociais. Nesse

sentido, parece que para essas mães, uma ênfase demasiada na autonomia individual poderia resultar em prejuízos para a adaptação social.

Metas que enfatizam a autonomia e a “relação” podem também se articular a partir de uma “relação funcional”, que se baseia na ideia de uma relação causal entre as mesmas (Tamis-LeMonda et al., 2008). Esse foi o caso das mães que apresentaram metas mais equilibradas no segundo ano do bebê. Para essas mães, tanto a integridade pessoal quanto a capacidade de o adulto estabelecer intimidade emocional com os outros foram consideradas requisitos para o bem estar e para a realização individual.

Além de compreender quais mudanças ocorreram nas metas de socialização ao longo do tempo, é importante também discutir eventuais razões para tais mudanças. Para tanto, deve-se levar em conta que, embora as metas de socialização tendam a refletir valores culturais compartilhados pelo grupo de pertença das mães, elas não são estáticas, já que interagem com aspectos dinâmicos de seu dia a dia com as crianças (Ng et al, 2012; Tudge et al., 2012). Nesse sentido, deve-se considerar que, além de os bebês terem se desenvolvido entre seu primeiro e segundo ano, também a interação mãe-bebê sofreu alterações, assim como a forma como as mães experienciaram a maternidade. No primeiro ano, muitas mães ainda não haviam retornado ao trabalho, seus bebês eram mais dependentes, de modo que a experiência diária das mães provavelmente era bastante focalizada na díade mãe-bebê. Já no segundo ano, as mães, em geral, já estavam novamente inseridas de forma integral no trabalho, e outros cuidadores participavam da rotina de cuidados aos bebês, os quais estavam mais independentes.

Considerando esses aspectos, entende-se que uma possível explicação para as mudanças verificadas nos perfis de metas de socialização das mães é a de que, enquanto no primeiro ano do bebê as mães possuíam uma visão mais idealizada sobre o desenvolvimento de uma criança, bem como sobre a maternidade, suas metas foram mais prototípicas e refletiram mais diretamente valores culturais amplos, disseminados no grupo de pertença das mães. Já no segundo ano, quando os bebês estavam mais desenvolvidos e com certa autonomia, as mães tenderam a mencionar metas de socialização mais condizentes com sua percepção sobre o filho e suas características individuais (Tudge et al., 2012). Um resultado que favorece essa explicação é o fato de somente no primeiro ano terem sido identificadas diferenças nas metas de socialização de mães de meninas e meninos. É possível que, como as características individuais dos bebês eram menos evidentes no primeiro ano, diferenças de gênero, culturalmente disseminadas, permearam mais fortemente as metas de socialização maternas.

Poucos estudos longitudinais sobre as metas de socialização foram encontrados e, portanto, há pouco suporte da literatura para compreender as mudanças verificadas. Ademais, os estudos desta natureza (Ng et al, 2012; Tudge et al., 2012) focalizaram as metas de socialização

de curto prazo e não para a vida adulta. Os resultados encontrados por Tudge et al. (2012) foram os que mais se aproximaram dos resultados encontrados no presente estudo. Os autores constataram que entre os três e 36 meses da criança os pais passaram a valorizar menos a autonomia e mais a conformidade a regras sociais, embora tenham voltado a priorizar a autonomia quando seus filhos tinham 72 meses. Essas alterações foram compatíveis com mudanças na percepção dos pais sobre características dos filhos: aos 36 meses muitos pais consideraram seus filhos mais difíceis, uma vez que estavam mais autônomos do que eles previam. Assim, os autores concluíram que mudanças longitudinais nos valores parentais não são genéricas, mas estão associadas à relação de cada pai/mãe com seu filho e a percepção que eles possuem sobre esta relação.

Embora, no presente estudo, as mães não tenham mudado drasticamente suas metas de socialização, de uma ênfase na autonomia para uma ênfase na “relação” (ou vice-versa), percebeu-se que, em geral, as mães tenderam a balancear mais o valor relativo atribuído a essas duas dimensões quando o bebê estava mais velho. Isso pode refletir adaptações ao desenvolvimento do bebê e a relação mãe-bebê. É interessante frisar, todavia, que, no presente estudo, as mães que mais valorizavam as metas de *autoaperfeiçoamento* ou de *expectativas sociais*, no primeiro ano, continuaram sendo as que mais valorizavam essas mesmas metas no segundo ano do bebê (conforme revelado pelas correlações longitudinais). Esse resultado pode refletir a natureza específica das metas de socialização voltadas para a vida adulta (metas de longo prazo), que provavelmente são mais estáveis ao longo do tempo do que as metas voltadas para a infância (metas de curto prazo).

Assim, de maneira geral, os resultados referentes às metas de socialização corroboraram a hipótese de maior estabilidade nas metas considerando o grupo de mães como um todo, porém indicaram mudanças qualitativas e individuais entre o primeiro e segundo ano de bebê. Destacam-se também as diferenças entre as metas de mães de meninas e meninos, verificadas no primeiro ano de vida do bebê, as quais, embora não tenham permanecido no segundo ano, foram essenciais para compreender a variação nas metas de socialização das mães no presente estudo. Tal variação foi identificada, mesmo que, em geral, tenha prevalecido a coexistência da autonomia e da “relação” nos diferentes grupos de mães, no primeiro e segundo ano do bebê.

4.2 Estilos de interação mãe-bebê no primeiro e segundo ano de vida do bebê

Como pôde ser visto através da revisão de literatura, as metas de socialização, em geral, tem sido conceitual e operacionalmente definidas de forma bastante clara e consensual pelos diversos autores. Afora variações quanto ao seu foco (curto e longo prazo), metodologicamente, as metas são investigadas a partir de procedimentos e categorias de análise muito semelhantes.

No entanto, o mesmo não ocorre com os estilos de interação mãe-bebê. Mesmo restringindo a revisão da literatura para estudos que investigaram a interação mãe-bebê em uma perspectiva cultural, verificou-se uma grande variação teórica e metodológica entre os estudos.

Diante disso, no presente estudo, optou-se por elaborar uma ferramenta metodológica nova para a análise dos estilos de interação mãe-bebê. Essa elaboração teve como pano de fundo os modelos teóricos de Kağıtçıbaşı (2007), Keller (Keller, 2007, 2012; Keller & Kärtner, 2013), especialmente as definições de autonomia e “relação” adotadas por essas autoras, bem como estudos empíricos que utilizaram definições semelhantes e categorias de análise que se alinhavam a essas definições (Dennis et al., 2007; Keller, Borke, Chaudhary et al., 2010; Liu, et al., 2005; Liu et al., 2009, Lorenzatto, 2002). Tendo em vista esses aspectos e o caráter inovador das análises realizadas, inicialmente, discutem-se alguns resultados que fornecem indícios sobre a adequação e relevância empírica e conceitual das categorias de análise adotadas.

Correlações significativas entre as diferentes categorias de cada estilo de interação, no primeiro e segundo ano do bebê, forneceram indícios de que as aproximações teóricas entre elas também fizeram sentido do ponto de vista empírico. Tanto no primeiro, quanto no segundo ano do bebê, todas as categorias do estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê* apresentaram correlações negativas com as categorias do estilo de interação *focalizado no direcionamento materno*. No entanto, verificou-se que, entre si, as categorias dos dois estilos não apresentaram correlação positiva significativa, nem no primeiro, nem no segundo ano do bebê.

Dessa forma, entende-se que, embora as categorias do mesmo estilo se aproximem entre si pela correlação negativa com as categorias do outro estilo, é possível que elas reflitam diferentes naturezas para expressar o mesmo constructo. Por exemplo, dentre as categorias do estilo *focalizado na autonomia do bebê*, a categoria *Bebê inicia e mãe apoia* caracteriza-se por uma interação mãe-bebê em que a mãe é bastante envolvida, utilizando diferentes formas de reforçar a iniciativa da criança e a continuidade de suas ações (ex. mãe elogia, brinca ou dá atenção aos objetos que a criança mostrou interesse). Por outro lado, episódios classificados na categoria *Bebê age sozinho e mãe não se envolve* também iniciavam através de iniciativas do bebê, mas a mãe optava apenas por observar o filho e acompanhar sua exploração independente. Por fim, a categoria *Bebê recusa direcionamento e mãe aceita* iniciava pelo direcionamento materno (ex. mãe apresentava um novo objeto), seguido de sinais de recusa ou desinteresse por parte do bebê e, então, do assentimento materno.

Nesse sentido, é razoável se pensar que essas categorias representam diferentes formas de suporte à autonomia do bebê, que ocorrem em contextos com maior ou menor grau de “relação”. Considerando as dimensões de agência e distância interpessoal, conforme definidas por Kağıtçıbaşı (2007), talvez, as três categorias do estilo de interação *focalizado na autonomia do*

bebê impliquem em um alto grau de autonomia, mas difiram entre si em relação ao grau de “relação”, que é maior nas categorias *Bebê inicia e mãe apoia* e *Bebê recusa direcionamento e mãe aceita* e menor na categoria *Bebê age sozinho e mãe não se envolve*.

Por sua vez, as categorias do estilo de interação *focalizado no direcionamento materno* também não apresentaram correlação positiva entre si. Embora o início dos episódios de cada categoria fosse diferente (em um a mãe iniciava o direcionamento e em outro o bebê envolvia a mãe em sua brincadeira), o decorrer dos mesmos se dava de forma semelhante, com a mãe diretamente envolvida da condução da brincadeira, através, por exemplo, de instruções explícitas, simplificações da tarefa da criança, demonstrações verbais e não verbais, entre outros. Ainda assim, acredita-se que também as duas categorias reflitam diferentes formas para expressar o mesmo constructo, no caso, uma interação com ênfase na “relação”. Como o objetivo deste estilo de interação é garantir que o bebê se engaje voluntariamente em atividades selecionadas pelo adulto, é possível que o que difere entre as categorias seja o grau de engajamento voluntário e, portanto, de autonomia experimentada pelo bebê na interação (ainda que em um contexto com alto grau de “relação”).

É possível pensar que episódios da categoria *Mãe direciona e bebê se envolve* implicam em maior protagonismo da mãe na condução da interação, especialmente no primeiro ano do bebê, quando ele possui menos competências para seguir orientações/atender a pedidos do que no segundo ano (Reddy et al., 2013). Nesse sentido, pode-se pensar que nesses episódios o bebê experiencie maior heteronomia, associada a um alto grau de “relação”, segundo as dimensões de Kağıtçıbaşı (2007). Já os episódios da categoria *Bebê envolve a mãe e mãe direciona* podem implicar em uma interação mais igualitária, em que mãe e bebê agem como parceiros. Assim, tais episódios possibilitariam uma experiência de maior autonomia, também associada a um alto grau de “relação”.

Essa questão não é consensual na literatura. Por exemplo, enquanto alguns autores incluem episódios de cooperação entre mãe e bebê como indicadores de autonomia (Dennis et al., 2002), outros consideram que comportamentos do bebê que sinalizam um convite para interações cooperativas seriam indicadores de “relação” (Liu et al., 2005; Liu et al., 2009) e outros não diferenciam iniciativas do bebê para atividades independentes ou cooperativas (Keller, Borke, Chaudhary et al., 2010; Schröder et al., 2012). No presente estudo, optou-se por incluir a categoria *Bebê envolve a mãe e mãe direciona* também como parte do estilo de interação *focalizado no direcionamento materno*, que refletiria uma ênfase na “relação”. Essa escolha teórica recebeu apoio empírico, na medida em que a categoria *Bebê envolve a mãe e mãe direciona* não se correlacionou positiva e significativamente a categorias do estilo *focalizado na autonomia do bebê*.

Em suma, é possível afirmar que as categorias propostas para avaliação dos estilos de interação mãe-bebê, em alguma medida, discriminaram dois estilos que têm sido apontados na literatura como refletindo variações culturais nas interações mãe-bebê (Bornstein, Toka et al., 1990; Bornstein et al., 1992; Dennis et al., 2002; Keller, Borke, Chaudhary et al., 2010; Liu et al., 2005, Miller & Harwood, 2002; Reddy et al., 2013; Schröder et al., 2012). Todavia, como discutido acima, é possível pensar que em ambos os estilos a autonomia e a “relação” coexistam, ainda que em diferentes graus e de distintas formas. Ainda, não se pode descartar a possibilidade de que os dois estilos (*focalizado na autonomia e no direcionamento materno*) diferem entre si mais em função de um maior ou menor grau de autonomia do bebê e, portanto, reflitam principalmente uma variação na dimensão de “agência”, conforme definida por Kağıtçıbaşı (2007). Já a dimensão “distância interpessoal”, que implica em maior ou menor grau de “relação”, pode variar mais entre as categorias de interação do que entre os dois estilos. Esses aspectos poderão ser mais explorados em futuros estudos que envolvam a utilização do mesmo sistema observacional.

Considerando as especificidades de cada estilo de interação, a principal hipótese a seu respeito previa que, no primeiro ano do bebê, o estilo *focalizado no direcionamento materno* seria mais frequente que o *focalizado na autonomia do bebê*, enquanto que no segundo ano, ocorreria o contrário. Essa hipótese pressupunha que os estilos de interação mãe-bebê, ainda que reflitam variações culturais na parentalidade, são bastante dependentes de fatores contextuais e individuais envolvendo a própria díade mãe-bebê, em especial, das competências desenvolvimentais do bebê em cada fase. Por exemplo, bebês no sexto mês, comparados a bebês maiores, teriam menor competência para iniciar novas atividades de forma independente (Clarke-Stewart & Hevey, 1981), porém já conseguiriam seguir direcionamentos simples da mãe (Aquino & Salomão, 2011; Reddy et al., 2013). Isso poderia contribuir para um predomínio inicial do estilo de interação *focalizado no direcionamento materno*, que gradativamente seria menos frequente, na medida em que o bebê se tornasse mais competente para iniciar atividades de forma independente.

Essa hipótese foi parcialmente apoiada pelos resultados do presente estudo. No primeiro ano, análises descritivas evidenciaram que o estilo *focalizado na autonomia do bebê* predominou em relação ao estilo *focalizado no direcionamento materno*. No entanto, verificou-se que a categoria *Mãe direciona e bebê se envolve* apresentou a maior porcentagem entre todas, embora a categoria *Bebê inicia e mãe apoia* tenha apresentado porcentagem bastante semelhante. Um primeiro aspecto que fica evidente nesses resultados é a coexistência dos dois estilos quando se consideram o grupo de díades como um todo. Por um lado, essa coexistência pode refletir um padrão universal de interação mãe-bebê, que inclui, simultaneamente, elementos de autonomia e

de “relação”, conforme outros estudos também evidenciaram (Dennis et al., 2002, Dennis et al., 2007; Liu et al., 2005). Por outro lado, é possível que tal coexistência reflita um padrão de interação consistente com uma trajetória de desenvolvimento que enfatiza o *self* autônomo-relacionado (Kağitçibaşı, 2007), conforme se esperava para o presente estudo, considerando as características sociodemográficas dos participantes.

Ainda, é preciso considerar que, talvez, o maior equilíbrio entre os dois estilos pode ter sido influenciado pelo *setting* observacional (laboratório), que pode ter mascarado eventual ênfase em um ou outro estilo, a qual poderia ser mais evidente em um contexto familiar, por exemplo. Acredita-se que, se a observação em laboratório pode ter afetado a interação entre as díades, provavelmente favoreceu o estilo *focalizado no direcionamento materno*, uma vez que, sabendo que estavam sendo observadas em um contexto acadêmico, as mães poderiam tender a satisfazer uma suposta expectativa de avaliação de seu desempenho em estimular o bebê, prática que tem sido altamente valorizada por mães de alta escolaridade (Martins et al., 2011). No entanto, é importante considerar que, de um total de 30 minutos de filmagem, foram analisados somente os 10 minutos finais da interação, o que muito provavelmente amenizou esse efeito. Ainda assim, mesmo que esse efeito fosse verdadeiro, foram verificadas maiores porcentagens do estilo *focalizado na autonomia do bebê*, quando se consideraram conjuntamente todas as categorias deste estilo.

Ao investigarem, longitudinalmente, a interação mãe-bebê, Seidl-de-Moura, Ribas et al. (2008) verificaram que, por volta dos cinco meses do bebê, houve uma diminuição de seus comportamentos de olhar para a mãe e um aumento do olhar para o ambiente. Da mesma forma, Aquino e Salomão (2011) identificaram que, aos seis meses, o bebê já apresentava alguns indícios de comunicação intencional, que envolviam, por exemplo, estender os braços em direção a brinquedos, seguir deslocamento de objetos, dentre outros. Com base nisso, é possível pensar que uma maior ênfase no estilo *focalizado na autonomia do bebê*, no seu primeiro ano, reflita uma sensibilidade das mães a sinais sutis que, para elas, representavam desejos e interesses dos bebês. Então, contrariamente à hipótese inicial, as mães não necessitaram que seus bebês tomassem iniciativas mais explícitas para, então, elas apoiarem tais iniciativas. Conforme observações da própria autora desta tese, verificou-se que comumente bastava os bebês olharem para um objeto, estenderem os braços a ele ou então tocarem no objeto, para que algumas mães conduzissem a interação a partir desses sinais. Isso pode indicar um modelo de socialização que prioriza, desde cedo, o desenvolvimento das potencialidades individuais da criança, de modo que ela é encorajada a fazer suas próprias escolhas e a satisfazer suas próprias aspirações (Keller, 2012).

Por outro lado, ainda no primeiro ano do bebê, apesar do estilo *focalizado na autonomia do bebê* ter sido mais frequente, análises descritivas evidenciaram que a maioria das mães também direcionou interações, o que ocorreu principalmente através da apresentação de novos objetos, conforme observações da própria autora desta tese. Isso pode refletir, ao mesmo tempo, a sensibilidade das mães para um maior interesse dos bebês para aspectos do ambiente neste momento do desenvolvimento (Seidl-de-Moura, Ribas et al., 2008) e também a percepção das mães de que seus bebês já eram capazes de se envolver em seus direcionamentos (Aquino & Salomão, 2011; Reddy et al., 2013). No entanto, deve-se considerar que, mesmo percebendo tais competências, isso não garantiria, por si só, que as mães direcionassem a interação. Nesse sentido, acredita-se que a grande frequência do estilo de interação *focalizado no direcionamento materno* também reflita uma valorização da “relação” por parte das mães.

Considerando o segundo ano de vida do bebê, verificou-se, através de análises descritivas, que, assim como no primeiro ano, o estilo *focalizado na autonomia do bebê* foi mais frequente do que o *estilo focalizado no direcionamento materno*. Diferente do primeiro ano, porém, a categoria *Bebê inicia e mãe apoia* foi mais frequente que a categoria *Mãe direciona e bebê se envolve*, sendo que esta última diminuiu significativamente sua frequência entre o primeiro e o segundo ano. Esses resultados corroboraram a hipótese inicial de que episódios de direcionamento diminuiriam ao longo do tempo, embora tenham contrariado a hipótese de que o *estilo focalizado na autonomia do bebê* aumentaria sua frequência ao longo do tempo.

Talvez, o estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê*, por já ser bastante presente desde o primeiro ano, tenha somente se mantido como parte importante das interações mãe-bebê no segundo ano. Além disso, o que também ocorreu no segundo ano do bebê foi que a categoria *Bebê envolve a mãe e mãe direciona* aumentou significativamente sua frequência. Caso o início de episódios classificados nesta categoria sejam tomados como iniciativas dos bebês (somadas a iniciativas para atividades independentes), é possível afirmar que, ao longo do tempo, eles passaram a conduzir mais a interação, como já relatado na literatura (Clarke-Stewart & Hevey, 1981). Segundo esses autores, um aumento nas iniciativas do bebê e, ao mesmo tempo, uma diminuição das iniciativas maternas, pode indicar que, gradativamente, mãe e bebê tornaram-se parceiros mais iguais na interação.

No entanto, é necessário considerar que, no presente estudo, as categorias observacionais focalizaram, ao mesmo tempo, comportamentos do bebê e da mãe. Assim, embora o bebê tenha tomado mais iniciativas, muitas delas foram seguidas pelo direcionamento materno (*Bebê envolve a mãe e mãe direciona*) e não pelo suporte à autonomia do bebê. Nesse sentido, as frequências totais dos dois estilos de interação mantiveram-se as mesmas entre as duas fases, de

modo que, também no segundo ano do bebê, o estilo *focalizado na autonomia do bebê* obteve maior porcentagem, considerando o grupo de mães como um todo.

O mesmo foi encontrado por Liu et al. (2005), que investigaram a interação mãe-bebê aos 24 meses do bebê, entre mães de classe média e utilizando categorias semelhantes às do presente estudo. Isso foi verificado tanto entre mães chinesas quanto entre as canadenses, de modo que os autores interpretaram a ênfase na autonomia como refletindo a sensibilidade das mães a uma necessidade típica desta fase do desenvolvimento. Por outro lado, Lorenzatto (2002), que estudou comportamentos de heterorregulação (direcionamento) e autorregulação (apoio a autonomia) em pais e bebês de 24 meses, que residiam em Porto Alegre, verificou que a heterorregulação predominou nos comportamentos dos pais, enquanto a autorregulação predominou entre os comportamentos dos bebês. É possível que uma ênfase na autorregulação por parte dos bebês reflita justamente esta necessidade de autonomia típica de sua fase de desenvolvimento, enquanto que a ênfase na heterorregulação por parte dos pais reflita uma prática culturalmente valorizada por pais de classe baixa, maioria no estudo de Lorenzatto (2002). Assim, considerando os resultados do presente estudo e também os verificados por esses autores, é possível que a maior frequência do *estilo focalizado na autonomia do bebê* possa, ao mesmo tempo, refletir a necessidade básica de autonomia que os bebês apresentam por volta dos dois anos de idade e também uma alta valorização destes aspectos entre mães de classe média, com altos níveis de escolaridade, conforme previsto nos modelos de Kağıtçıbaşı (2007) e Keller (2007).

Quando se analisam os estilos de interação mais frequentes no grupo de díades como um todo, variações entre as díades e mudanças em nível individual ao longo do tempo ficam invisíveis. Considerando esses aspectos, realizou-se um conjunto de análises visando explorar diferentes grupos de estilos de interação mãe-bebê entre as díades, nas duas fases do estudo. A hipótese inicial previa que três grupos seriam identificados, um com predomínio do estilo *focalizado na autonomia do bebê*, outro com maior equilíbrio dos dois estilos e um terceiro com predomínio de estilo *focalizado no direcionamento materno*. Assim como em relação às metas de socialização, acreditava-se que esta análise permitira explorar variações dentre de um grupo supostamente homogêneo, no qual se esperava uma coexistência dos dois estilos, em geral. Com esse mesmo propósito, também se comparou entre os grupos características maternas e do bebê, visando associá-las aos diferentes estilos de interação. Sobre isso, a hipótese inicial era de que tais características estariam associadas aos estilos de interação mãe-bebê, tendo em vista sua maior dependência a fatores contextuais e individuais envolvendo a própria díade mãe-bebê.

Em geral é possível afirmar que as duas hipóteses mencionadas acima receberam apoio dos resultados, no primeiro e segundo ano do bebê. No primeiro ano, um dos grupos (Grupo I)

incluiu díades com predomínio do estilo *focalizado na autonomia do bebê*, com destaque para a categoria *Bebê age sozinho e mãe não se envolve*. Por outro lado, outras díades (Grupo II) apresentaram, de forma mais equilibrada, os dois estilos de interação, com destaque para as categorias *Bebê inicia e mãe apoia* e *Mãe direciona e bebê se envolve*. Por fim, um último grupo de díades (Grupo III) apresentou, predominantemente, o estilo *focalizado no direcionamento materno*, com destaque para a categoria *Mãe direciona e bebê se envolve*. Destaca-se, porém, que das 25 díades participantes do estudo, somente uma delas apresentou episódios de um único estilo de interação, o que evidencia a coexistência, também em nível individual, da autonomia e da “relação” como dimensões enfatizadas na interação mãe-bebê.

Considerando conjuntamente os grupos identificados no primeiro ano, chamou atenção que foram características dos bebês as variáveis que mais se associaram significativamente a cada um deles, embora isso não signifique uma relação de causa e efeito. Esse resultado reforça a importância de se considerar o papel de fatores individuais na compreensão dos estilos de interação mãe-bebê, conforme salientado por Keller (2007). O desenvolvimento motor mais avançado associou-se significativamente ao grupo que apresentou mais episódios em que a mãe permitia livre exploração do bebê e não se envolvia em suas brincadeiras (Grupo I). Assim, embora esses bebês não fossem os mais velhos, talvez, seus comportamentos motores exploratórios eram mais explícitos e intencionais, de modo que as mães tendiam a apenas observar sua livre brincadeira, e/ou vice-versa, mães que tendiam a observar mais a brincadeira livre dos bebês podem ter favorecido seu desenvolvimento motor.

Já a maior idade e maiores níveis de desenvolvimento cognitivo associaram-se significativamente a uma interação com maior equilíbrio dos dois estilos (Grupo II). É possível que, dotados de maiores competências comunicativas intencionais (Aquino & Salomão, 2011), os bebês deste grupo acabavam estimulando suas mães a se envolverem mais em suas atividades, seja apoiando suas iniciativas ou então apresentando novos objetos e direcionando as interações. Do mesmo modo, é possível que o contrário também tenha ocorrido: mães com um estilo mais equilibrado favoreceram o desenvolvimento cognitivo dos bebês.

Por fim, a menor idade e o menor nível de desenvolvimento cognitivo e motor dos bebês associaram-se significativamente ao grupo de díades com predomínio do estilo *focalizado no direcionamento materno* (Grupo III). Esse resultado apoia a hipótese inicial que previa que, na primeira fase do estudo, este estilo seria bastante presente, tendo em vista que os bebês apresentariam menores competências para iniciar novas atividades (Clarke-Stewart & Hevey, 1981). Dessa forma, é possível afirmar que isso só foi verdadeiro para bebês que tinham menos de seis meses, associado ao fato de que possuíam menores níveis de desenvolvimento cognitivo e motor. É possível pensar, então, que, talvez, os bebês tenham demonstrado menos sinais de

interesse para aspectos do ambiente e, mais especificamente, para objetos, de modo que suas mães acabavam por direcionar mais a interação.

Se, no primeiro ano, somente as características dos bebês associaram-se significativamente aos diferentes grupos de estilos de interação, no segundo ano, isso ocorreu também com algumas características maternas, conforme será discutido a seguir. Novamente três grupos de díades foram identificados. Um deles (Grupo I) com predomínio do estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê*, com destaque para a categoria *Bebê age sozinho e mãe não se envolve*. Outro grupo (Grupo II) que apresentou maior equilíbrio entre os dois estilos, com destaque para a categoria *Bebê recusa direcionamento e mãe aceita*. Por fim, um grupo (Grupo III) com predomínio do estilo *focalizado no direcionamento materno*, com destaque para a categoria *Bebê envolve a mãe e mãe direciona*. Apesar das diferentes ênfases verificadas em cada grupo, nenhuma díade, no segundo ano de vida do bebê, apresentou episódios de um único estilo de interação, reafirmando o padrão geral de coexistência da autonomia e da “relação” enquanto dimensões que caracterizam a interação mãe-bebê entre as díades participantes do presente estudo.

No que se refere às especificidades dos grupos identificados no segundo ano do bebê, uma possível diferença, principalmente entre os Grupos II e III, diz respeito ao fato de que os bebês do Grupo II pareciam mais resistentes aos direcionamentos da mãe, enquanto os bebês do Grupo III não só engajavam-se nas atividades direcionadas por elas, como também as incluíam nas suas atividades. Isso pode revelar que, conforme sugerido por Schröder et al. (2012), a responsividade da criança aos direcionamentos da mãe é uma variável individual que permeia os estilos de interação mãe-bebê. Uma maior ou menor responsividade da criança pode estar associada com o estilo da própria díade, que pode favorecer mais a ocorrência da responsividade infantil. Isso vai ao encontro dos resultados verificados por Schröder et al. (2012) e Reddy et al. (2013) que revelaram uma correspondência entre um estilo materno que valoriza mais a “relação” e a capacidade da criança em seguir direcionamentos da mãe. Da mesma forma, Liu et al. (2005) verificaram que um estilo de interação mãe-bebê marcado por maior envolvimento materno associou-se a uma maior inclinação da criança para iniciar atividades cooperativas com a mãe.

Nesse sentido, pode-se pensar que o grupo de mães e bebês que, no segundo ano do bebê, passaram grande parte do tempo em atividades compartilhadas (Grupo III), iniciadas pela mãe e principalmente pelo bebê, represente um grupo que enfatiza mais a dimensão “relação” em sua interação. No entanto, é importante lembrar que isso não significa ausência de ênfase na autonomia, tanto porque essas díades também se envolveram em episódios *focalizados na autonomia do bebê*, quanto porque mesmo em episódios focalizados no direcionamento materno

havia espaço para que os bebês iniciassem e contribuíssem com a condução das interações. Ademais, não se pode esquecer que, neste estudo, foram explorados diferentes grupos de estilos de interação em um grupo de mães bastante escolarizadas, que viviam em um grande centro urbano. Nesse sentido, não se esperava que um estilo de interação mais focalizado na “relação” correspondesse ao esperado nos modelos prototípicos de interdependência (Kağıtçıbaşı, 2007) e de “relação-hierárquica” (Keller, 2012; Keller & Kärtner, 2013), nos quais a autonomia (pelo menos a psicológica) é pouco destacada.

Chamou muita atenção o fato de que, justamente neste grupo (Grupo III), com maior ênfase na “relação”, foram incluídas as mães que tinham, significativamente, uma maior idade, escolaridade e renda. A maior parte dos estudos encontrados a respeito dos estilos de interação mãe-bebê não examinaram os efeitos da escolaridade da mãe. Geralmente, eles controlavam essa variável e priorizavam análises de comparação entre grupos culturais distintos. No entanto, baseando-se nos modelos teóricos de Kağıtçıbaşı (2007) e Keller (2007, 2012), esperava-se que mães mais escolarizadas priorizariam o estilo *focalizado na autonomia do bebê*.

Considerando que ainda há pouco apoio da literatura a respeito do papel da escolaridade da mãe nos estilos de interação mãe-bebê, conforme as categorias adotadas no presente estudo, a discussão desses resultados deve ser feita de forma cautelosa e exploratória. Por outro lado, acredita-se que essa seja uma boa oportunidade para explorar a variabilidade intracultural em um contexto que tem sido considerado mais próximo a uma trajetória que enfatiza o *self* autônomo-relacionado, conforme apontam Seidl-de-Moura et al. (no prelo). Algumas explicações podem ser consideradas para compreender o papel da escolaridade nos estilos de interação mãe-bebê, no segundo ano do bebê. A principal delas se ancora no pressuposto de que a autonomia tem lugar em todos os grupos identificados, embora haja variação em sua ênfase e em sua natureza. É plausível se pensar, então, que não há incoerência na associação entre maior escolaridade e um grupo que enfatiza a “relação”, já que mesmo nesse grupo pode haver espaço, por exemplo, para um tipo de autonomia que Keller e Kärtner (2013) denominam “autonomia psicológica social”. Este tipo de autonomia prevê que o indivíduo tem o controle sobre suas ações, mas que estas tendem a ser mais motivadas por desejos e intenções que estão alinhados aos do grupo, especialmente da família.

No presente estudo, além de serem mais escolarizadas, as mães do grupo com predomínio do estilo *focalizado no direcionamento materno* (Grupo III) também eram as mais velhas e com maior renda. Nesse sentido, eram mães com alta ênfase na carreira e com níveis de escolaridade mais altos (entre 18 e 24 anos). Também tiveram seus filhos mais tardiamente, provavelmente depois de estarem estáveis em suas profissões. Todo esse cenário demonstra que são mães com muitos recursos, mas com menos filhos, em função da maior idade, perfil que também foi

identificado por Seidl-de-Moura et al. (2012) quando investigaram diferentes perfis de cuidado entre mães brasileiras de distintos níveis socioeconômicos e de diferentes regiões do país. Mães que tiveram seus filhos mais tardiamente, no estudo de Seidl-de-Moura et al. (2012), foram as que relataram realizar mais práticas de estimulação, o que foi interpretado pelos autores como indício de um alto investimento materno.

De forma semelhante, pode-se afirmar que as mães do Grupo III, significativamente com maior idade, escolaridade e renda, foram as que mais se envolveram na interação com seus bebês, como já enfatizado. Isso pode refletir que também são mães que valorizam a estimulação e que acreditam na importância de uma interação rica com o bebê enquanto estão totalmente disponíveis a ele. É possível que estas mães apresentem o que Bornstein et al. (1991) denominam de estilo didático de interação, em que há maior estimulação para o engajamento do bebê ao ambiente (objetos) e também para a interação direta com a mãe. Comparando díades que viviam em duas culturas supostamente individualistas, seu estudo identificou que mães americanas apresentaram um estilo mais didático do que as mães francesas. Os autores sugeriram que tais diferenças poderiam refletir diferentes compreensões sobre o papel do adulto na interação com a criança. Por exemplo, é comum na sociedade americana os pais se perguntarem o que eles podem fazer para promover o desenvolvimento da criança, já na francesa a ideia predominante é que o desenvolvimento da criança é automotivado.

Por outro lado, a característica mais marcante no grupo com predomínio do estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê* (Grupo I), no segundo ano, foi o sexo do bebê. Nesse mesmo sentido, correlações indicaram que díades envolvendo meninas apresentaram significativamente menor porcentagem na categoria *Mãe direciona e bebê se envolve*. Não haviam sido levantadas hipóteses a respeito de influências do sexo do bebê nos estilos de interação, uma vez que a literatura não é consensual em relação a este tópico. Estudos que focalizaram a interação mãe-bebê quando os bebês estavam no seu primeiro ano não verificaram diferenças entre os sexos (Bornstein, Azuma et al., 1990; Bornstein, Toka et al., 1990; Bornstein, Tamis-LeMonda et al., 1991; Bornstein et al., 1992; Liebal et al., 2011), o que também ocorreu com bebês no segundo ano (Liu et al., 2005). Porém, as categorias de observação utilizadas por esses diversos autores diferem daquelas adotadas no presente estudo.

O único estudo cujos resultados se aproximaram dos verificados no presente estudo foi o de Dennis et al. (2007). Esses autores examinaram a interação mãe-criança também de uma forma bidirecional, enfatizando os comportamentos verbais da mãe em relação aos da criança. Verificaram que somente as mães americanas tenderam a enfatizar o apoio à autonomia quando as filhas também manifestavam autonomia, sendo que isso ocorreu com as mães japonesas cujos filhos eram meninos. Segundo os autores, isso pode refletir uma maior consciência sobre os

estereótipos de gênero na sociedade americana e uma tentativa de superação dessas diferenças. Nesse sentido, a explicação adotada por Dennis et al. (2007) pode ajudar a compreender também os resultados do presente estudo.

No entanto, ressalta-se que, no presente estudo, o efeito do sexo do bebê não foi identificado no seu primeiro ano. Isso pode sugerir que a influência do sexo na interação não ocorreu via variações em características individuais dos bebês, mas foi permeada, principalmente, por crenças da mãe sobre papéis de gênero. Talvez, embora as mães, no primeiro ano, já acreditassem na importância da autonomia para as meninas (conforme evidenciado em suas metas de socialização), quando interagem com elas tendiam a ser mais sensíveis a sinais do próprio bebê. Isso vai ao encontro do fato de que os diferentes grupos de estilos de interação mãe-bebê, no primeiro ano, variaram bastante em função da idade e dos níveis de desenvolvimento dos bebês. Mesmo as mães que direcionavam mais a interação, no primeiro ano, pareciam ser sensíveis ao fato de que seus bebês apresentavam menos competências para iniciar interações com o ambiente e com elas próprias. Assim, é possível que o constructo sensibilidade materna seja importante para se compreender mais claramente as diferenças entre os grupos de estilos de interação mãe-bebê no primeiro ano (Rothbaum et al., 2000).

Se, no primeiro ano, os estilos de interação mãe-bebê associaram-se significativamente à idade dos bebês, evidenciando possível influência de suas competências desenvolvimentais distintas, no segundo ano o mesmo não ocorreu. Isso pode indicar que, provavelmente, bebês que estão no seu segundo ano aproximam-se mais em termos de suas competências do que aqueles que estão em diferentes momentos do primeiro ano. Por exemplo, o fato de todos estarem caminhando e já com certo nível de vocalização talvez tenha amenizado a influência da idade, abrindo-se espaço para que características das mães permeassem mais seus estilos de interação com o bebê.

Isso ajuda também a compreender por que se verificou pouca estabilidade individual nos estilos de interação mãe-bebê entre as duas fases do estudo. Somente a categoria *Bebê age sozinho e mãe não se envolve* apresentou correlação positiva entre as duas fases, indicando que díades que apresentaram maior porcentagem nesta categoria no primeiro ano, também o fizeram no segundo ano. A baixa estabilidade nos estilos de interação também pôde ser verificada quando se comparou o grupo no qual cada díade foi classificada no primeiro e no segundo ano do bebê. Das 25 díades participantes do estudo, 13 delas mudaram de perfil entre as duas fases. No entanto, essas mudanças, em sua maioria, não foram entre os grupos mais contrastantes, mas sim para o grupo com maior equilíbrio entre os dois estilos de interação.

Examinando-se conjuntamente todos os resultados referentes aos estilos de interação mãe-bebê, é possível afirmar que as categorias propostas para sua avaliação foram sensíveis para

captar variações nas dimensões de autonomia e “relação”. Embora a autonomia do bebê tenha sido um pouco mais enfatizada na interação, nas duas fases do estudo, o que predominou foi a coexistência dos dois estilos, tanto no grupo como um todo, quanto em nível individual. Apesar disso, diferentes grupos de díades com distintos perfis de estilos de interação foram identificados, os quais se associaram a diferentes fatores individuais, tanto características dos bebês, quanto das mães. Estas últimas exerceram maior influência no segundo ano do bebê, dando indícios de que no primeiro ano os estilos de interação provavelmente foram mais permeados pelas especificidades desenvolvimentais dos bebês.

4.3 Relação entre as metas de socialização e os estilos de interação mãe-bebê no primeiro e segundo ano de vida do bebê

O principal pressuposto teórico que embasou o presente estudo foi o de que as crenças parentais e, mais especificamente, as metas de socialização, são variáveis intermediárias entre a cultura mais ampla na qual a família está inserida e as interações diárias que efetivamente ocorrem entre pais e filhos, ideia central nos modelos de Kağıtçıbaşı (2007) e Keller (2007, 2012). Nesse sentido, partiu-se da hipótese de que, independente da idade do bebê, metas de socialização que enfatizam a autonomia estariam relacionadas a um estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê*. Já metas de socialização que enfatizam a “relação” estariam relacionadas a um estilo de interação *focalizado no direcionamento materno*. Essa hipótese recebeu apoio somente no primeiro ano do bebê, conforme será discutido a seguir. Da mesma forma, os resultados não corroboraram a hipótese de que metas de socialização mencionadas pelas mães no primeiro ano do bebê estariam relacionadas aos estilos de interação apresentados no segundo ano.

De modo geral, houve certa coerência entre as metas de socialização e os estilos de interação mãe-bebê. Por exemplo, tanto no primeiro quanto no segundo ano do bebê, análises descritivas evidenciaram que houve um predomínio de metas de socialização voltadas para o *autoaperfeiçoamento*, bem como um predomínio do estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê*. Esse resultado está de acordo com alguns estudos comparativos, que verificam se as metas predominantes em um grupo cultural eram compatíveis com o tipo de interação esperada para este mesmo grupo (Harwood et al., 1999; Keller, Borke, Chaudhary et al., 2010; Leyendecker et al., 2002). Esses estudos, porém, não realizaram análises visando examinar se, em nível individual, também metas e estilos de interação estariam relacionados.

Quando análises desta natureza foram realizadas no presente estudo, encontraram-se diferentes resultados em cada fase. No primeiro ano, correlações significativas entre metas de socialização e estilos de interação mãe-bebê foram na direção esperada. Mães com predomínio

das metas de *autoaperfeiçoamento* tenderam a apresentar significativamente maiores porcentagens no estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê* e, sobretudo, na categoria *Bebê age sozinho e mãe não se envolve*. Já mães que mencionaram mais metas de *expectativas sociais* tenderam a apresentar maiores porcentagens no estilo *focalizado no direcionamento materno*.

Chamou atenção, especialmente, a relação entre as metas de socialização e a categoria de interação *Bebê age sozinho e mãe não se envolve*, cuja correlação foi a de maior magnitude. Outros estudos encontraram resultados que vão ao encontro deste achado (Harwood et al., 1999; Leyendecker et al., 2002). Esses autores verificaram que mães cujas metas de socialização enfatizavam a autonomia tenderam a observar mais seus bebês brincando sozinhos (Harwood et al., 1999) ou então a valorizar mais esse tipo de interação (Leyendecker et al., 2002). Diante disso, é possível afirmar que a categoria *Bebê age sozinho e mãe não se envolve* pode ser especialmente relevante para discriminar diferentes trajetórias de desenvolvimento culturalmente situadas. Talvez, por sua ênfase mais clara na independência do bebê (e não somente em sua autonomia no sentido de agência), essa forma de interação pode relacionar-se mais diretamente a metas de socialização que enfatizam a autonomia.

Contudo, no segundo ano do bebê, correlações significativas entre metas de socialização e estilos de interação mãe-bebê não foram identificadas. Isso também ocorreu com outros estudos recentes que realizaram análises de correlação entre essas variáveis (Carra et al., 2013; Liebal et al., 2011; Moscardino et al., 2011), incluindo bebês de diferentes idades. Como ainda poucos estudos investigaram sistematicamente a relação entre metas de socialização e estilos de interação mãe-bebê, as explicações fornecidas por cada autor são bastante especulativas. Por exemplo, Moscardino et al. (2011) afirmaram que talvez não tenham verificado relações entre essas variáveis tendo em vista que analisaram apenas 10 minutos da interação mãe-bebê, que podem não ser representativos das crenças maternas. Já Carra et al. (2013) somente encontraram relações coerentes entre elas no grupo de mães italianas, mas nenhuma correlação foi verificada no grupo de mães africanas que migraram e residem na Itália. Os autores imaginam que isso pode ter ocorrido em função do processo de imigração, que possivelmente implica em uma reorganização de crenças e práticas das mães visando à adaptação a um novo contexto de vida.

No presente estudo, a discussão da ausência de correlações entre metas e estilos de interação no segundo ano do bebê não pode ser feita sem considerar que o mesmo resultado não foi encontrado no primeiro ano. Nesse sentido, a explicação fornecida por Carra et al. (2013) pode também fazer sentido no contexto longitudinal. Como discutido na primeira seção do presente capítulo, no segundo ano do bebê, as metas de socialização maternas pareceram variar de forma mais equilibrada entre as dimensões de autonomia e “relação”. Isso foi interpretado

pela autora da presente tese como representando uma adaptação ao desenvolvimento dos bebês e também ao fato de suas características individuais estarem mais explícitas para as mães. De certa forma, o mesmo pode ter ocorrido com os estilos de interação mãe-bebê, que se mostraram ainda menos estáveis ao longo do tempo. Assim, é possível pensar que, no segundo ano do bebê, metas de socialização e estilos de interação estavam em processo de reorganização, no sentido de uma adaptação ao novo contexto desenvolvimental dos bebês e ao novo contexto de vida das famílias. Vale lembrar que as mães, em sua maioria, tinham voltado ao trabalho e, dessa forma, os bebês estavam convivendo mais frequentemente com outros cuidadores. Todos esses fatores podem então explicar a razão pela qual, no segundo ano, não se verificaram relações entre as metas de socialização e os estilos de interação mãe-bebê.

Por outro lado, uma menor associação entre metas e estilos de interação pode ser uma característica mais presente em contextos cuja trajetória de desenvolvimento tende a enfatizar o *self* autônomo-relacionado, conforme discutem Keller, Borke, Chaudhary et al. (2010). Ao investigarem metas de socialização e estilos de interação mãe-bebê em dois grupos culturais, verificaram que a relação entre essas variáveis, no grupo de mães indianas, de classe média, parecia mais complexa do que no grupo de mães alemãs. Para os autores, isso pode refletir a complexidade dos contextos que enfatizam o *self* autônomo-relacionado, que seriam mais multifacetados e menos lineares, inclusive do ponto de vista longitudinal. Porém, diferente do estudo desses autores, no presente estudo, investigaram-se as metas de socialização de longo prazo (para a vida adulta), o que pode ter contribuído ainda mais para uma menor relação entre metas e estilos de interação.

Também se considerou a hipótese de que as metas de socialização mencionadas pelas mães no primeiro ano estariam relacionadas aos estilos de interação mãe-bebê apresentados no segundo ano. No entanto, os resultados indicaram que foram os estilos de interação mãe-bebê apresentados no primeiro ano que se correlacionaram significativamente às metas de socialização mencionadas pelas mães no segundo ano do bebê. Talvez, via interação com o bebê, as mães tomaram contato com algumas de suas características, o que interferiu em suas metas de socialização.

Assim, os resultados do presente estudo apoiam a ideia de que há uma mútua influência entre as metas de socialização e os estilos de interação mãe-bebê, conforme previsto por autores que investigam mudanças longitudinais nas metas de socialização parentais (Ng et al., 2012; Tamis-LeMonda et al., 2008; Tudge et al., 2012). Tal relação bidirecional também está explícita no modelo de Kağıtçıbaşı (2007), a qual afirma que as interações entre pais e filhos, ao mesmo tempo em que são influenciadas por valores culturais (como as metas de socialização), também contribuem para ressignificá-los. Obviamente, dado o pequeno grupo de participantes e o curto

espaço de tempo investigado no presente estudo, estas ideias devem ser mais bem exploradas em futuros estudos que abarquem um maior número de fases de coleta de dados, que sejam mais espaçadas e que envolvam maior variação entre os participantes.

4.4 Aspectos metodológicos do presente estudo

Antes de finalizar, cabe destacar alguns aspectos metodológicos que precisam ser levados em conta na compreensão dos achados do presente estudo. Um primeiro aspecto diz respeito ao pequeno número de participantes envolvidos, cujas características representam uma parcela bastante específica da população, com mães, em geral, com elevado nível de escolaridade, voltadas às suas carreiras e com bom nível socioeconômico. Nesse sentido, generalizações devem ser evitadas, tendo em vista que os participantes não foram selecionados randomicamente e que as mães possuem características distintas daquelas da população em geral e, inclusive dos que participaram de outros estudos na área.

Quanto aos construtos utilizados, é importante destacar que somente as metas de socialização foram tomadas como indicadores dos valores culturais das mães participantes do presente estudo. Embora elas reflitam esses valores, são crenças específicas ao contexto da parentalidade e, nesse sentido, permeadas por inúmeros fatores além dos culturais. Assim, teria sido bastante interessante incluir outros instrumentos capazes de captar os valores culturais das mães, até mesmo para poder compreender seus estilos de interação, os quais foram discutidos muito mais em função das características das mães e dos bebês, do que em função de aspectos culturais. Além disto, o fato de as mães terem respondido a uma entrevista pode ter limitado os conteúdos expressos por elas, sem falar no possível efeito da desejabilidade social ao se referirem ao futuro de seus filhos. Por fim, a análise de conteúdo realizada, com as categorias derivadas da literatura (Harwood et al., 1995; Harwood et al., 1996), pode não ter sido adequada para captar a complexidade e variações envolvendo as metas de socialização.

Com relação às observações da interação mãe-bebê, realizadas em laboratório, sabe-se das possíveis limitações deste procedimento, seja pelo tempo observado e pela artificialidade do ambiente, com possíveis implicações para sua validade ecológica (Dessen & Murta, 1997). Ademais, as categorias observacionais utilizadas para a análise dos estilos de interação mãe-bebê foram elaboradas para este estudo, com base na literatura (Dennis et al., 2007; Kagitçibasi, 2007; Keller, 2012; Keller, Borke, Chaudhary et al., 2010; Liu, et al., 2005; Liu et al., 2009, Lorenzatto, 2002) e, com certeza, precisam de mais avaliações e de novas aplicações em outras populações, antes que possam ser assumidas como um indicador adequado da dinâmica das interações mãe-bebê. De especial relevância será sua utilização no contexto familiar, envolvendo

interações espontâneas que ocorrem na rotina diária de mães e bebês. Talvez, caso isso seja realizado, metas de socialização e estilos de interação mãe-bebê apresentem-se mais relacionados, já que eventuais influências da observação em laboratório podem ter mascarado ênfases em um ou outro estilo de interação.

Outro aspecto referente às categorias observacionais diz respeito ao fato de que elas incluíram, ao mesmo tempo, comportamentos da mãe e do bebê, procurando captar sequências interativas, de modo a respeitar o fluxo da interação. Essa escolha, obviamente, não permitiu que comportamentos mais específicos da mãe e do bebê fossem examinados isoladamente. Assim, talvez, isso também tenha mascarado eventuais relações entre as metas de socialização e os estilos de interação mãe-bebê, pois é possível que as metas associem-se mais diretamente a comportamentos específicos das mães, como suas falas e tipos de estímulos que elas apresentam aos bebês.

Apesar destas eventuais limitações metodológicas, acredita-se que o presente estudo trouxe diversas contribuições, tanto teóricas como metodológicas, que podem ajudar no avanço desta área do conhecimento. Esta área, com certeza, continuará sofisticando-se teórica e metodologicamente e, nesse sentido, o presente estudo espera ter contribuído.

4.5 Considerações finais

Os resultados do presente estudo corroboraram parcialmente a hipótese principal de que, independente da idade do bebê, metas de socialização que enfatizam a autonomia estariam relacionadas a um estilo de interação *focalizado na autonomia do bebê* e metas de socialização que enfatizam a “relação” estariam relacionadas a um estilo de interação *focalizado no direcionamento materno*. Conforme verificado, os resultados revelaram que tal relação foi somente identificada no primeiro ano do bebê.

Assim, o presente estudo ressalta as limitações de pressupostos lineares e unidirecionais sobre a relação entre metas e estilos de interação, que ainda são destacados na literatura, mas precisam ser superados. Como foi evidenciado pelos resultados do estudo, diversos fatores possivelmente permeiam esta relação, com destaque para características da díade mãe-bebê ao longo do processo de desenvolvimento.

Embora limitações metodológicas possam ter influenciado os achados do presente estudo, conforme mencionado acima, ele traz contribuições teóricas e metodológicas importantes justamente pelo fato de ter focalizado um grupo de participantes com características relativamente homogêneas. Isso possibilitou que variações neste grupo fossem identificadas e caracterizadas, evidenciando, assim, o papel de aspectos individuais e longitudinais na compreensão das metas de socialização e dos estilos de interação mãe-bebê. Sem dúvida, há uma

grande complexidade de relações envolvidas na compreensão dos fenômenos investigados, as quais dificilmente um estudo consegue apreender. Porém, o presente estudo aproximou-se um pouco mais desta complexidade, incluindo não só variáveis maternas, mas também do desenvolvimento do bebê, que se acredita estarem associadas às metas de socialização e aos estilos de interação mãe-bebê.

Dessa forma, diferente da maior parte dos estudos na área, que priorizam comparações entre grupos culturais, o presente estudo contribui na compreensão de variações dentro de um único grupo. Embora, em geral, tenha-se verificado uma coexistência das dimensões de autonomia e “relação”, expressas tanto nas metas de socialização, quanto nos estilos de interação mãe-bebê, ainda assim foi possível verificar diferentes ênfases nestas dimensões, em diferentes grupos de mães/díades. Diante disso, é possível afirmar que, em geral, os resultados foram ao encontro do que era esperado, considerando os modelos teóricos de Kağıtçıbaşı (2007) e Keller (2007, 2012), já que os mesmos preveem uma coexistência da autonomia e da “relação” entre famílias de classe média, que vivem em centros urbanos de países em desenvolvimento. No entanto, o estudo indicou que mesmo famílias que vivem neste ambiente sociodemográfico apresentaram grande variação em suas metas de socialização e estilos de interação mãe-bebê, não só na ênfase atribuída à autonomia e à “relação”, mas especialmente na natureza qualitativa destas dimensões.

Assim, o presente estudo possibilitou explorar empiricamente diferentes formas de manifestação da autonomia e da “relação”, conforme Keller e Kärtner (2013) haviam sugerido. Talvez, essa seja uma direção a ser tomada pelos próximos estudos, visando um entendimento mais complexo desses fenômenos, bem como suas eventuais consequências para o desenvolvimento humano. De especial relevância, sobretudo para o avanço teórico, serão estudos que focalizem as diferentes formas de coexistência dessas dimensões em famílias que vivem nos três ambientes sociodemográficos previstos nos modelos de Kağıtçıbaşı (2007) e Keller (2007, 2012), visando superar, definitivamente, a ideia de que a autonomia e a “relação” coexistiriam somente em um desses ambientes.

Todos esses esforços podem ser ainda mais relevantes quando se consideram as intensas transformações que continuam a ocorrer no mundo atual, em que valores e práticas parentais têm sido constantemente questionados e modificados. Nesse contexto, a análise da autonomia e da “relação” enquanto metas de socialização que permeiam as práticas dos pais e de outros cuidadores pode ser bastante valiosa, tendo em vista a relevância desses aspectos no desenvolvimento humano e, conseqüentemente, no desenvolvimento das novas gerações. Os resultados do presente estudo trazem alguns achados importantes que contribuem nesse sentido,

mas mais do que isto, trazem questionamentos teóricos e metodológicos que precisam ser mais bem explorados em futuros estudos.

REFERÊNCIAS

- Andrade, S. A., Santos, D. N., Bastos, A. C., Pedromônico, M. R. M., Almeida-Filho, N. & Barreto, M. L. (2005). Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. *Revista de Saúde Pública*, 39(4), 606-611.
- Aquino, F. D. S. B., & Salomão, N. M. R. (2011). Intencionalidade comunicativa e atenção conjunta: uma análise em contextos interativos mãe-bebê. *Rev. Psicologia: Reflexão e Crítica*, 107-115.
- Bandeira, T. T., Moura, M. L. S. D., & Vieira, M. L. (2009). Metas de socialização de pais e mães para seus filhos. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 19(3), 445-456.
- Bayley, N. (2006). Bayley Scales of Infant and Toddler Development® 3rd Edition (Bayley-III®). *The Psychological Corporation, San Antonio, TX*.
- Benincá, C. R. S., & Gomes, W. B. (1998). Relatos de mães sobre transformações familiares em três gerações. *Estudos de Psicologia*, 3(2), 177-205.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (1997). Famílias brasileiras do século XX: os valores e as práticas de educação da criança. *Temas em Psicologia*, 5(3), 33-49.
- Bornstein, M. H., Azuma, H., Tamis-LeMonda, C., & Ogino, M. (1990). Mother and infant activity and interaction in Japan and in the United States: I. A comparative macroanalysis of naturalistic exchanges. *International Journal of Behavioral Development*, 13(3), 267-287.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S., Tal, J., Ludemann, P., Toda, S., Rahn, C. W., ... & Vardi, D. (1992). Maternal responsiveness to infants in three societies: The United States, France, and Japan. *Child Development*, 63(4), 808-821.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S., Pecheux, M. G., & Rahn, C. W. (1991). Mother and infant activity and interaction in France and in the United States: A comparative study. *International Journal of Behavioral Development*, 14(1), 21-43.
- Bornstein, M. H., Toda, S., Azuma, H., Tamis-LeMonda, C., & Ogino, M. (1990). Mother and infant activity and interaction in Japan and in the United States: II. A comparative microanalysis of naturalistic exchanges focused on the organisation of infant attention. *International Journal of Behavioral Development*, 13(3), 289-308.
- Carra, C., Lavelli, M., Keller, H., & Kärtner, J. (2013). Parenting Infants: Socialization Goals and Behaviors of Italian Mothers and Immigrant Mothers From West Africa. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(8), 1304-1320.

- Carvalho, R. V. C. D., Seidl-de-Moura, M. L., Martins, G. D. F., & Vieira, M. L. (2014). Culture and developmental trajectories: a discussion on contemporary theoretical models. *Early Child Development and Care*, (ahead-of-print), 1-16.
- Cavalcante, L. I. C., & Magalhães, C. M. C. (2013). Socialization goals of mothers and grandmothers of children in institutional shelter situation in the north of Brazil. In Seidl-de-Moura, M. L. (Ed), *Parenting in South American and African Contexts*. Retrieved from <http://www.intechopen.com/books/parenting-in-south-american-and-african-contexts/socialization-goals-of-mothers-and-grandmothers-of-children-in-institutional-shelter-situation-in-th>
- Cheah, C. S., & Chirkov, V. (2008). Parents' Personal and Cultural Beliefs Regarding Young Children A Cross-Cultural Study of Aboriginal and Euro-Canadian Mothers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(4), 402-423.
- 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 wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97–109.
- Citlak, B., Leyendecker, B., Schölmerich, 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(1), 56-65.
- Clarke-Stewart, K. A., & Hevey, C. M. (1981). Longitudinal relations in repeated observations of mother–child interaction from 1 to 2½ years. *Developmental Psychology*, 17(2), 127.
- Dennis, T. A., Cole, P. M., Zahn–Waxler, C., & Mizuta, I. (2002). Self in context: Autonomy and relatedness in Japanese and US mother–preschooler dyads. *Child Development*, 73(6), 1803-1817.
- Dennis, T. A., Talih, M., Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., & Mizuta, I. (2007). The Socialization of Autonomy and Relatedness Sequential Verbal Exchanges in Japanese and US Mother—Preschooler Dyads. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(6), 729-749.
- Dessen, M. A., & Murta, S. G. (1997). A metodologia observacional na pesquisa em psicologia: Uma visão crítica. *Cadernos de Psicologia*, 1, 47-60.
- Diniz, P. K. D. C., & Salomão, N. M. R. (2010). Metas de socialização e estratégias de ação paternas e maternas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 20(46), 145-154.
- Fraga, D. A., Linhares, M. B. M., Carvalho, A. E. V., & Martinez, F. E. (2008). Desenvolvimento de bebês nascidos pré-termo e indicadores emocionais maternos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 33-41.

- Grossmann, K. E., Grossmann, K., Huber, F., & Wartner, U. (1981). German children's behavior towards their mothers at 12 Months and their fathers at 18 months in Ainsworth's Strange Situation. *International Journal of Behavioral Development*, 4, 157-181.
- Harwood, R. L., Handwerker, W. P., Schoelmerich, A., & Leyendecker, B. (2001). Ethnic category labels, parental beliefs, and the contextualized individual: An exploration of the individualism-sociocentrism debate. *Parenting: Science and Practice*, 1(3), 217-236.
- Harwood, R. L., Schoelmerich, A., Schulze, P. A., & Gonzalez, Z. (1999). Cultural Differences in Maternal Beliefs and Behaviors: A Study of Middle-Class Anglo and Puerto Rican Mother-Infant Pairs in Four Everyday Situations. *Child Development*, 70(4), 1005-1016.
- Harwood, R. L., Schoelmerich, A., Ventura-Cook, E., Schulze, P. A., & Wilson, S. P. (1996). Culture and Class Influences on Anglo and Puerto Rican Mothers' Beliefs Regarding Long-Term Socialization Goals and Child Behavior. *Child Development*, 67(5), 2446-2461.
- Harwood, R. L., Miller, J. G., & Irizarry, N. L. (1995). Culture and Attachment: Perceptions of the Child in Context. *Culture and Human Development: A Guilford Series*.
- Kağitçibaşı, Ç. (1996). The autonomous-relational self: A new synthesis. *European Psychologist*, 1(3), 180-186.
- Kağitçibaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 403-422.
- Kağitçibaşı, Ç. (2007). *Family, self, and human development across cultures: theory and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kağitçibaşı, Ç. (2012). Sociocultural change and integrative syntheses in human development: Autonomous-related self and socio-cognitive competence. *Child Development Perspectives*, 6(1), 5-11.
- Keller, H. (2002). Development as the interface between biology and culture: A conceptualization of early ontogenetic experiences. In H. Keller, Y. H. Poortinga, & A. Schölmerich (Eds.), *Between culture and biology: Perspectives on ontogenetic development* (pp. 215-240). Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511489853.011
- Keller, H. (2007). *Cultures of Infancy*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Keller, H. (2012). Autonomy and relatedness revisited: Cultural manifestations of universal human needs. *Child Development Perspectives*, 6(1), 12-18.
- Keller, H., Borke, J., Chaudhary, N., Lamm, B., & Kleis, A. (2010). Continuity in parenting strategies: a cross-cultural comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(3), 391-409.

- Keller, H., Borke, J., Lamm, B., Lohaus, A., & Yovsi, R. D. (2010). Developing patterns of parenting in two cultural communities. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 233–245.
- Keller, H., Borke, J., Staufenbiel, T., Yovsi, R.D., Abels, M. Papaligoura, Z., & Su, Y. (2009). Distal and proximal parenting as alternative parenting strategies during infants early months of life: A cross-cultural study. *International Journal of Behavioral Development*, 33(5), 412-420.
- Keller, H., Borke, J., Yovsi, R., Lohaus, A., & Jensen, H. (2005) Cultural orientations and historical changes as predictors of parenting behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 29(3), 229-237.
- Keller, H., Demuth, C., & Yovsi, R. D. (2008). The multivoicedness of independence and interdependence: The case of the Cameroonian Nso. *Culture & Psychology*, 14(1), 115-144.
- Keller, H., Harwood, R., & Carlson, V. (2009). Culture and developmental pathways of relationship formation. In A. Aksu-Koc & S. Bekman (Eds.), *Perspectives on human development, family and culture* (pp. 157-177). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Keller, H., & Kärtner, J. (2013). Development: The cultural solution of universal developmental tasks. In M. Gelfand, C. Y. Chiu, & Y. Y. Hong (Eds.), *Advances in culture and psychology: Volume 3* (pp. 63-116.). New York, NY: Oxford University Press.
- Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R., Borke, J., Jensen, H., ... & Chaudhary, N. (2006). Cultural Models, Socialization Goals, And Parenting Ethnotheories A Multicultural Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(2), 155-172.
- Keller, H., Yovsi, R., Borke, J., Kaertner, J., Jensen, H., & Papaligoura, Z. (2004). Developmental consequences of early parenting experiences: Self-recognition and self-regulation in three cultural communities. *Child Development*, 75(6), 1745-1770.
- Kohn, M. L. (1977). *Class and conformity: A study in values* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kreppner, K. (2011). *Aplicando a metodologia de observação em Psicologia do Desenvolvimento e da Família*. Curitiba: Juruá.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A Construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Leyendecker, B., Lamb, M. E., Harwood, R. L., & Schölmerich, A. (2002). Mothers' socialisation goals and evaluations of desirable and undesirable everyday situations in two diverse cultural groups. *International Journal of Behavioral Development*, 26(3), 248-258.

- Liebal, K., Reddy, V., Hicks, K., Jonnalagadda, S., & Chintalapuri, B. (2011). Socialization goals and parental directives in infancy: the theory and the practice. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 10*(1), 113-131.
- Liu, M., Chen, X., Rubin, K., Zheng, S., Cui, L., Li, D., ... & Wang, L. (2005). Autonomy- vs. connectedness-oriented parenting behaviors in Chinese and Canadian mothers. *International Journal of Behavioral Development, 29*(6), 489-495.
- Liu, M., Chen, X., Zheng, S., Chen, H., & Wang, L. (2009). Maternal Autonomy-and Connectedness-oriented Parenting Behaviors as Predictors of Children's Social Behaviors in China. *Social Development, 18*(3), 671-689.
- Lohaus, A., Keller, H., Ball, J., Voelker, S., & Elben, C. (2004). Maternal sensitivity in interactions with three-and 12-month-old infants: Stability, structural composition, and developmental consequences. *Infant and Child Development, 13*(3), 235-252.
- Lordelo, E. D. R., Chalhub, A. A., Guirra, R. C., & Carvalho, C. S. (2007). Contexto e desenvolvimento cognitivo: frequência à creche e evolução do desenvolvimento mental. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 20*(2), 324-334.
- Lordelo, E. R., França, C. B. D., Lopes, L. M. D. S., Dacal, M. D. P. O., Carvalho, C. S., Guirra, R. C., & Chalub, A. A. (2006). Investimento parental e desenvolvimento da criança. *Estudos de Psicologia, 11*(3), 257-264.
- Lordelo, E. R., Roethle, M., & Mochizuki, A. B. (2012). Metas de Socialização em Diferentes Contextos. *Paidéia, 22*(51), 33-42.
- Lorenzatto, L. (2002). O desenvolvimento da auto-regulação em crianças de dois anos em um contexto estruturado (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological review, 98*(2), 224-253.
- Martins, G. D. F., Vieira, M. L., Seidl-de-Moura, M. L., & Macarini, S. M. (2011). Crenças e práticas de cuidado entre mães residentes em capitais e pequenas cidades Brasileiras. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24*(4), 692-701.
- Miller, A. M., & Harwood, R. L. (2001). Long-term socialisation 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. M., & Harwood, R. L. (2002). The cultural organization of parenting: Change and stability of behavior patterns during feeding and social play across the first year of life. *Parenting: Science and Practice, 2*(3), 241-272.

- Moscardino, U., Bertelli, C., & Altoè, G. (2011). Culture, migration, and parenting: a comparative study of mother-infant interaction and childrearing patterns in Romanian, Romanian immigrant, and Italian families. *International Journal of Developmental Science*, 5(1), 11-25.
- Ng, F. F. Y., Tamis-LeMonda, C. S., Godfrey, E. B., Hunter, C. J., & Yoshikawa, H. (2012). Dynamics of Mothers' Goals for Children in Ethnically Diverse Populations across the First Three Years of Life. *Social Development*, 21(4), 821-848.
- Núcleo de Infância e Família/Projeto CRESCI (2011a). *Ficha de dados demográficos da família*. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Material não publicado.
- Núcleo de Infância e Família/Projeto CRESCI (2011b). *Observação da Interação Mãe-Bebê – 6º mês*. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Material não publicado.
- Núcleo de Infância e Família/Projeto CRESCI (2011c). *Observação da Interação Mãe-Bebê – 18º mês*. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Material não publicado.
- Núcleo de Infância e Família/Projeto CRESCI (2011d). *Questionário sobre o desenvolvimento do bebê – 6º mês*. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Material não publicado.
- Núcleo de Infância e Família/Projeto CRESCI (2011e). *Questionário sobre o desenvolvimento do bebê – 18º mês*. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Material não publicado.
- Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 431-442.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral da criança*. São Paulo: Summus.
- Piccinini, C. A., Moura, M. D., Ribas, A. F. P., Bosa, C. A., Oliveira, E. D., Pinto, E. B., ... & Chahon, V. L. (2001). Diferentes perspectivas na análise da interação pais-bebê/criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 469-485.
- Piccinini, C. A., Lopes, R. R., Becker, S. M. S.; Martins, G. D .F., Gabriel, M. R., Polli, R., ...& Tudge, J. (2012). *O impacto da creche no desenvolvimento socioemocional e cognitivo infantil: estudo longitudinal do sexto mês de vida do bebê ao final dos anos pré-escolares*. Unpublished Research project. UFRGS.
- Raeff, C. (2000). European-American parents' ideas about their toddlers' independence and interdependence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(2), 183-205.

- Reddy, V., Liebal, K., Hicks, K., Jonnalagadda, S., & Chintalapuri, B. (2013). The Emergent Practice of Infant Compliance: An Exploration in Two Cultures. *Developmental Psychology*, 49(9), 1754–1762.
- Robson, C. (1995). *Real world research*. Oxford, UK: Blackwell.
- Rocha-Coutinho, M. L. (2005). Variações sobre um antigo tema: A maternidade para mulheres com uma carreira profissional bem-sucedida. In T. Feres-Carneiro (Org.). *Família e Casal: Efeitos da contemporaneidade*. (pp.122-137). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.
- Rosenthal, M. K., & Roer-Strier, D. (2006). “What sort of an adult would you like your child to be?”: Mothers' developmental goals in different cultural communities in Israel. *International Journal of Behavioral Development*, 30(6), 517-528.
- Rothbaum, F., Weisz, J., Pott, M., Miyake, K., & Morelli, G. (2000). Attachment and culture: Security in the United States and Japan. *American Psychologist*, 55(10), 1093.
- Ruela, S. F. (2006). Um estudo intergeracional de crenças valorizadas por mães em uma comunidade rural do estado do Rio de Janeiro (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sagi, A. (1990). Attachment theory and research from a cross-cultural perspective. *Human Development*, 33, 10-22.
- Sampaio, I. T. (2007). Práticas educativas parentais, gênero e ordem de nascimento dos filhos: Atualização. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, 17(2), 144-152.
- Schröder, L., Kärtner, J., Keller, H., & Chaudhary, N. (2012). Sticking out and fitting in: Culture-specific predictors of 3-year-olds' autobiographical memories during joint reminiscing. *Infant Behavior and Development*, 35(4), 627-634.
- Seidl-de-Moura, M. L., Bandeira, T. T. A., Campos, K. N., da Cruz, E. M., Amaral, G. D. S., & de Marca, R. G. D. C. (2009). Parenting cultural models of a group of mothers from Rio de Janeiro. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(02), 506-517.
- Seidl-de-Moura, M. L., Carvalho, R. V. C. & Vieira, M. L. (in press). Autonomy and relatedness and their importance in social-emotional development: evidence from Brazilian studies. *Journal of Latin/Latino American Studies*.
- Seidl-de-Moura, M. L., Lordelo, E., Vieira, M. L., Piccinini, C. A., Siqueira, J. O., Magalhães, C. M. C., ... & Rimoli, A. (2008). Brazilian mothers' socialization goals: Intracultural differences in seven Brazilian cities. *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 465-472.

- Seidl-de-Moura, M. L., Mendes, D. M. L. F., Pessôa, L. F., & Marca, R. G. C. (2011). Regulação dos estados de vigília de bebês (um e cinco meses) em contextos diádicos mãe-bebê. *Psicologia em Pesquisa*, 5(1), 51-60.
- Seidl-de-Moura, M. L., & Ribas, A. F. P. (2004). Evidências sobre características de bebês recém-nascidos: Um convite a reflexões teóricas. In M. L. Seidl-de-Moura (Org.). *O bebê do século XXI e a psicologia do desenvolvimento*. (pp. 21-60). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Seidl-de-Moura, M. L., Ribas, A. F. P., Seabra, K. D. C., Pessôa, L. F., Nogueira, S. E., Mendes, D. M. L. F., & Vicente, C. C. (2008). Interações mãe-bebê de um e cinco meses: Aspectos afetivos, complexidade e sistemas parentais predominantes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 66-73.
- Seidl-de-Moura, M. L., de Souza, A. L., Oliva, A. D., Vieira, M. L., Lordelo, E., Tokumaru, R. S., & Bandeira, T. T. A. (2012). Profiles of Maternal Care Observed in a Group of Brazilian Mothers: an Exploratory Study. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(03), 989-999.
- Suizzo, M. A., & Cheng, C. C. (2007). Taiwanese and American mothers' goals and values for their children's futures. *International Journal of Psychology*, 42(5), 307-316.
- Tamis-LeMonda, C. S., Way, N., Hughes, D., Yoshikawa, H., Kalman, R. K., & Niwa, E. Y. (2008). Parents' goals for children: The dynamic coexistence of individualism and collectivism in cultures and individuals. *Social Development*, 17(1), 183-209.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism & collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Tudge, J. R., Lopes, R. S., Piccinini, C. A., Sperb, T. M., Chipenda-Dansokho, S., Marin, A. H., ... & Freitas, L. B. (2012). Child-rearing values in southern Brazil: Mutual influences of social class and parents' perceptions of their children's development. *Journal of Family Issues*, 34(10) 1379–1400.
- Vieira, M. L., Seidl-de-Moura, M. L., Macarini, S. M., Martins, G. D. F., Lordelo, E. R., Tokumaru, R. S., & Oliva, Â. D. (2010). Autonomy and interdependence: beliefs of Brazilian mothers from state capitals and small towns. *Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 818-826.
- Yovsi, R. D., Kärtner, J., Keller, H., & Lohaus, A. (2009). Maternal interactional quality in two cultural environments: German middle class and Cameroonian rural mothers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(4), 701-707.
- Zach, U., & Keller, H. (1999). Patterns of the attachment-exploration balance of 1-year-old infants from the United States and northern Germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(3), 381-388.

ANEXO A

FICHA DE DADOS DEMOGRÁFICOS DA FAMÍLIA

(NUDIF/CRESCI, 2011a)*

I. Eu gostaria de algumas informações sobre você e o teu companheiro:

Mãe do bebê (Cód. identificação):.....

- Idade:..... Escolaridade (anos concluídos):

- Religião:..... Praticante: () sim () às vezes () não

- Local de nascimento?

- Onde viveu a maior parte da vida: () capital () cidade do interior () Zona rural (vila, sítio)

Município:.....

- Estado Civil: () casada; () solteira; () separada; () viúva; () com companheiro

- Número de filhos teus: Enteados:

- Filhos teus com atual companheiro (incluir sexo – M ou F e idade):

Vive junto:; Não vive junto:

- Filhos teus com outro companheiro (incluir sexo – M ou F e idade):

Vive junto:; Não vive junto:

- Moras com o pai do bebê? sim () não () Se sim: Desde quando?

- Quem mais mora na casa? (incluir parentesco e idade)

.....
- Número total de pessoas que moram na casa: _____

- Tu trabalhas fora? () sim () não () desempregada

- O que tu fazes (ias)?..... Horas/dia: Dias/semana:

Não trabalha há meses

- Salário:

- Qual a renda familiar mensal (aprox.)?

- Moradia: própria () alugada () outro ()

Companheiro (Cód. identificação):.....

- Idade:..... Escolaridade (anos concluídos):

- Religião:..... Praticante: () sim () às vezes () não

- Local de nascimento?

- Onde viveu a maior parte da vida: () capital () cidade do interior () Zona rural (vila, sítio)

Município:.....

- Filhos do companheiro com outra mulher (incluir sexo – M ou F e idade):

Vive junto:; Não vive junto:

- Trabalha fora? () sim () não () desempregado

- O que faz (ia)?..... Horas/dia: Dias/semana:

Não trabalha há meses

- Salário:.....

Bebê

- Idade gestacional (em semanas):.....
- Peso ao nascer:.....

Informações do pai do bebê (se ele não for o companheiro e for presente)

- Idade:..... Escolaridade (anos concluídos):
- Local de nascimento?
- Onde viveu a maior parte da vida: () capital () cidade do interior () Zona rural (vila, sítio)
Município:.....
- Possui outros filhos? (incluir sexo – M ou F e idade):.....
- Trabalha fora? () sim () não () desempregado
- O que faz (ia)?..... Horas/dia: Dias/semana:
- Não trabalha há meses

II. Eu gostaria agora, de algumas informações sobre a tua moradia.**

- Possui Televisores (em cores)? Sim () Quantos? _____ Não ()
- Possui Rádio (qualquer um, menos de automóvel)? Sim () Quantos? _____ Não ()
- Possui Banheiro (definidos pela existência de vaso sanitário e privativos do domicílio)? Sim ()
Quantos? _____ Não ()
- Possui Automóvel (carro ou moto) (não táxi, vans ou pick-ups usados para atividades profissionais)?
Sim () Quantos? _____ Não ()
- Possui Empregada doméstica (apenas mensalistas, que trabalham pelo menos 5 dias por semana)?
Sim () Quantas? _____ Não ()
- Possui Máquina de Lavar (automáticas e/ou semi-automáticas)? Sim () Quantas? _____ Não ()
- Possui Videocassete e/ou DVD (qualquer tipo)? Sim () Quantos? _____ Não ()
- Possui Geladeira? Sim () Quantos? _____ Não ()
- Possui Freezer? Sim () Quantos? _____ Não ()

Para fins de pontuação:

Havendo geladeira no domicílio, independente da quantidade, serão atribuídos os pontos (4) correspondentes a possui de geladeira; Se a geladeira tiver um freezer incorporado – 2a. porta – ou houver no domicílio um freezer independente serão atribuídos os pontos (2) correspondentes ao freezer. As possibilidades são:

Não possui geladeira nem freezer	0 pt
Possui geladeira simples (não duplex) e não possui freezer	4 pts
Possui geladeira de duas portas e não possui freezer	6 pts
Possui geladeira de duas portas e freezer	6 pts
Possui freezer mas não geladeira (caso raro mas aceitável)	

Total de Pontos: _____ Classe: _____

*Adaptada de NUDIF (2009) por Scheila Becker, Gabriela Martins e Cesar Augusto Piccinini

**Ítem derivado do Critério de Classificação Econômica Brasil, da ABEP, 2009.

ANEXO B

OBSERVAÇÃO DA INTERAÇÃO MÃE-CRIANÇA – 6º MÊS (NUDIF/CRESCI, 2011b)*

Descrição do ambiente de filmagem

Sala de brincadeiras com aproximadamente 25 m², com duas cadeiras, um tapete e brinquedos, tais como chocalhos, boneca, carrinho, caixa encaixa, torre, livros, telefone, ursinho, bola, animaizinhos.

Descrição da filmagem

A filmagem ocorrerá durante 30 minutos. Serão utilizadas duas câmeras filmadoras visando registrar de forma detalhada as interações mãe-criança.

Instruções para a mãe

Mãe e criança serão recepcionadas e convidadas a entrar em uma sala.

- Oi, como vocês estão?
- Como a gente já havia combinado, hoje nós vamos filmar você com o(a) (*nome do filho*).
- Nosso desejo era filmar vocês em casa, mas como isso não foi possível, criamos este ambiente para deixá-los à vontade. Assim, pedimos que você aja como usualmente costuma agir com o bebê. Vocês podem ficar à vontade e utilizar o espaço e os materiais da maneira que preferirem.

* Adaptada de GIDEP/NUDIF (2006) por Scheila Becker, Gabriela Martins e Cesar Augusto Piccinini.

ANEXO C

Estrutura de categorias e subcategorias utilizadas para a classificação dos estilos de interação mãe-bebê

(Dennis et al., 2007; Kagitçibasi, 2007; Keller, 2012; Keller, Borke, Chaudhary et al., 2010; Liu, et al., 2005; Liu et al., 2009, Lorenzatto, 2002)

Categoria	Definição Conceitual	Subcategorias no primeiro ano do bebê	Subcategorias no segundo ano do bebê
<p><i>Bebê inicia e mãe apoia</i></p>	<p>A criança apresenta condutas de direcionamento de atividades independentes, autoexpressão de desejos e de prazer pela brincadeira independente. A mãe apoia as escolhas da criança e conduz a interação a partir das pistas comportamentais apresentadas pela criança, que supostamente indicam suas preferências, respondendo sensível e contingentemente a esses sinais. Nesse sentido, é possível afirmar que a mãe atribui à criança estados mentais próprios, ou seja, interage com ela considerando-a um ser separado e dotado dos próprios desejos e preferências (<i>mind-mindedness</i>). Segundo Keller (2012), esse tipo de interação favorecia o desenvolvimento da autonomia psicológica individual da criança, uma vez que a mesma seria encorajada, desde cedo, a fazer suas próprias escolhas e a satisfazer suas próprias aspirações.</p> <p>Marcador para início deste tipo de episódio: Iniciativa da criança para atividades independentes ou solitárias</p>	<p><u>Bebê:</u></p> <p>- Iniciativa para atividades independentes: criança mostra sinais de iniciativa e direcionamento das atividades, tais como: selecionar um brinquedo e explorá-lo, locomover-se em direção a um brinquedo ou simplesmente mudar sua localização na sala, olhar para a caixa de brinquedos e apontar para ela, apontar para um brinquedo ou tentar pegá-lo, olhar para um brinquedo e vocalizar, - O principal neste indicador é que a criança inicie uma atividade independente.</p> <p><u>Mãe:</u></p> <p>- Segue orientações do bebê: mãe permite que a criança selecione a atividade e segue sua escolha (ex. mãe brinca com os brinquedos que a criança seleciona ou dá atenção a eles).</p> <p>- Incentiva a iniciativa: mãe incentiva a criança iniciar alguma atividade através de ações e/ou falas, ou incentiva a criança a executar parte da atividade (ex. mãe coloca no campo visual da criança diversos brinquedos; quando a mãe e a criança entram na sala, a mãe diz: “Nossa! Quantos brinquedos para você brincar! Por que você não senta ali e brinca com eles?”; “É esse brinquedo que você quer? Pode vir pegar!”; “O que tu queres, diz pra mamãe?”). O incentivo à iniciativa difere de um direcionamento porque geralmente a mãe incentiva a criança a fazer algo pelo qual a criança já havia manifestado alguma forma de interesse, olhando, tocando, apontando. Da mesma forma, o incentivo à iniciativa não está necessariamente ligado a um objeto em específico, mas a um incentivo geral da mãe para que a criança inicie alguma atividade de sua escolha própria.</p> <p>- Incentiva a continuidade de ações iniciadas pelo bebê: mãe incentiva a criança a dar continuidade a alguma atividade que ela própria vinha conduzindo, através de ações e/ou falas (ex. enquanto a criança explora um carrinho, a mãe diz: “Que legal esse carrinho, vamos ver se você consegue empurrá-lo até a mamãe?” Mãe observa criança tentando pegar um objeto e verifica que ele está com</p>	<p><u>Bebê:</u></p> <p>- Iniciativa para atividades independentes: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade.</p> <p>- Resposta positiva frente às próprias iniciativas: criança manifesta satisfação após realizar alguma atividade independente, através de palmas, vocalizações e sorriso (ex. após conseguir sozinho encaixar uma peça do brinquedo de montar, bate palmas para si mesmo).</p> <p><u>Mãe:</u></p> <p>- Segue orientações do bebê: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade.</p> <p>- Incentiva a iniciativa: conforme descrita no primeiro ano adaptada para a idade</p> <p>- Incentiva a continuidade de ações iniciadas pelo bebê: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade. No segundo ano, é possível que a mãe desafie a criança a tentar uma atividade mais complexa (ex. enquanto a criança brinca de montar uma torre, a mãe diz: “Que bonito! Tente fazer mais uma torre!” ou “Tente fazer uma torre ainda maior!”).</p>

		<p>dificuldade. Pega o objeto e o deixa acessível aa criança, mas não coloca em sua mão, mãe ajusta posição da criança de modo que ela continue explorando algo que ela já havia iniciado).</p> <p>- Elogia iniciativas do bebê: mãe elogia a criança após comportamentos que indiquem iniciativa (ex. mãe elogia criança assim que ele encontra um brinquedo após período de exploração: “Muito bem, você achou o que queria!”, “Ai, que bonito esse brinquedo!”).</p> <p>- Responde contingentemente aos sinais positivos do bebê: mãe mantém-se atenta aos comportamentos da criança, principalmente os comportamentos exploratórios e, diante de sinais positivos da criança (vocalizações, olhar em direção a um brinquedo, tentativa de pegar algum brinquedo, sorriso), a mãe imediatamente responde a esses sinais, seja de forma não-verbal (ex. trazendo o objeto para perto da criança), seja de forma verbal, respondendo com algum comentário.</p> <p>- Mantém contato face-a-face: define-se pelo esforço da mãe em posicionar o seu corpo e cabeça em direção aa criança, de modo a permitir trocas face-a-face. Esta posição facilita a contingência aos sinais positivos da criança. Assim, a mãe fica atenta ao que a criança faz, de modo a captar seus sinais e realiza trocas face-a-face verbais ou não verbais.</p>	<p>- Elogia iniciativas do bebê: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade.</p> <p>- Responde contingentemente aos sinais positivos do bebê: conforme descrita no primeiro anos, adaptada para a idade.</p> <p>- Mantém contato face-a-face: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade.</p> <p>- Instrução implícita: mãe facilita a participação da criança no processo de aprendizagem, permitindo que ele infira informações através da emissão de comandos que o possibilitem assumir a responsabilidade pela tarefa (ex. “O que acontece se você puxa esta corda?”, “Qual é o próximo passo?” “O que você precisa completar agora?”).</p>
<p><i>Bebê age sozinho e mãe não se envolve</i></p>	<p>Nesse tipo de interação, a criança tende a explorar de forma independente os brinquedos ou objetos e a mãe apenas observa ou faz outra atividade não relacionada àquela que criança está realizando. Nesse sentido, é possível dizer que este tipo de interação focaliza a independência da criança, que, conforme apontam Chirkov et al. (2003), não é sinônimo de autonomia. Para esses autores, agir de forma independente é basicamente fazer as coisas de forma solitária, sem que os outros funcionem como fontes de orientação e apoio.</p>	<p><u>Bebê:</u></p> <p>- Iniciativa para atividades independentes: criança mostra sinais de iniciativa e direcionamento das atividades, tais como: selecionar um brinquedo e explorá-lo, locomover-se em direção a um brinquedo ou simplesmente mudar sua localização na sala, ir até a caixa de brinquedos e escolher um deles. O principal neste indicador é que a criança inicie uma atividade independente.</p> <p><u>Mãe:</u></p> <p>- Observa o bebê: mãe apenas observa a criança, sem qualquer comportamento verbal ou não verbal relacionado a atividade da criança.</p> <p>- Faz outra atividade: mãe, enquanto criança está envolvida em uma atividade independente, faz outra atividade não relacionada à atividade da criança (ex. lê revista, mexe no celular, mexe na agenda, mexe em outro brinquedo que não aquele que criança está envolvida).</p>	<p><u>Bebê:</u></p> <p>- Iniciativa para atividades independentes: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade.</p> <p><u>Mãe:</u></p> <p>- Observa o bebê: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade.</p> <p>- Faz outra atividade: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade.</p>

<p><i>Bebê recusa direcionamento e mãe aceita</i></p>	<p>Neste tipo de interação, a mãe tenta direcionar a brincadeira ou atividade da criança, mas diante de sinais de recusa, desiste prontamente e volta a acompanhar a atividade originalmente orientada pela criança. Assim, mãe abre mão de sua vontade para aceitar vontade da criança em continuar o que ela vinha fazendo. Geralmente, neste caso, a criança não chega a manifestar reações negativas frente ao direcionamento da mãe, uma vez que essa não insiste demasiadamente. A sequência interacional esperada neste episódio é: direcionamento materno (insere novo objeto ou atividade não relacionada ao que a criança já estava fazendo) → desvio de atenção da criança ou sinal claro de rejeição → assentimento materno (aceita que criança continue o que vinha fazendo).</p>	<p><u>Bebê:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Recusa orientação do adulto: após a mãe direcionar a atividade da criança (ex. apresentando um brinquedo ou colocando-o nas mãos da criança), criança desvia atenção do brinquedo, olhando para outro objeto, desviando o olhar para outro lado, largando objeto que mãe colocou em sua mão. A criança deve expressar claramente recusa e não simplesmente desconsiderar as ordens e sugestões do adulto por ainda não ter prestado atenção no direcionamento da mãe. <p><u>Mãe:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Instrui explicitamente/Direciona verbalmente: mãe direciona o comportamento da criança verbalmente, transmitindo ordens explícitas (ex. “Pega esse aqui ó”, “Vamos ver se você consegue fazer barulho com esse?”). - Direciona de forma não verbal: mãe coloca algum objeto nas mãos da criança ou no seu campo visual, sem que a criança anteriormente tenha manifestado alguma forma de interesse pelo objeto. E/ou mãe explora brinquedos ou executa toda a atividade (ex. encaixe de peças, tocar piano) ou parte dela na tentativa de descobrir como funciona, demonstrar para a criança o funcionamento do objeto ou facilitar os esforços dela (nesse caso a criança também não havia manifestado qualquer interesse nesse objeto). - Acata a vontade do bebê: diante do conflito de interesses entre mãe e criança, mãe acata a vontade da criança, largando o objeto ou brinquedo que ela tentou inserir ou a atividade que ela tentou propor (ex. cantar música). Mãe simplesmente pode parar de fazer o que vinha fazendo ou ainda fazer comentários que indiquem sua percepção sobre a recusa da criança (ex. “Ai mamãe, eu não quero fazer isso, tu não entende?”). 	<p><u>Bebê:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Recusa orientação do adulto: após a mãe direcionar atividade da criança (verbal ou não verbal), criança não se mostra disposta a aceitá-la, permanecendo na sua atividade ou com seu objeto, mesmo após várias tentativas da mãe. A manifestação de recusa pode também se dar de forma explícita, com a criança dizendo “não” para a mãe. A criança deve expressar claramente recusa e não simplesmente desconsiderar as ordens e sugestões do adulto por ainda não ter prestado atenção no direcionamento da mãe. <p><u>Mãe:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Instrui explicitamente/Direciona verbalmente: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade. - Direciona de forma não verbal: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade. - Acata a vontade do bebê: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade.
<p><i>Mãe direciona e bebê se envolve</i></p>	<p>A criança é convidada e incentivada pela mãe para participar das atividades direcionadas pela mãe. Nesse sentido, enfatiza-se a experiência de compartilhamento da conduta da interação, ou seja, as regras da interação não são guiadas somente pelos sinais da criança, abrindo-se espaço para o direcionamento do adulto. O direcionamento do adulto focaliza a instrução e o incentivo ao seguimento de regras e normas por ele definidas. Assim, mãe interage com a criança a partir do pressuposto de que ela precisa ser ensinada a executar tarefas e atividades consideradas relevantes pela mãe. O objetivo, portanto, é garantir que a criança se engaje nas atividades prescritas pelo adulto, sem que haja imposição, mas sim esforço para o engajamento voluntário da criança. Isso implica que muitas vezes a criança desvia a atenção das atividades propostas pela mãe, mas, diante do</p>	<p><u>Bebê:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Segue direcionamento do adulto: criança se engaja em atividades ou brincadeiras que foram iniciadas ou direcionadas pela mãe (ex. mãe oferece um brinquedo e criança o explora, visual ou manualmente). - Reage positivamente ao direcionamento da mãe: criança manifesta sinais de conforto e/ou prazer em realizar as atividades direcionadas pela mãe (ex. sorri quando a mãe solicita que ele pegue brinquedo; responde à estimulação da mãe, vocalizando ou sorrindo; explora tranquilamente brinquedo apresentado pela mãe, sem chorar, desviar o olhar ou tentar sair de perto). 	<p><u>Bebê:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Segue direcionamento do adulto: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade. - Reage positivamente ao direcionamento da mãe: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade. - Busca assistência verbal/Chama atenção do adulto: criança solicita de forma verbal mais ajuda do que estava recebendo para executar a tarefa.

	<p>incentivo da mãe, ela acaba por aceitar voluntariamente suas orientações, não só engajando-se nas atividades propostas pela mãe, como também solicitando sua presença. Segundo Keller (2012), esse tipo de interação favoreceria o desenvolvimento da autonomia psicológica comunal ou social, em que a criança tende a não fazer distinções entre suas próprias aspirações e as expectativas de sua família. Isso não significa, no entanto, que a criança não tem qualquer controle psicológico sobre suas ações ou age apenas por pressão externa.</p>	<p><u>Mãe:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Instrui explicitamente/Direciona verbalmente: mãe direciona o comportamento da criança verbalmente, transmitindo ordens explícitas (ex. “Pega esse aqui ô”, “Vamos ver se você consegue fazer barulho com esse?”). - Direciona de forma não verbal: mãe coloca algum objeto nas mãos da criança ou no seu campo visual, sem que a criança anteriormente tenha manifestado alguma forma de interesse pelo objeto. E/ou mãe explora brinquedos ou executa toda a atividade (ex. encaixe de peças, tocar piano) ou parte dela na tentativa de descobrir como funciona, demonstrar para a criança o funcionamento do objeto ou facilitar os esforços dela (nesse caso a criança também não havia manifestado qualquer interesse nesse objeto). Esse tipo de direcionamento é bastante comum no primeiro ano, em que a mãe introduz algum objeto e faz bebê se interessar por ele. Nessas situações, muitas vezes, a mãe apresenta o objeto, engaja o bebê e deixa explorando por um tempo, enquanto o observa. - Simplifica por ajustamento: mãe simplifica a tarefa da criança enquanto ele explora objetos que ela introduziu, ajustando as mãos da criança ao objeto ou ajustando a posição do objeto às necessidades e capacidades da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Busca assistência não-verbal: criança solicita de forma não-verbal mais ajuda do que estava recebendo para executar a tarefa. Esta categoria inclui gestos, olhares, expressões faciais e corporais que denotem pedido de auxílio para o adulto. <p><u>Mãe:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Instrui explicitamente/Direciona verbalmente: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade. - Direciona de forma não verbal: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade. - Simplifica por ajustamento: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade. - Simplificação não-verbal: mãe demonstra através de gestos ou sinalizações não-verbais como a criança deve executar a tarefa para obter êxito na exploração. O adulto pode também cutucar a criança para indicar quando ela tem que fazer algo ou o que fazer.
<p><i>Bebê envolve a mãe e mãe direcionada</i></p>	<p>A criança envolve a mãe em suas atividades, de modo que a mãe passa também a direcioná-las. Nesse sentido, enfatiza-se a experiência de compartilhamento da conduta da interação, ou seja, as regras da interação não são guiadas somente pelos sinais da criança, abrindo-se espaço para o direcionamento do adulto. O direcionamento do adulto focaliza a instrução e o incentivo ao seguimento de regras e normas por ele definidas. Assim, mãe interage com a criança a partir do pressuposto de que ela precisa ser ensinada a executar tarefas e atividades consideradas relevantes pela mãe. O objetivo, portanto, é garantir que a criança se engaje nas atividades prescritas pelo adulto, sem que haja imposição, mas sim esforço para o engajamento voluntário da criança. Isso implica que muitas vezes a criança desvia a atenção das atividades propostas pela mãe, mas, diante do incentivo da mãe, ela acaba por aceitar</p>	<p><u>Bebê:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciativa para atividades compartilhadas: criança mostra sinais de iniciativa e direcionamento de atividades compartilhadas, tais como: selecionar um brinquedo e oferecer para a mãe, buscar contato corporal com a mãe, chamar a mãe para brincar junto. O principal neste indicador é que a criança inicie uma atividade compartilhada. - Segue direcionamento do adulto: após incluir a mãe em suas atividades, criança aceita direcionamentos da mãe (ex. mãe mostra como o brinquedo funciona e criança o explora). - Reage positivamente ao direcionamento da mãe: criança manifesta sinais de conforto e/ou prazer em realizar as atividades direcionadas pela mãe (ex. sorri quando a mãe 	<p><u>Bebê:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciativa para atividades compartilhadas: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade. - Segue direcionamentos do adulto: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade. - Reage positivamente ao direcionamento da mãe: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade.

	<p>voluntariamente suas orientações, não só engajando-se nas atividades propostas pela mãe, como também solicitando sua presença. Segundo Keller (2012), esse tipo de interação favoreceria o desenvolvimento da autonomia psicológica comunal ou social, em que a criança tende a não fazer distinções entre suas próprias aspirações e as expectativas de sua família. Isso não significa, no entanto, que a criança não tem qualquer controle psicológico sobre suas ações ou age apenas por pressão externa.</p>	<p>solicita que ele pegue brinquedo; responde à estimulação da mãe, vocalizando ou sorrindo; explora tranquilamente brinquedo apresentado pela mãe, sem chorar, desviar o olhar ou tentar sair de perto).</p> <p><u>Mãe:</u> - Instrui explicitamente/Direciona verbalmente: mãe direciona o comportamento da criança verbalmente, transmitindo ordens explícitas (ex. “Pega esse aqui ó”, “Vamos ver se você consegue fazer barulho com esse?”). - Direciona de forma não verbal: mãe coloca algum objeto nas mãos da criança ou no seu campo visual, sem que a criança anteriormente tenha manifestado alguma forma de interesse pelo objeto. E/ou mãe explora brinquedos ou executa toda a atividade (ex. encaixe de peças, tocar piano) ou parte dela na tentativa de descobrir como funciona, demonstrar para a criança o funcionamento do objeto ou facilitar os esforços dela (nesse caso a criança também não havia manifestado qualquer interesse nesse objeto). Esse tipo de direcionamento é bastante comum no primeiro ano, em que a mãe introduz algum objeto e faz bebê se interessar por ele. Nessas situações, muitas vezes, a mãe apresenta o objeto, engaja o bebê e deixa explorando por um tempo, enquanto o observa. - Simplifica por ajustamento: mãe simplifica a tarefa da criança enquanto ele explora objetos que ela introduziu, ajustando as mãos da criança ao objeto ou ajustando a posição do objeto às necessidades e capacidades da criança.</p>	<p>- Busca assistência verbal/Chama atenção do adulto: criança solicita de forma verbal mais ajuda do que estava recebendo para executar a tarefa.</p> <p>- Busca assistência não-verbal: criança solicita de forma não-verbal mais ajuda do que estava recebendo para executar a tarefa. Esta categoria inclui gestos, olhares, expressões faciais e corporais que denotem pedido de auxílio para o adulto.</p> <p><u>Mãe:</u> - Instrui explicitamente/Direciona verbalmente: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade.</p> <p>- Direciona de forma não verbal: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade.</p> <p>- Simplifica por ajustamento: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade.</p> <p>- Simplificação não-verbal: mãe demonstra através de gestos ou sinalizações não-verbais como a criança deve executar a tarefa para obter êxito na exploração. O adulto pode também cutucar a criança para indicar quando ela tem que fazer algo ou o que fazer.</p>
<p><i>Mãe impõe nova atividade</i></p>	<p>A mãe tenta direcionar a interação, introduzindo objetos ou brinquedos de seu próprio desejo, e interrompe atividade que a criança já estava engajada e pela qual estava demonstrando interesse. Diante do direcionamento materno, a criança pode apresentar sinais de recusa de direcionamento, seja desviando seu foco de atenção para outros objetos ou temas, seja apresentando sinais claros de incômodo frente ao direcionamento da mãe (choro, recusa verbal). Frente a esses sinais, a estratégia da mãe tende a ser mais de imposição do</p>	<p><u>Bebê:</u> - Recusa direcionamento do adulto: após a mãe direcionar a atividade da criança (ex. apresentando um brinquedo ou colocando-o nas mãos da criança), criança desvia atenção do brinquedo, olhando para outro objeto, desviando o olhar para outro lado, largando objeto que mãe colocou em sua mão. A criança deve expressar claramente recusa e não simplesmente desconsiderar as ordens e sugestões do adulto por ainda não ter prestado atenção no direcionamento da</p>	<p><u>Bebê:</u> - Recusa direcionamento do adulto: após a mãe direcionar atividade da criança (verbal ou não verbal), criança não se mostra disposta a acatá-la, permanecendo na sua atividade ou com seu objeto, mesmo após várias tentativas da mãe. A manifestação de recusa pode também se dar de forma explícita, com a criança dizendo “não” para a mãe. A criança deve expressar claramente recusa e não simplesmente desconsiderar as ordens e sugestões do adulto</p>

	que esforço para o engajamento voluntário da criança. Assim, a mãe insiste no direcionamento da atividade, não percebendo pistas de desvio ou rejeição da criança.	<p>mãe.</p> <p>- Reage negativamente à insistência da mãe: diante da insistência da mãe para uma atividade, criança apresenta sinais de irritação ou desconforto, tais como choro e vocalizações negativas.</p> <p><u>Mãe:</u></p> <p>- Força comportamento do bebê: mãe ignora sinais de preferências da criança e insiste que ele execute algum movimento ou explore algum brinquedo diferente do que ela estava fazendo. Esta categoria inclui a insistência do adulto mesmo quando a criança manifesta sinais de recusa da orientação ou reações negativas à insistência da mãe.</p>	<p>por ainda não ter prestado atenção no direcionamento da mãe.</p> <p>- Reage negativamente à insistência da mãe: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade.</p> <p><u>Mãe:</u></p> <p>- Força comportamento do bebê: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade.</p>
<i>Mãe interdita comportamento do bebê</i>	Criança inicia nova atividade ou pega novo objeto e mãe, por considerar tais comportamentos indesejáveis ou inadequados, encerra a atividade que o bebê vinha fazendo. Nesse sentido, o episódio termina e dá-se início a um novo.	<p><u>Bebê:</u></p> <p>- Emite comportamento considerado indesejável pela mãe: bebê emite algum comportamento considerado indesejável pela mãe, tais como: toca em objetos (ex. cadeira do adulto), rasga revista, bate com força em algum brinquedo.</p> <p><u>Mãe:</u></p> <p>- Repreende verbalmente: mãe fala para bebê não repetir o comportamento considerado indesejável.</p> <p>- Interrompe atividade: mãe encerra atividade que bebê vinha fazendo, tirando o objeto de suas mãos ou deslocando o bebê para outro local da sala.</p>	<p><u>Bebê:</u></p> <p>- Emite comportamento considerado indesejável pela mãe: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade.</p> <p><u>Mãe:</u></p> <p>- Repreende verbalmente: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade.</p> <p>- Interrompe atividade: conforme descrita no primeiro ano, adaptada para a idade.</p>

ANEXO D

QUESTIONÁRIO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO BEBÊ – 6º MÊS

(NUDIF/CRESCI, 2011f; baseado em NUDIF e PAIGA/HMIPV,2009)*

Eu vou te fazer algumas perguntas e gostaria que tu me falasses a tua opinião sobre elas, independente do que tu imaginas que as outras pessoas pensam ou te dizem. Este instrumento tem por objetivo conhecer o bebê, portanto, não existem respostas certas ou erradas, e a mãe não deve preocupar-se caso seu bebê ainda não apresente algum comportamento citado nas perguntas.

I. Inicialmente gostaria de te fazer algumas perguntas sobre o que você espera do futuro do seu filho(a).

1. Que qualidades você desejaria que seu filho(a) tivesse como adulto?
2. O que você acha que é necessário para que ele(a) possa desenvolver essas qualidades?

II. Agora, vou te fazer algumas perguntas sobre o desenvolvimento do bebê.

1. Como está o desenvolvimento/crescimento do bebê?
 - 1.1 O que ele/a já é capaz de fazer que te chama mais a atenção (quais as suas habilidades)?
 - 1.2 Comparando com outros bebês da mesma idade que tu conheças, como tu avalia que está o desenvolvimento do bebê? () Pior () Igual () Melhor () Não conhece bebês com essa idade
2. Tu tens ou já tivestes alguma preocupação quanto ao crescimento/ desenvolvimento do teu bebê nestes primeiros _____ meses? () Não () Sim () Um pouco. Descreva:
3. Ele apresentou algum problema de saúde neste período? () Não () Sim
 - 3.1 Se sim (é possível marcar mais de uma):

Quais?	Quando? (idade em meses)	Quantas vezes?
() Cólicas		
() Problemas de ouvido		
() Problemas de garganta		
() Gripes		
() Vômitos (não é o regurgitar)		
() Diarréias		
() Refluxos (não é o regurgitar)		
() Alergias ou problemas de pele		
() Problemas respiratórios (<i>Pneumonia – “pontada”, Bronquiolite/ Bronquite – “chiado no peito”</i>)		
() Infecção urinária		
() Convulsões		
() Outros:		

4. Ele precisou tomar algum remédio? () Não () Sim Quando? _____ Por que motivo?

5. Ele já sofreu algum acidente e/ou queda? () Não () Sim Quando? _____ Qual? _____ Como foi?
6. Ele já foi hospitalizado? () Não () Sim Quando? _____ Por que motivo?

III. Eu gostaria que tu me falasses um pouco sobre a alimentação do bebê.

1. O (a) _____ mama no peito ou toma mamadeira? () Peito () Mamadeira () Peito e Mamadeira
2. Ele tem horários regulares para mamar? () Não () Sim, desde quando? _____
3. Como foram introduzidos os horários das mamadas? () Pelo bebê () Pelos pais () Pelo bebê e pelos pais () Outros. Quem?
4. Se o bebê já foi desmamado:
 - 5.1 Com que idade o bebê foi desmamado? (**preencher**) _____ Qual foi o motivo do desmame?
 - 5.2 Como ele reagiu?
 - 5.3 Como tu te sentistes?
5. Ele já come alimentos sólidos? () Sim () Não () Às vezes
 - 5.1 (*Se sim ou às vezes*) Como reagiu aos primeiros alimentos sólidos?

6. Como foram introduzidos os horários das refeições (outros alimentos)? () Pelo bebê () Pelos pais () Pelo bebê e pelos pais () Outros. Quem?
7. Como é o comportamento dele durante a alimentação?
8. Tu tens ou já tivestes alguma preocupação quanto à alimentação do teu bebê nesses primeiros _____ meses? () Não () Sim () Um pouco. Descreva:
9. Comparando com bebês da mesma idade que tu conheças, que nota tu darias (1 a 5) para o comportamento do bebê durante a alimentação?

() 1. Muito difícil	() 2. Difícil	() 3. Nem fácil, nem difícil	() 4. Fácil	() 5. Muito fácil
----------------------	----------------	-------------------------------	--------------	--------------------

IV. Eu gostaria que tu me falasses um pouco sobre o sono do bebê.

1. Onde e com quem ele dorme **na maior parte do tempo?** (se o bebê dormir 50% em um lugar e 50% em outro, é possível marcar mais de uma resposta)

Onde ele dorme?	Com quem ele dorme?					
() Berço no próprio quarto	() Sozinho	() Mãe	() Pai	() Genitores	() Com irmão/irmã	() Com outra pessoa, quem?
() Berço no quarto dos pais	() Sozinho	() Mãe	() Pai	() Genitores	() Com irmão/irmã	() Com outra pessoa, quem?
() Carrinho no próprio quarto	() Sozinho	() Mãe	() Pai	() Genitores	() Com irmão/irmã	() Com outra pessoa, quem?
() Carrinho no quarto dos pais	() Sozinho	() Mãe	() Pai	() Genitores	() Com irmão/irmã	() Com outra pessoa, quem?
() Mesma cama	() --	() Mãe	() Pai	() Genitores	() Com irmão/irmã	() Com outra pessoa, quem?
() Outros, especificar:						

2. Como é o comportamento dele durante o sono?

Dorme tranqüilamente (se não se agita, não se mexe muito)	() Sim	() Não	() Às vezes
Acorda durante o sono	() Sim	() Não	() Às vezes
Ronca	() Sim	() Não	() Às vezes

3. Ele tem horários regulares para dormir? () Não () Sim. Desde quando? _____
4. Como foram introduzidos esses horários: () Pelo bebê () Pelos pais () Pelo bebê e pelos pais () Outros
5. No período de 24h, quanto tempo ele fica acordado? (**preencher**) _____
6. Tu tens ou já tivestes alguma preocupação quanto ao sono do teu bebê nestes primeiros meses? () Não () Sim () Um pouco. Descreva:
7. Comparando com bebês da mesma idade que tu conheças, que nota (de 1 a 5) tu darias para o sono do teu bebê?

() 1. Muito difícil	() 2. Difícil	() 3. Nem fácil, nem difícil	() 4. Fácil	() 5. Muito fácil
----------------------	----------------	-------------------------------	--------------	--------------------

V. Eu gostaria que tu me falasses um pouco sobre quando o bebê está acordado.

1. Que tipos de ambientes o bebê normalmente frequenta? () casa dos pais () casa de familiares e amigos () creche () parques ou praças () outros: _____

2. Quando está em casa, em quais ambientes o bebê costuma ficar? () sala () quarto do bebê () quarto dos pais () cozinha () outros cômodos: _____

2. Onde ele fica (a maior parte do tempo)? () Carrinho () Berço () Cama () Chão () No colo () Outro lugar, onde? _____

3. Em que posição? () Sentado sozinho () Sentado com apoio () Deitado () Outra, qual? _____

4. O teu bebê (é possível marcar mais de uma):

() Chupa as mãos/Dedos	() O dia todo	() Para dormir	() Quando chora	() Outro, quando?
() Usa chupeta	() O dia todo	() Para dormir	() Quando chora	() Outro, quando?
() Usa paninho	() O dia todo	() Para dormir	() Quando chora	() Outro, quando?
() Usa algum outro objeto qual?	() O dia todo	() Para dormir	() Quando chora	() Outro, quando?

5. Comparando com outros bebês da mesma idade que tu conheças, que nota (1 a 5) tu darias para o comportamento do teu bebê quando ele está acordado?

1. Muito difícil 2. Difícil 3. Nem fácil, nem difícil 4. Fácil 5. Muito fácil

VI. Eu gostaria que tu falasses um pouco sobre a troca de fraldas e de roupa do bebê.

1. Na maior parte do tempo, como o bebê reage à troca de fraldas? Aceita tranqüilamente Agita-se, evitando a troca Outro, qual? _____

2. O que ele costuma fazer durante a troca de fraldas? (é possível marcar mais de uma) Brinca Chora Outro, qual? _____

3. Comparando com outros bebês da mesma idade que tu conheças, que nota (1 a 5) tu darias para o comportamento do seu bebê durante a troca de fraldas?

1. Muito difícil 2. Difícil 3. Nem fácil, nem difícil 4. Fácil 5. Muito fácil

4. Na maior parte do tempo, como o bebê reage à troca de roupas? Aceita tranqüilamente Agita-se, evitando a troca Outro, qual? _____

5. O que ele costuma fazer durante a troca de roupas? (é possível marcar mais de uma) Brinca Chora Outro, qual? _____

6. Comparando com outros bebês da mesma idade que tu conheças, que nota (1 a 5) tu darias para o comportamento do seu bebê durante a troca de roupas?

1. Muito difícil 2. Difícil 3. Nem fácil, nem difícil 4. Fácil 5. Muito fácil

VII. Eu gostaria que tu me falasses um pouco sobre o banho do bebê.

1. Quem dá o banho? (é possível marcar mais de uma) Mãe Pai Irmão/ Irmão Avós Babá

Outro, quem? _____

2. Na maior parte do tempo, como ele reage ao banho? Aceita tranqüilamente Agita-se, evitando a troca Outro, qual?

3. O que ele costuma fazer durante o banho? (é possível marcar mais de uma) Brinca Chora Outro, qual? _____

4. Comparando com outros bebês da mesma idade que tu conheças, que nota (1 a 5) tu darias para o comportamento do seu bebê durante o banho?

1. Muito difícil 2. Difícil 3. Nem fácil, nem difícil 4. Fácil 5. Muito fácil

VIII. Eu gostaria que tu me falasses um pouco sobre a comunicação com o teu bebê.

1. Como tu avalias a comunicação entre vocês dois (mãe e bebê)?

2. É como tu imaginavas?

3. Tu achas que já é possível entender o que ele expressa?

(Se a resposta for afirmativa) Descreva algumas expressões que você reconhece (se a mãe apenas nomear a expressão, explorar como ela identifica-a; ex: sono – bebê chora, resmunga, fica irritado).

4. O que é mais fácil de entender?

5. E o que é mais difícil de entender?

6. Como tu sabes que entendeste o teu bebê?

7. Teu bebê já emite algum som (balbúcia)?

8. Tu achas que o teu filho(a) entende o que tu expressas?

(Se a resposta for afirmativa) Podes citar alguma situação em que tu percebeu isso?

9. Como tu sabes que ele (a) te entendeu?

10. Ele tenta fazer algo que tu pede? (ex: pegar um brinquedo, alcançar um objeto, fazer um gesto)

IX. Eu gostaria que tu me falasses um pouco sobre o sorriso do bebê.

1. Teu bebê já sorri? Não Sim Às vezes

2. O que faz ele sorrir?

3. Quando ele sorri, o que tu achas que isso significa?

4. Quando (com quantos meses) ele começou a sorrir? _____

5. Com que frequência o bebê sorri?

1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Quase sempre 5. Sempre

X. Agora vamos falar um pouco sobre o choro do bebê.

1. Ele chora:

Quanto à frequência: () Muito () Pouco () Esperado (normal) () Por muito tempo sem parar (até ficar exausto)

Na maior parte do tempo, qual a intensidade do choro? () Alto () Baixo () Resmunga () Não chora

2. Em que momentos ele chora?

3. Quem o acalma mais facilmente? (é possível marcar mais de uma) () Mãe () Pai () Irmão/ Irmão () Avós () Babá

() Outro, quem? _____

5. O que é feito para acalmá-lo?

6. É difícil acalmá-lo?

() 1. Muito difícil	() 2. Difícil	() 3. Nem fácil, nem difícil	() 4. Fácil	() 5. Muito fácil
----------------------	----------------	-------------------------------	--------------	--------------------

7. Como tu te sentes quando o bebê chora?

8. Alguém fica incomodado com o choro dele? Quem?

9. Tu tens ou já tivestes preocupações quanto ao choro do teu bebê? () Não () Sim () Um pouco. Descreva:

10. Comparando com outros bebês da mesma idade que tu conheças, que nota (1 a 5) tu darias para o comportamento do seu bebê durante o choro?

() 1. Muito difícil	() 2. Difícil	() 3. Nem fácil, nem difícil	() 4. Fácil	() 5. Muito fácil
----------------------	----------------	-------------------------------	--------------	--------------------

XI. Eu gostaria que tu me falasses como é a reação inicial do bebê diante de algumas situações, na maior parte das vezes:

(Se aleitamento exclusivo, desconsiderar) Novos alimentos	() Aceita	() Resiste	() Rejeita	E depois (da reação inicial) como fica?	() Aceita	() Resiste	() Rejeita
Novos brinquedos	() Aceita	() Resiste	() Rejeita	E depois como fica?	() Aceita	() Resiste	() Rejeita
Pessoas estranhas (desconhecidas)	() Aceita	() Resiste	() Rejeita	E depois como fica?	() Aceita	() Resiste	() Rejeita
Lugares estranhos (desconhecidos)	() Aceita	() Resiste	() Rejeita	E depois como fica?	() Aceita	() Resiste	() Rejeita
Festas	() Aceita	() Resiste	() Rejeita	E depois como fica?	() Aceita	() Resiste	() Rejeita
Mudanças na rotina de vida dele	() Aceita	() Resiste	() Rejeita	E depois como fica?	() Aceita	() Resiste	() Rejeita

XII. Eu gostaria que tu me falasses um pouco sobre como tu descreverias o jeito de ser do teu bebê ao longo do dia.

1. Como tu descreverias o jeito do teu bebê? Como é lidar com ele?

2. Era como tu imaginavas? (se não era) O que está diferente?

3. Como tu definiria o jeito de ser do teu bebê? (é possível marcar mais de uma) () Calmo () Alegre () Difícil de agradar () Chorão () Outros: _____

4. É quando ele acorda? (é possível marcar mais de uma) () Calmo () Alegre () Difícil de agradar () Chorão/aborrecido () Outros: _____

5. Como ele fica quando alguma coisa o desagrada?

6. É comum ele ficar incomodado?

7. Quem o acalma nestas situações? (é possível marcar mais de uma) () Mãe () Pai () Irmão/ Irmão () Avós () Babá

() Outro, quem? _____

8. O que é necessário para ele se acalmar?

9. Tu tens ou já tivestes alguma preocupação quanto ao jeito de ser do teu bebê?

() Não () Sim () Um pouco. Descreva:

10. Comparando com outros bebês da mesma idade que tu conheças, que nota (1 a 5) tu darias para o jeito de ser do teu bebê?

<input type="checkbox"/> 1. Muito difícil	<input type="checkbox"/> 2. Difícil	<input type="checkbox"/> 3. Nem fácil, nem difícil	<input type="checkbox"/> 4. Fácil	<input type="checkbox"/> 5. Muito fácil
---	-------------------------------------	--	-----------------------------------	---

XIII. Eu gostaria que tu me falasses um pouco sobre a capacidade do teu bebê em prestar atenção nos brinquedos.

1. O teu bebê já mostra interesse em algum objeto\ brinquedo?

Não Às vezes, qual? _____ Sim, qual? _____

2. Aproximadamente, por quanto tempo o bebê presta atenção em um brinquedo? (em min)

_____ E se fosse um brinquedo novo esse tempo mudaria? mais tempo menos tempo igual não sabe

3. Ele segura esse objeto/brinquedo com as mãos? Não Sim, o que ele faz?

4. Qual a primeira reação dele quando está distraído brincando ou fazendo alguma coisa e ouve um barulho inesperado? (é possível marcar mais de uma) Vira a cabeça em direção ao barulho Assusta-se Chora Sorri Outra, qual? _____

5. Comparando com outros bebês da mesma idade que tu conheças, que nota (1 a 5) tu darias para a capacidade do teu bebê em prestar atenção nos brinquedos?

<input type="checkbox"/> 1. Muito difícil	<input type="checkbox"/> 2. Difícil	<input type="checkbox"/> 3. Nem fácil, nem difícil	<input type="checkbox"/> 4. Fácil	<input type="checkbox"/> 5. Muito fácil
---	-------------------------------------	--	-----------------------------------	---

XIV. Agora vamos falar um pouco sobre como o bebê se comporta durante as brincadeiras.

1. O bebê já teve oportunidade de explorar bonecos (ex: animais em geral, bebês – todos aqueles que representam seres vivos)? sim não

2. Nestas situações, ele(a) mostrou interesse por esses objetos? sim não O que ele(a) fez? _____

3. Quando incentivado, o bebê bate palmas ou dá “tchau-tchau”? sim não

4. Vocês já propuseram alguma brincadeira ou atividade que imaginavam estar além das capacidades do bebê (desafiadora)? sim não

5. Como ele reagiu? Rejeitou Não se interessou Se interessou Se sentiu desafiado

6. Caso o bebê tenha tido sucesso em tais atividades, ele demonstrou prazer? sim não Como? (ex: bater palmas para si mesmo)

7. Caso ele não tenha tido sucesso, continuou tentando? sim não

XV. Por fim, gostaria de te fazer alguma perguntas sobre como o bebê se comporta com as pessoas.

1. Ele costuma demonstrar interesse pelas pessoas? sim não

O que ele faz? olha pega toca vai em direção à pessoa sorri outra: _____

2. Você já percebeu se ele demonstra preocupação ou tristeza quando alguém se machuca ou se mostra triste? sim não não teve a oportunidade O que ele faz? (Descreva)

3. E com as crianças? Ele tenta iniciar contato com crianças da mesma idade? sim não Como? O que ele faz? olha pega toca vai em direção à criança sorri outra: _____

4. Como ele costuma se comportar quanto está com outras crianças?

XVI. Tu gostarias de acrescentar algo com relação ao desenvolvimento do bebê, além do que conversamos?

* Adaptações foram feitas com base nos seguintes autores: Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria e Knox (2009), Carter, Briggs-Gowan, Jones e Little (2003) e NUDIF (2007) por Scheila Becker, Gabriela Martins e Cesar Augusto Piccinini.

ANEXO E

Estrutura de categorias e subcategorias sobre Metas de Socialização

(baseadas em Harwood et al, 1995; Harwood et al., 1996; Ruela, 2006)

1. Autoaperfeiçoamento: preocupação com que a criança se torne autoconfiante e independente, e que desenvolva totalmente seus talentos e capacidades como indivíduo. Por exemplo: que ele esteja aberto a novas experiências, que seja ambicioso, que seja autoconfiante, que seja bem estudioso. Essa categoria se refere a um desenvolvimento em três aspectos:

a) Bem estar emocional e físico – envolve ser saudável, bonito, que não seja tímido, feliz, alegre, tranqüilo, capaz de comunicar seus problemas, bem resolvido, etc.

b) Desenvolvimento do potencial pessoal e econômico – inteligente, talentoso, que termine os estudos, que tenha um bom trabalho, consiga uma boa profissão, que se saia melhor do que os pais, ambicioso, que goste de aprender, esforçado, batalhador, determinado, etc.

c) Desenvolvimento (ou independência) psicológico – independente, autossuficiente, adaptável, flexível, tome boas decisões, assertivo, que assuma suas posições, que saiba se defender, que não tente agradar a todo mundo, seguro de si, autoconfiante. Optamos por incluir em independência psicológica as frases relacionadas a ser seguro, confie em si mesmo.

2. Autocontrole: preocupação com que a criança desenvolva a capacidade de controlar impulsos negativos de ganância, agressão e egocentrismo. Por exemplo: que seja calmo, que não se estresse, que domine seus impulsos e seja uma pessoa controlada, que não seja egocêntrico nem egoísta, que não se sinta frustrado se não conseguir o que quer, que não queira ser melhor do que os outros, etc.

3. Emotividade: preocupação com que a criança desenvolva a capacidade para intimidade emocional com os outros, e que seja amada (calor emocional pessoal, principalmente diático ou dentro da família). Por exemplo: que ele seja afetivo, bondoso, carinhoso, tenha compaixão pelos outros, tenha uma relação calorosa com os demais, entre outras. Ruela (2006) propôs duas subcategorias:

a) Calor emocional (em geral) – afetivo, bondoso, confiante no sentido de abertura para os outros, que saiba compartilhar, generoso, amigável, sociável, extrovertido, sensível. Ênfase em habilidades pró-sociais (empatia, generosidade).

b) Relações próximas com a família – tenha uma relação calorosa, próxima ou de confiança com membros da família, que sinta que pode dizer qualquer coisa aos pais (esposa, marido, irmãos etc).

4. Expectativas Sociais: preocupação com que a criança atenda a expectativas sócias de ser trabalhador, honesto e seguidor das leis (decência ou padrões pessoais de comportamento). Exemplos: não usar drogas, não roubar, que não minta, que seja honesto, trabalhador, não se afaste dos valores religiosos ou morais da família. Ruela (2006) propôs duas subcategorias:

a) Evitar comportamento ilícito – não usar drogas, não fumar, não beber, não ser delinqüente, bandido, ou criminoso, não roubar, não destrua propriedade alheia, etc.

b) Integridade pessoal e valores religiosos – que não minta, que seja honesto, que seja trabalhador, que seja uma boa pessoa no sentido moral, que seja responsável nas suas coisas, que tenha bons valores, que não ceda às pressões, etc.

5. Bom comportamento: preocupação com que a criança se comporte bem, se dê bem com os outros, e desempenhe bem papéis esperados (bom pai, boa mãe, boa esposa, etc), especialmente em relação a família (comportamento apropriado no contexto de ser parte ou relacionar-se em grupo (Miller & Harwood , 2001). Foco no respeito o limite entre eu e o outro no contexto grupal. Exemplos: que seja educado, não use linguagem inapropriada, que seja bom filho, bom esposo. Ruela (2006) propôs duas subcategorias:

a) Respeitador, bem educado - boas maneiras, comportamento polido, disciplinado, que tenha consideração, que não use linguagem inapropriada, que não seja rebelde, que cause uma boa impressão nos outros, que seja agradável, etc. O foco deve estar bem claramente no comportamento polido e adequado em grupo e não simplesmente em se dar bem com os outros.

b) Obrigações relacionadas a papéis na família - que desempenhe bem obrigações relacionadas a papéis na família nuclear ou estendida, que seja bom filho, filha, esposo, esposa, mãe, pai, avó, avô, etc, que faça tarefas na casa, que ajude outros membros da família, que aja de acordo com papéis de gênero, etc.

ANEXO F



Instituto de Psicologia

Rua Ramiro Barcelos, 2600 - CEP 91055-003 Porto Alegre RS Tel./Fax (051) 3316-5066

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

REGISTRO NUMERO: 25000.089325/2006-58

PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 2010070

Título do Projeto:

Impacto da creche no desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo infantil: estudo longitudinal do primeiro ao segundo ano de vida da criança.

Pesquisador(es):

Cesar Augusto Piccinini – Pesquisadora Responsável
Rita de Cassia Sobreira lopes
Tânia Mara Sperb
Schila Machado da Silveira Becker
Gabriela Dal Forno Martins

O projeto atende aos requisitos necessários. Está **aprovado** pelo CEP-Psicologia por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução nº196/96 e complementares do CONEP e Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia.

Eventos adversos e eventuais ementas ou modificações no protocolo de pesquisa devem ser comunicadas a este Comitê. Devem também ser apresentados anualmente relatórios ao Comitê, inicialmente em 06/12/2011, bem como ao término do estudo.

Aprovado, em 06/12/2010.


Comitê de Ética em Pesquisa
Registro 25000.089325/2006-58
Instituto de Psicologia - UFRGS

ANEXO G



HCPA - HOSPITAL DE CLÍNICAS DE PORTO ALEGRE
GRUPO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

COMISSÃO CIENTÍFICA E COMISSÃO DE PESQUISA E ÉTICA EM SAÚDE

A Comissão Científica e a Comissão de Pesquisa e Ética em Saúde, que é reconhecida pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)/MS como Comitê de Ética em Pesquisa do HCPA e pelo Office For Human Research Protections (OHRP)/USDHHS, como Institutional Review Board (IRB00000921) analisaram o projeto:

Projeto: 100553

Versão do Projeto: 25/11/2010

Versão do TCLE: 10/02/2011

Pesquisadores:

RITA DE CÁSSIA SOBREIRA LOPES

TANIA MARA SPERB

GABRIELA DAL FORNO MARTINS

SCHEILA MACHADO DA SILVEIRA BECKER

CESAR AUGUSTO PICCINI

Título: Impacto da creche no desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo infantil: estudo longitudinal do primeiro ao segundo ano de vida da criança

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos, bem como o respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com as diretrizes e normas nacionais e internacionais de pesquisa clínica, especialmente as Resoluções 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde.

- Os membros da Comissão Científica e da Comissão de Pesquisa e Ética em Saúde não participaram do processo de avaliação dos projetos nos quais constam como pesquisadores.
- Toda e qualquer alteração do projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente ao CEP/HCPA.
- O pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais de acompanhamento e relatório final ao CEP/HCPA.
- Somente poderá ser utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no qual conste o carimbo de aprovação do HCPA/GPPG.

Porto Alegre, 18 de fevereiro de 2011.


Prof.^a Nadine Clausell
Coordenadora GPPG e CEP/HCPA