

REPRESENTAÇÕES MENTAIS DE APEGO
E PERCEPÇÃO DE PRÁTICAS PARENTAIS POR JOVENS ADULTAS

Vanessa Fonseca Gomes

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção
do grau de Doutor em Psicologia sob orientação de
Profa. Dra. Cleonice Bosa e
Prof. Dr. Everett Waters

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento

Porto Alegre, julho de 2007.

ACKNOWLEDGMENTS

Many people have inspired, guided and helped me during the years of my Ph. D Studies. I would like to thank them all of them for a great school experience.

Generous financial support made my doctoral studies possible. I would like to thank CAPES for providing funding and for giving me a unique opportunity to interact and exchange ideas with some of the great researchers in the field of attachment.

I owe a special note of gratitude to Cleonice Bosa for her guidance, support and encouragement. I would also like to thank her for her suggestions and careful reviews of this dissertation. She improved it greatly!

I want to thank Professors Lisiane Bizarro, Maria Lucia Nunes, and Vera Regina Ramires, the committee members, for their constructive comments and suggestions on the dissertation.

I would like to thank the Department of Developmental Psychology/UFRGS for their assistance. Special thanks to Marga - she was always willing to help.

I would like to thank Everett Waters for his generous time and commitment. Throughout my doctoral work he encouraged me to develop independent thinking and research skills. He taught me “how to think clearly” and to conduct research that really matters.

I am indebted to the Center for Mental Health and Promotion for providing me funding.

Thanks to Stony Brook Attachment Lab for the learning experience. Special thanks to Harriet Waters, Adela and Dave for scoring the attachment scripts.

I am deeply grateful to Sventlana who was always eager to help me in any way. I don't know what I would have done without you! I would also like to thank Maria and Yvonne for their great work.

Graduate student life is not all drudgery, and I would like to thank Dave, Sarah, Ariel, Steph and Heather for keeping things fun. Special thanks to Dave for his unconditional support, patience and for the innumerable hours of chatting!

Special thanks to my dear friends Milena and Aline: You have my unending admiration and affection. I love you guys!

The dissertation was a long process, and much has changed in this time. I owe a huge debt of gratitude to my parents for their love and support. I am very fortunate to have four of them! I'm also grateful to my brother for his encouragement and enthusiasm I love you guys so much!

To my Brazilian parents,

My father has been my inspiration and has extended his passion for research in psychology to me while my mother was a constant source of support and encouragement.

To my American parents,

My mother has guided me wisely throughout this process and my dad always provided me with good insights about life and has always been available to talk to me when I called for help.

I would like to thank my husband and best friend, Tom for his love, support, patience and understanding. Thanks for providing a secure base and making me have a greater life! This work, and my life, is dedicated to you.

Finally, special thanks to the Galeotafiore Family (Mama Lucia, Papa G, Angelo, Alison, Raffaella, Danny, Lorenzo and Kellie) for giving me the chance to be a part of a family where one could never feel alone (or hungry). Thanks for embracing and making me feel like home! I would always be grateful to this wonderful family.

SUMÁRIO

CAPITULO I

1. Introdução.....	11
1.1 Teoria do Apego: Aspectos históricos e conceitos centrais.....	12
1.2 Evidências empíricas: Da correlação à causalidade.....	22
1.3 Processos sociocognitivos: Fatores que compõe as práticas parentai.....	29
1.3.1 Metas e planos parentais.....	32
1.3.2 Metas e práticas parentais.....	34
1.3.3 Atribuições parentais.....	39
1.3.4 Expecativas parentais.....	44
1.4 Justificativa, Problema e Objetivos.....	48

CAPITULO II

2. Método.....	50
2.1 Delineamento.....	50
2.2 Participantes.....	50
2.3 Materiais e Instrumentos.....	51
2.4 Procedimentos.....	53
2.5 Análise de Dados.....	53

CAPITULO III

3. Resultados.....	55
3.1 Dados sociodemograficos das participantes.....	55
3.2 Dados sociodemográficos da família.....	56
3.3 Videoclipes de interação mãe-criança.....	57
3.3.1 Metas.....	58
3.3.1.1.Disciplina e obediência	58
3.2.1.2 Promoção de Independência.....	58
3.2.1.3 Ensinar habilidades à criança.....	59
3.2.1.4 Preocupação com segurança da criança.....	60

3.2.1.5 Respeitar o ritmo da criança ao realizar determinada tarefa.....	60
3.2.1.6 Metas centradas nos pais.....	61
3.2.1.7 As metas de regulação da emoção.....	61
3.3.2 Planos.....	62
3.3.2.1 Oferecer estrutura para a realização da tarefa.....	62
3.3.2.2 Brincar com a criança.....	62
3.3.2.3 Monitoramento do comportamento da criança.....	63
3.3.2.4 Crítica dos planos utilizados pelas mães nos vídeos.....	63
3.3.3 Expectativas.....	64
3.3.4 Atribuições.....	64
3.3.4.1 A criança está distraída com brinquedos.....	64
3.3.4.2 A criança não entende o que está sendo solicitado.....	65
3.3.4.4 Atribuição positiva sobre as características da criança.....:	65
3.3.4.5 Atribuição negativa sobre as características da criança.....	66
3.3.4.6 Análise do comportamento da criança.....	66

CAPITULO IV

4. Discussão.....	69
Referências.....	79
Anexo A. Consentimento Livre esclarecido.....	91
Anexo B. Ficha de Dados Demográficos	93
Anexo C. <i>Attachment Script Assessment</i>	96
Anexo D Exemplos de histórias.....	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Características Sociodemográficas nos Grupos 1 e 2.....	56
Tabela 2. Distribuição da Escolaridade Materna e Paterna nos Grupos 1 e 2.....	57
Tabela 3. Distribuição das Cognitiones de Práticas Parentais nos Grupos 1 e 2.....	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. O sistema de comportamento de apego, conforme Holmes (1993, p.76).	15
Figura 2. O modelo tradicional da pesquisa em apego: “Hipótese dos Cuidados Parentais”	29
Figura 3. Modelo Alternativo “Modelo de Base Segura e Processos sócio-cognitivos”	30

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar se o conhecimento ou não do *script* de base segura, afeta as cognições que compõe as futuras práticas parentais. Participaram 60 universitárias, com idades entre 18 e 25 anos divididos em dois grupos (Grupo 1: presença do conhecimento do *script* de base segura e Grupo 2: desconhecimento do *script* de base segura). O *script* de base segura foi avaliado por meio do *Attachment Script Assessment*. Já as percepções sobre práticas parentais foram analisadas através da observação de videoclipes sobre interações mãe-criança. Os resultados confirmaram parcialmente a hipótese de que as representações mentais de apego afetam as futuras práticas parentais, pois foram encontradas diferenças significativas entre os grupos em apenas duas categorias: metas de Promoção de Independência e Atribuição de Causalidade ao Comportamento da Criança. A porcentagem de universitárias que reportaram o uso de ambas as categorias foi maior no grupo 1 do que no grupo 2. A meta de promover independência foi consistente com um dos aspectos mais importantes do fenômeno de base segura. A atribuição de causalidade ao comportamento da criança foi considerada um indicador da futura sensibilidade materna - outro aspecto essencial para a formação de vínculos afetivos.

Palavras-chaves: apego, sociocognição e práticas parentais

MENTAL REPRESENTATIONS OF ATTACHMENT
AND THE PERCEPTION OF PARENTAL PRACTICES OF YOUNG ADULTS

ABSTRACT

The present study wanted to know if the quality of the early experiences, more specifically the presence of the secure base script, affects these cognitions that motivate parental practices. Participants were 60 college students with ages between 18 and 25 years old, divided in two groups: Group 1: participants with knowledge of the secure base script and Group 2: participants who had no knowledge of the secure base script. Script Knowledge was assessed through the Attachment Script Assessment and perception of parental practices were analyzed through the observation of mother-child interactions in video clips. The results confirmed partially the hypotheses that mental representations of attachment affect future parental practices. Differences between the groups were only found in two categories: Goal of promote independence and an attribution named analyses of the infant's behavior. The goal of promote independence is consistent with one of the main assumptions of attachment theory: that the attachment figure should encourage exploration by promoting skills that enhance the infant's autonomy. Also, the attribution named analyses of the infant behavior is an indicator of future maternal sensitivity, another key component of attachment theory.

Keywords: attachment, socio cognition, parental practices

CAPITULO I

INTRODUÇÃO

A Teoria do Apego desenvolvida por John Bowlby (1958, 1960, 1962), concentra-se na idéia de que o relacionamento mãe-filho constitui o protótipo de futuros relacionamentos significativos. A premissa central desta teoria é que o apego seguro prediz importantes aspectos do desenvolvimento. De fato, estudos demonstraram que crianças com apego seguro apresentam maior autoconfiança, auto-estima e sociabilidade. Ao contrário, crianças com apego inseguro tendem a apresentar maiores dificuldades nas áreas de independência, resiliência, competência social e saúde emocional. Essas evidências empíricas sustentam a associação entre apego e a futura socialização da criança. Todavia, pouco se sabe sobre os processos subjacentes que ligam estes dois conceitos. Diante disto, percebe-se a necessidade de esclarecer esses mecanismos para melhor compreender como ocorre tal fenômeno. A teoria sociocognitiva oferece ferramentas para entender como as primeiras relações com cuidadores primários afetam o futuro desenvolvimento social. Desta forma, supõe-se que as representações mentais de apego afetam as sociocognições (metas, planos, atribuições e expectativas) que compõem as futuras práticas parentais, presentes no processo de socialização da criança.

O presente estudo quer saber se o conhecimento ou não do *script* de base segura, afeta as cognições que compõem as futuras práticas parentais. Por práticas parentais se entende as metas, planos, expectativas e atribuições presentes durante o modo de criação de filhos. Já *script* foi definido como uma estrutura cognitiva que contém informações sobre o uso de base segura. O Capítulo está dividido em quatro partes. A primeira traz os aspectos históricos e conceituais da Teoria do Apego. A segunda examina as principais evidências empíricas que dão sustentação a teoria. A quarta mostra como os processos cognitivos atuam nas práticas parentais. Por fim, justifica-se e define os objetivos do presente estudo.

1. 1 Teoria do Apego: Aspectos históricos e conceitos centrais

A Teoria de Apego foi proposta por John Bowlby (1958, 1960, 1962), um dos mais importantes psiquiatras do século XX, como um modelo de pesquisa empírica para investigar os processos envolvidos na formação e rompimento dos vínculos afetivos. A Teoria do Apego é hoje reconhecida como uma importante renovação do pensamento psicanalítico por combinar o rigor científico da pesquisa em Etologia com as noções subjetivas da psicanálise. Por conseguinte, tem produzido um impacto considerável na psicologia do desenvolvimento e na psicoterapia (Holmes, 1993). Da mesma forma que Freud, Bowlby acreditava na importância e nas repercussões das primeiras relações da criança com os seus cuidadores para o desenvolvimento sócio-emocional. Bowlby revitalizou as idéias de Freud sobre a natureza e significado das primeiras relações, introduzindo um modelo empírico para estudá-las de forma objetiva e rigorosa. Assim, ele substituiu o conceito de *drive* e de energia mental por conceitos de vínculos, organização e controle, provenientes da Etologia e da Teoria dos Sistemas para entender a ontogênese da formação dos vínculos afetivos (Bowlby, 1960).

O cotidiano da clínica em psiquiatria chamou a atenção de Bowlby para os efeitos da privação materna no funcionamento psicológico. Bowlby atendeu um paciente cuja mãe havia sido internada em um hospital psiquiátrico e considerou o fato relevante para a compreensão do caso. No entanto, sua supervisora, a psicanalista Melanie Klein desconsiderou a observação de Bowlby, por entender que o interesse deveria voltar-se exclusivamente para o papel do mundo interno, das fantasias, na origem do conflito. Na verdade, a consideração de aspectos referentes ao mundo externo dos pacientes e as circunstâncias dos episódios reais envolvidos no caso, além de não interessar, contradiziam os pressupostos da Sociedade Psicanalítica Britânica daquela época. Não abrindo mão de suas posições, Bowlby findou entrando em conflito com a Sociedade, passando a dedicar-se ao desenvolvimento da sua Teoria de Apego (Van Dijken, 1998, Van Dijken, Veer, Izjendoorn & Kuipers, 1998).

Bowlby concentrou-se na investigação do impacto dos acontecimentos externos no funcionamento psicológico. Seu interesse era a elaboração de um modelo conceitual viável ao teste empírico. Era preciso “derramar novo vinho empírico em velhas garrafas

teóricas”¹ (frase atribuída a Bowlby, citado em MacDonald, 2001). Para alcançar tal meta, Bowlby recorreu à Teoria da Evolução, à Teoria de Processamento da Informação, à Psicologia do Desenvolvimento e à Psicologia Cognitiva.

Contudo, seus reforços não foram reconhecidos e a Sociedade Psicanalítica Britânica o acusou de traição aos princípios básicos da causa analítica (Holmes, 1993). Conforme a Sociedade, a visão de ciência proposta por Bowlby não o permitia enxergar os pontos centrais da Psicanálise. Para a Sociedade, qualquer “ciência” que não abordasse questões vinculadas ao “mundo interno” não tinha espaço no discurso psicanalítico. Sendo assim, Bowlby afastou-se gradualmente desta Sociedade e a Teoria do Apego consolidou-se como um campo próprio de pesquisa, originando uma diversidade de estudos empíricos.

Ao formular a Teoria do Apego, Bowlby redefiniu a natureza do vínculo afetivo da criança com a mãe, sendo um dos primeiros a reconhecer a predisposição do bebê para formar vínculos sociais (Fonagy & Target, 2003, Waters, Kondo-Ikemura, Posada & Richters, 1991). Para ele, o vínculo da criança com a mãe era primário e não secundário, isto é, não derivava das gratificações das necessidades básicas como afirmava a psicanálise (Greenberg & Mitchell, 1983). O vínculo da criança com a mãe, afirmava Bowlby, era instintivo e autodinâmico, diferenciando-se dos comportamentos sexuais e alimentares, mas mantendo a mesma importância vital (Bowlby, 1969/1990). Ao contrário da Psicanálise, Bowlby via o bebê como competente, interessado no ambiente e capaz de avaliar a acessibilidade maternal (Cuva & Waters, 2005). Por acessibilidade maternal ele entendia o modo pelo qual a mãe, ou outros significativos, respondia aos sinais do bebê.

Segundo Bowlby (1969/1998), apego é o laço emocional que, ao longo do tempo, une a criança ao seu cuidador ou cuidadores. O comportamento de apego é organizado pelo sistema de base segura, o qual coleta informações sobre o ambiente e o estado interno do indivíduo para avaliar a acessibilidade da figura de apego. Bowlby afirmou que o apego é mediado por diferentes formas de comportamento (chorar, chamar, balbuciar, sorrir, agarrar-se, sucção não nutritiva e locomoção) que estão presentes desde o início do desenvolvimento, tendo como objetivo alcançar proximidade com a figura de

¹ Tradução literal de “pour new empirical wine into old theoretical bottles”.

apego. O fácil acesso à mãe é sentido em termos de segurança emocional, o que permite que a criança explore livremente o ambiente.

Por conseguinte, estar apegado significa “usar” alguém preferencialmente como base segura para explorar o ambiente (Bowlby, 1962/1998, Waters & Cummings, 2000). O termo “usar” aparece na teoria como uma forma de destacar o papel do cuidador, enquanto recurso disponível. Já o termo base segura² foi usado pela primeira vez por Mary Ainsworth (1982) para descrever o tipo de ambiente oferecido pela figura de apego à pessoa apegada. O papel do cuidador consiste em estar disponível, responder a demandas, encorajar a exploração, prover assistência e intervir apenas quando necessário (Bowlby, 1998). Neste sentido, apego seguro constitui a habilidade de usar a base segura em diferentes contextos, ao longo do tempo. Assim sendo, o comportamento de apego pode ser entendido como qualquer comportamento que resulta na conservação e manutenção da proximidade da figura de apego (Bowlby, 1969/1990). Do ponto de vista psicológico, o objetivo do sistema é alcançar a segurança emocional (Sroufe & Waters, 1977). Em termos biológicos, a meta deste comportamento é a sobrevivência da espécie (ver Bowlby, 1969/1990).

Neste ponto, é importante se fazer a distinção entre os termos: apego, comportamento de apego, e sistema de comportamento de apego (Holmes, 1993). Apego refere-se à qualidade dos padrões de vínculo afetivo do indivíduo: se seguro ou inseguro. Comportamento de apego refere-se a qualquer comportamento que resulta na proximidade com a figura de apego. Tal comportamento é ativado diante de ameaças de separação e desativado no reencontro com a figura de apego. Já o sistema de comportamento de apego, engloba tanto apego quanto comportamento de apego e se refere ao modelo de mundo pelo qual são representados o *self* (si mesmo), os outros significativos e os seus inter-relacionamentos. Geralmente, estas representações são filtradas pelos padrões de apego do indivíduo. Assim, o indivíduo com apego inseguro tende a acreditar que as pessoas não estarão disponíveis quando necessário e que ele não é digno de amor, conforme ilustrado na Figura 1 (Holmes, 1993).

² Importante ressaltar que o termo não representou uma inovação conceitual. Esta idéia já existia e foi chamada por outros autores como “porto seguro” (Suttie, 1934).

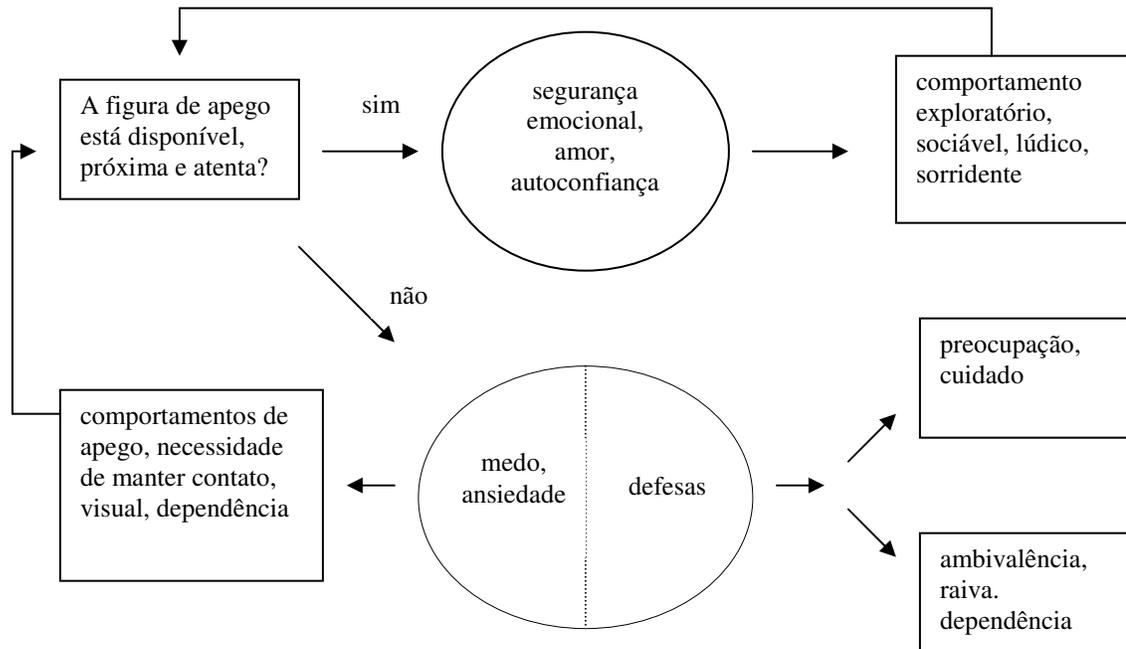


Figura 1. O sistema de comportamento de apego, conforme esquema de Holmes (1993, p. 76).

O sistema de comportamento de apego é construído através da experiência, exercendo um papel importante na organização do comportamento e da emoção nos relacionamentos íntimos durante a vida toda (Bowlby, 1969/1990). Bowlby descreveu em linhas gerais, quatro estágios do desenvolvimento do apego, a saber: 1) orientação e sinais com discriminação limitada de figura; 2) orientação e sinais dirigidos para uma figura discriminada (ou mais de uma); 3) manutenção da proximidade da figura discriminada por meio de locomoção ou de sinais; e 4) formação de uma parceria corrigida para a meta (maiores detalhes ver Bowlby 1969/1998, capítulo XIV). Os estágios mostram que os bebês são sociáveis a partir do primeiro ano de vida e que desenvolvem preferências por uma ou duas figuras de apoio. Além disso, indicam que a emergência do fenômeno de base segura é essencial para o início do comportamento de apego. A ideia da *formação de uma parceria corrigida para meta* reflete a habilidade do bebê em relevar as metas e objetivos de sua mãe. Assim, a criança com dois ou três anos

de idade já se encontra apta para antecipar seu comportamento, reconhecer a sua rotina e o seu desejo por proximidade e conforto, mesmo que a resposta desejada não ocorra imediatamente. Este pressuposto trata de questões vinculadas à transição entre o período sensório-motor e as representações mentais das primeiras experiências, no entanto falha em definir o desenvolvimento dos modelos funcionais do *self* e do mundo, o que foi realizado por Waters e colaboradores (1991).

De acordo com estes autores, as primeiras pesquisas no início da década de 1970 concentraram-se no estudo da interação entre o bebê e a mãe e do desenvolvimento da discriminação de resposta do bebê. No meado da mesma década, o ponto de interesse transferiu-se para o estudo das diferenças individuais e para o comportamento de base segura. Nos últimos anos, as pesquisas têm explorado o que acontece nas relações de apego, após o período da infância. Para Waters e colegas (1991) a principal limitação da teoria foi considerar que o pleno desenvolvimento do sistema de base segura ocorreria aos três anos de idade. Na verdade, os autores argumentam que a consolidação da base segura se estenderia por um período superior a 3 anos de idade. Com este argumento, Waters e colegas incluíram, em suas observações, comportamentos da infância e da adolescência para demonstrar este princípio. Da mesma forma que Bowlby, os autores sustentaram que o desenvolvimento da preferência de uma ou duas figuras de apego é seguido pela emergência do comportamento de base segura. Contudo, tal comportamento não surge plenamente organizado. Para que isto aconteça são necessários anos de comportamentos consistentes para que o fenômeno de base segura se consolide e se desenvolva plenamente. Uma vez estabelecido, a criança pode assumir o seu papel ativo na coordenação da interação com a base segura em diferentes contextos. Mesmo assim, espera-se que a mãe supervisione e monitore as atividades e comportamentos de seu filho. Somente após extensas negociações entre a díade, a criança aprende que o relacionamento de base segura pode ser utilizado em situações de brincadeiras, longe de casa. Finalmente, Waters e colaboradores afirmaram que os pais possuem um importante papel na co-construção (*co-construction*) da base segura, auxiliando a criança a relacionar (unir) diferentes experiências de apego, construindo e testando as expectativas sobre o próprio *self*, os outros, e o mundo. O cuidador, enquanto base segura, possui um papel

ativo em todas as fases do desenvolvimento do apego, propiciando o suporte necessário para que a criança construa e organize o sentido de sua experiência.

No final da década de 1960, Ainsworth, com base em um estudo naturalista realizado na Uganda sobre a interação mãe-bebê, desenvolveu uma metodologia que verificou empiricamente as idéias de Bowlby. A técnica ficou conhecida como Situação Estranha, definida como a criação de um contexto experimental para a observação das diferenças individuais na organização do comportamento de apego à mãe, em crianças com um ano de idade. Ela é composta por oito episódios de três minutos cada, totalizando 20 minutos. A criança é observada em uma sala pequena contendo diversos brinquedos: primeiro na presença da mãe, logo em seguida sem ela e finalmente após o seu retorno (maiores detalhes ver Bowlby 1973/1998, capítulo II). O procedimento apresenta uma situação de estresse que oferece a possibilidade de verificar as diferenças individuais na utilização da base segura. Isto é, no uso que a criança faz do seu cuidador como uma base para exploração e sua capacidade de receber conforto desta pessoa, nas situações de medo, buscando o equilíbrio apego – exploração. Estas situações são gravadas em videotape e posteriormente avaliadas. São examinadas as reações da criança à separação e ao reencontro com a mãe. Inicialmente três padrões de apego foram identificados através deste procedimento: Apego Seguro, Apego Inseguro e Apego Inseguro e Resistente.

Apego Seguro (B) refere-se aos bebês ativos nas brincadeiras e que buscam contato quando angustiados pela breve separação. Estes bebês ao serem atendidos voltam a se envolverem nas brincadeiras. Apego Inseguro (A) diz respeito aos bebês que evitam a mãe no reencontro, principalmente após a segunda ausência breve, sendo que muitos deles tratam o estranho (o experimentador) de uma forma mais calorosa que a mãe. Apego Inseguro e Resistente (C) trata-se de bebês classificados como ansiosamente apegados que oscilam entre a busca e a resistência ao contato, e a interação com a mãe. Um quarto padrão de apego, denominado de Apego Inseguro e Desorganizado (D) foi descrito posteriormente por Main (1991). Os bebês classificados neste padrão apresentam comportamentos confusos e movimentos estereotipados no reencontro com a mãe.

Em outras palavras, estar apegado significa sentir-se seguro e protegido. A base segura oferece um trampolim para curiosidade e exploração. Quando nos sentimos

ameaçados, buscamos as nossas figuras de apego; uma vez passado o perigo, a presença da figura permite que voltemos a trabalhar, relaxar e brincar. Cabe ressaltar que isto só é possível quando sabemos que a nossa figura de apego estará presente (Holmes, 1993). Em contraste, apego inseguro reflete sentimentos de ambivalência, os quais oscilam entre amor intenso e dependência, medo de rejeição, irritabilidade e vigilância. O indivíduo com apego inseguro acredita que o seu mal-estar surgiu simultaneamente com o desejo de contato e com a determinação de punir a figura de apego, diante de qualquer sinal de abandono. É como se ele apresentasse o seguinte pensamento:

Agarre-se o mais forte possível, pois as pessoas tendem a te abandonar, segure-se nelas e as machuquem, caso demonstrem sinais de que vão te deixar. Se fizer isto, pode ser que elas não te abandonem. (Holmes, 1993, p.67)

Os padrões descritos acima ressaltam as variações comportamentais entre segurança e insegurança. A pergunta que se faz, neste ponto, é como se identificam esses comportamentos? Na verdade, a identificação é uma inferência baseada na observação dos comportamentos que resultam na manutenção ou proximidade da figura de apego (Solomon & George, 1999). Estes comportamentos são organizados por um Sistema de Controle (sistema de apego) e possuem função adaptativa de proteção. Solomon e George (1999) salientaram que o tipo do comportamento de apego observado depende do grau da ativação do sistema de apego. Esta noção possui importantes implicações para mensuração. Neste contexto, espera-se que a criança alarmada emita sinais de manter contato e proximidade com a sua figura de apego. Uma vez alcançada esta meta e na ausência do obstáculo, a criança se distancia novamente da sua figura de apego e volta a explorar o ambiente. Tal comportamento de apego ou base segura pode ser difícil de acessar se o sistema se encontra sob baixa ativação. Nessas circunstâncias, torna-se difícil diferenciar o comportamento de apego de outros comportamentos como afiliação ou amizade. Os recursos mais utilizados para avaliar esses comportamentos são a Situação Estranha de Ainsworth (1978) e o *Attachment Q-Sort* de Waters e Deane (1985).

A Situação Estranha de Ainsworth originou uma diversidade de estudos que confirmaram as premissas centrais da teoria sobre a origem e organização do comportamento de apego, bem como os antecedentes do ambiente de cuidados, estabilidade e mudança nos padrões de apego (Waters & Waters, 2005). Contudo, por

mais que os resultados destes estudos confirmem a premissa central da teoria do apego, ainda existem debates quanto aos mecanismos responsáveis por estas associações.

Bowlby embasou-se no trabalho de Craik (1943) para explicar *como* as primeiras relações afetam o desenvolvimento sócio-emocional. Craik contribuiu com a noção cognitiva de que as primeiras experiências de apego são posteriormente representadas por modelos funcionais do eu e das figuras de apego (*internal working models*). Essas representações influenciam a memória, as expectativas e guiam o comportamento nas interações sociais. Um aspecto crucial dos modelos funcionais é a sua relação-estrutura, ou seja, as relações espaço-temporais causais existentes entre os eventos, as ações, os objetivos, as metas e os conceitos representados (Bretherton & Munholland, 1999). Trata-se, portanto, de um aspecto fundamental para a avaliação dos resultados de determinados comportamentos. Os modelos funcionais abrangem importantes aspectos do mundo que são representados e operacionalizados internamente. Pode-se dizer, então, que os modelos funcionais do eu e da figura de apego são componentes essenciais de uma rede múltipla de esquemas inter-relacionados, cujos mecanismos continuam desconhecidos. Contudo, sabe-se que as informações são representadas em esquemas de diferentes níveis de generalização (Bretherton & Munholland, 1999).

A noção de modelos funcionais foi criticada por H. Waters e E. Waters (2005). Conforme os autores, o termo é abrangente e pode ser substituído pelo conceito genérico de representações mentais. Na verdade, a noção inclui as expectativas, as crenças, e as imagens mentais sobre diferentes aspectos da vida. Existem diversas formas de representações mentais. Cada uma possui características operacionais próprias e com diferentes implicações para o desenvolvimento. H. Waters e E. Waters (2005) sugeriram que as representações mentais de apego estão associadas a uma arquitetura cognitiva específica. Segundo os pesquisadores, o apego, ou mais precisamente o fenômeno de base segura, é representado na memória como *script*. Tais *scripts* são estruturas cognitivas permanentes que contém o resumo das semelhanças de diferentes eventos vitais. Estas semelhanças englobam a característica principal, a sucessão de acontecimentos e a resolução do evento. Por exemplo, a repetida experiência de fazer refeições em restaurantes resulta na construção de um *script* de comer em restaurantes (ex. olhar o cardápio, pedir a comida, comer, pagar e sair) (Schank & Abelson, 1977).

Estas estruturas cognitivas geram expectativas e auxiliam o indivíduo a preparar e organizar seu comportamento. Elas também possuem caráter motivacional, pois eliciam as representações mentais de planos e metas.

Se o indivíduo possui apego seguro, ou seja, fez uso de sua base segura ao longo do seu desenvolvimento, o seu *script* de base segura estará completo, consolidado e acessível. Se, ao contrário, o apoio oferecido foi inconsistente, ou ineficiente, o *script* de base segura estará menos completo, acessível e consolidado. Assim, o histórico dos cuidados recebidos pelos pais é generalizado para expectativas de contar com a disponibilidade, suporte e auxílio da figura de apego, se preciso. Baseado nesta noção, H. Waters e E. Waters propuseram que o *script* de base segura deve conter os seguintes elementos: 1) a mãe e a criança estão interagindo construtivamente; 2) a díade é interrompida por um acontecimento (ou por alguém) que estressa a criança; 3) a criança solicita por ajuda; 4) o sinal é detectado, e o cuidador oferece ajuda; 5) a criança aceita o auxílio; 6) a ajuda é eficiente, pois supera os obstáculos; 7) a ajuda também inclui conforto e regulação da emoção; 8) a díade retorna a interagir construtivamente.

Indivíduos que receberam apoio consistente e coerente de sua base segura acessarão facilmente o *script* em diferentes interações. Os *scripts* serão ativados diante de situações e metas relevantes para o uso desta base. As respostas serão prontamente ativadas em qualquer momento que o *script* for acionado. Isto significa que o indivíduo possui expectativas pré-estabelecidas às respostas de sua figura de apego. Qualquer violação a essas expectativas fará com que este evento fique marcado. Sendo assim, o *script* de base segura embasa expectativas sobre relacionamentos íntimos em gerais, responsabiliza-se pela organização das narrativas dos eventos relacionadas ao apego e armazena eventos consistentes aos *scripts* (H. Waters & E. Waters, 2005).

O conceito de *script* de base segura representa um importante avanço na mensuração de apego. Waters e Rodrigues-Doolabh (2001) desenvolveram o *Attachment Script Assessment* para verificar se o indivíduo possui ou não o conhecimento e o acesso ao *script* de base segura. É um instrumento constituído por uma folha de papel com uma lista de 12 ou 14 palavras (exemplo: mãe, bebê, urso de pelúcia, perdido, encontrado), distribuídas em três ou quatro colunas. As palavras sugerem uma história e ainda fornecem algumas pistas para a elaboração de uma narrativa. Na instrução, pede-se que o

sujeito conte uma história utilizando as palavras da lista (ver Anexo C). Embora as palavras sejam previamente estabelecidas (para guiar a história prototípica), o indivíduo possui a liberdade para elaborar a narrativa que quiser. As histórias construídas pelo sujeito são posteriormente analisadas em termos de coerência, conhecimento e acesso do *script* de base segura. Pessoas que possuem conhecimento do *script* de base segura constroem histórias consistentes, girando em torno do tema. Pessoas que não o possuem também constroem histórias consistentes, mas elas não se relacionam ao *script*, pois abordam outros tópicos.

O *Attachment Script Assessment* já foi utilizado em diversos estudos (Bost et al., 2006; Vaughn, Waters, Coppola, Cassidy, Bost & Veríssimo, 2006; Waters, Rodrigues & Ridgeway, 1998; Waters & Rodrigues, 2001, Waters & Waters, 2006) demonstrando boa correlação ($r=0,52$) com o *Adult Attachment Interview* (George, Kaplan, & Main, 1985), com o *Attachment Q-Sort* e a Situação Estranha de Ainsworth, instrumentos de apego já validados. Além disso, estudos revelaram que ele pode ser utilizado em diferentes culturas (Coppola et al., 2006; Rodrigues, Wais, Zevallos, & Rodrigues, 2001; Vaughn et al., 2006) e que o *script* de base segura é estável ao longo do tempo (Vaughn, et al., 2006). O desenvolvimento deste instrumento está oferecendo novos caminhos para a conceituação e pesquisa na teoria contemporânea do apego (Bakermans-Kraneburg, 2006; Fivush, 2006).

Waters e Cummings (2000) sugeriram que questões sobre o conteúdo e organização dos modelos funcionais podem ser elucidadas através do entendimento da relação existente entre o desenvolvimento cognitivo e as representações das experiências de apego. Conforme os autores, a Psicologia Cognitiva oferece métodos e conceitos teóricos que nos permite testar uma variedade de hipóteses sobre as representações mentais das primeiras experiências. Por exemplo, qual é a relação entre as primeiras experiências de apego com a habilidade de usar (e oferecer) base segura mais tarde no desenvolvimento? Como a habilidade de usar e oferecer base segura se manifesta nos contextos de casamento, criação de filhos, cuidado dos próprios pais, solicitação de ajuda de outros, etc. A teoria do apego sugere que tais habilidades são organizadas pelos sistemas de controle, havendo uma correlação entre elas.

Em suma, a teoria do apego contemporânea fundamenta-se em dois conceitos básicos: fenômeno de base segura e modelos funcionais do eu, e da figura de apego. A coerência da teoria do apego está vinculada ao entendimento destes dois conceitos e às respectivas relações entre elas (Waters & Waters, 2005). A teoria proposta por Bowlby abrange uma gama específica de um fenômeno, isto é, a teoria contempla questões sobre o uso e oferecimento de base segura em relacionamentos íntimos que envolvem laços emocionais significativos. O próximo desafio consiste em desenvolver um modelo que inclua diferentes fontes de segurança emocional, suas interações, e suas influências no desenvolvimento social e da personalidade (Waters & Cummings, 2000).

1. 2 Evidências empíricas: Da correlação à causalidade

A teoria do apego oferece um modelo para explicar como as primeiras relações afetam o desenvolvimento sócio-emocional subsequente. O pressuposto implica a noção que apego seguro prediz importantes aspectos do desenvolvimento, como por exemplo, autoconfiança, sociabilidade e auto-estima (Solomon & George, 1999, Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005; Thompson, 1998; Thompson, 1999). De acordo com Bowlby (1969/1998), a qualidade da interação mãe-criança nos primeiros anos de vida pode explicar algumas diferenças individuais no funcionamento psicológico. O elemento central do comportamento de apego é a forma de organização (Sroufe, Egeland, Carlson e Collins, 2005; Thompson, 1999). Assim, o significado do comportamento é dado pela sua organização com outros comportamentos, considerando-se os aspectos do contexto e de outras pessoas envolvidas. Tal organização se expressa na interação com a emoção, com a cognição e o comportamento social. Sroufe e colegas (2005) afirmaram que o desenvolvimento é definido pelas mudanças desta organização ao longo do tempo, com importantes implicações na afirmação das diferenças individuais.

Bretherton e Munholland (1999) afirmaram que a saúde mental de um indivíduo está intimamente vinculada ao seu relacionamento com as figuras de apego por oferecerem apoio emocional e proteção. Esta concepção, entendida como hipótese prototípica, engloba a idéia de que o relacionamento mãe-criança constitui o protótipo das futuras relações significativas (Crowell & Waters, 2005). A hipótese inspirou um conjunto expressivo de pesquisas empíricas nos últimos 40 anos (Belsky, 2005; Freitag,

Belsky, Grossmann, Grossmann & Scheuerer, 1996; Schneider, Atkinson & Tardif, 2001). Devido à imensa quantidade de literatura sobre este tema, apenas serão incluídos nesta revisão estudos que utilizaram a Situação Estranha de Ainsworth (1978) e o *Attachment Q-Sort* (AQS) de Waters e Deane (1985). Conforme Schneider et al., (2001) esses instrumentos são os mais utilizados para avaliar a qualidade do apego em crianças. Cabe ressaltar ainda que a Situação Estranha é o único instrumento de laboratório validado para mensurar apego em crianças, apesar de existirem outras medidas de laboratório. Além disso, a Situação Estranha originou mais de 20 anos de pesquisas sobre o significado e conseqüências das diferenças individuais no apego para o desenvolvimento sócio-emocional (Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999).

Ainsworth e colaboradores (1978) demonstraram a existência de correlação entre a qualidade de apego avaliada em laboratório com o comportamento exploratório em casa. Estudos longitudinais (Grossman & Grossman, 1991) utilizando a Situação Estranha demonstraram que os padrões de apego observados no reencontro da criança com a sua figura de apego, após a separação, aos 18 meses, foram responsáveis pela predição de comportamentos de apego em períodos subseqüentes.

De acordo com estudos longitudinais, a segurança no relacionamento mãe-criança prediz adaptação em diferentes idades (primeira infância até a adolescência) (Arend, Grouve & Sroufe, 1979). Crianças com apego seguro, quando comparadas a crianças com apego inseguro, apresentam maior afeto positivo, são mais interativas no grupo de amigos, e formam maior número de relacionamentos (Sroufe, Carlson & Shulman, 1993). Sabe-se também que o apego seguro afeta o desenvolvimento da sociabilidade, curiosidade, auto-estima, independência, cooperação e segurança. Portanto, diversas habilidades sociais são desenvolvidas através das relações de apego, as quais são generalizadas posteriormente para outras áreas (Thompson, 1999).

Van Ijzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg e Riksen-Walraven (2004) conduziram uma meta-análise sobre os estudos que utilizaram o AQS para verificar a convergência, predição e validade discriminante do instrumento. Os autores analisaram os resultados de 130 estudos, com um total de mais de mil crianças. Os autores concluíram que a medida possui propriedades psicométricas adequadas. O AQS consiste na observação sistemática dos comportamentos de apego da criança em sua própria casa.

As observações podem ser feitas pela mãe ou por pesquisador treinado para tal. É composto por cartões (75, 90 ou 100) que contêm (em cada um) a descrição de comportamentos específicos apresentadas por crianças com idades entre 12 e 48 meses. Os cartões contêm um vocabulário que auxilia na descrição do comportamento da criança observada em ambiente natural, enfatizando o comportamento de base segura. Após a observação, os cartões são organizados em diversas pilhas que vão de “aspectos que mais descrevem” a “aspectos que menos descrevem” o comportamento da criança. O número de pilhas e o de cartões em cada uma delas é previamente estabelecido. Os escores resultam da correlação entre o perfil comportamental da criança com o protótipo da criança com apego seguro, cujo resultado representa uma medida contínua de segurança. Salienta-se que o AQS apresenta algumas vantagens em relação à Situação Estranha: 1) As observações são realizadas em casa, possuindo maior validade ecológica; 2) O procedimento não envolve uma separação estressante, podendo ser utilizado em diferentes culturas, nas quais a separação não é comum; 3) A faixa etária é mais ampla e 4) O procedimento é menos invasivo, podendo ser aplicado mais de uma vez na mesma criança (Riksen-Walraven, 2004; Van Izjendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg, Weinfield et al, 1999).

Outros instrumentos também foram desenvolvidos para medir apego em crianças. Entre eles destacam-se: *Cassidy Marvin System* (1987), *The Preschool Assessment of Attachment* (1992), *Bretherton, Ridgeway e Cassidy* (1990). Contudo, a Situação Estranha e o AQS são os instrumentos mais adequados, por terem passado por replicações e gerado um conjunto consistente de dados. A comparação de ambos mostra que a Situação Estranha avalia a dinâmica do sistema de comportamento de apego diante de situações estressantes, focalizando-se na expectativa da criança quanto à proteção parental em momentos de ansiedade e de tensão. Já o AQS enfatiza a interação entre apego e comportamento exploratório em ambientes naturais, enfocando as expectativas da criança quanto à liderança parental em situações comuns do cotidiano (Solomon & George, 1999).

A idéia geral da Teoria do Apego é que a qualidade do vínculo do indivíduo está associada às diferenças individuais na adaptação em diferentes esferas do desenvolvimento (como por exemplo, competência escolar, competência social,

relacionamento com amigos, relacionamentos românticos, etc.). Vários estudos foram conduzidos com o intuito de testar esta premissa central. Um deles (Matas, Arend & Sroufe, 1978) investigou a continuidade do desenvolvimento e da adaptação nos primeiros dois anos de vida, em relação à qualidade do apego e à competência, esta última definida como a capacidade de interagir eficazmente com o ambiente. A qualidade de apego foi avaliada aos 18 meses por meio da Situação Estranha. A competência foi avaliada aos dois anos de idade, através de uma tarefa de resolução de problemas como, por exemplo, pegar um doce em uma caixa de vidro, pequena o suficiente para não permitir o uso da mão, mas com uma pequena vara ao lado que poderia ser utilizada para alcançar o alvo. Algumas tarefas iam além da capacidade da criança, com objetivo de avaliar a utilização de recursos disponíveis, como recorrer à assistência da mãe. A tarefa também permitia a investigação da articulação entre afeto, comportamento e cognição. Os resultados obtidos foram favoráveis à teoria do apego.

De acordo com Thompson (1999), as críticas às pesquisas em apego giram em torno da falta de indicação precisa das áreas do desenvolvimento afetadas pelo apego. Preocupados com a questão, Aviezer, Sagi, Resnick e Gini (2002) investigaram a relação entre apego, cognição e metacognição no desempenho escolar. Para os autores, cognição e metacognição são afetadas pela qualidade dos cuidados parentais recebidos na infância. Assim, crianças com apego seguro possuem mais recursos para atividade exploratória, pois elas desenvolvem uma autonomia que as permite buscar novas informações. Em contraste, crianças com apego inseguro são menos eficazes na capacidade de exploração, devido ao modo como direcionam a atenção e o comportamento. Por conseguinte, dificuldades na atenção prejudicam a exploração comportamental, afetando o tipo de informação disponível na memória. A peculiaridade do estudo é que ele foi realizado em um Kibutzim com 66 crianças israelenses (33 meninas e 33 meninos). A qualidade do apego foi acessada inicialmente na infância através da Situação Estranha de Ainsworth e posteriormente na adolescência, através do *Separation Anxiety Test* (Hansburg, 1980). Também foram utilizados: um questionário sobre eventos de vida, uma versão abreviada do WISC-R (Escala Wechsler), e o *Perceived Competence Scales* (Harter, 1985). Além disso, o comportamento e desempenho dos participantes foram mensurados através da avaliação de seus professores. Os resultados do estudo confirmaram a hipótese de que a

qualidade das primeiras relações afeta o desempenho escolar na adolescência. Neste sentido, adolescentes com histórico de apego seguro obtiveram maiores escores nas habilidades escolares quando comparados a adolescentes com apego inseguro. Eles são mais curiosos e capazes de trabalhar independentemente e de lidar com frustrações e críticas, recebendo melhor avaliação dos professores na habilidade verbal.

Em um levantamento bibliográfico sobre responsividade materna, um grupo de pesquisadores brasileiros (Ribas, Seidel de Moura, & Ribas Jr, 2003) incluiu algumas considerações sobre a pesquisa em apego. Os autores revisaram 231 artigos publicados em diferentes países entre 1967 e 2001, sendo que 12,59% relacionavam-se ao referencial da Teoria do Apego. Os autores concluíram que há uma grande desarticulação teórica nos estudos, sendo exceção àqueles estudos vinculados à Teoria de Apego.

Com efeito, o reconhecimento das contribuições da Teoria do Apego vem estimulando a realização de inúmeras pesquisas sobre comportamentos sociais na infância e na adolescência. Schneider e colegas (2001) conduziram uma meta-análise para investigar a relação entre apego e relacionamentos com amigos. Os artigos foram recolhidos por meio de indexadores eletrônicos, no período entre 1970 e 1998, usando as seguintes palavras chaves: *attachment*, *child-mother interaction*, *child parent relations*, *peer/social coompetence*, *interpersonal interaction*, *friendship*, e *peer relations*. Os critérios para inclusão de artigos foram: a) descrição de dados originais, b) inclusão de medida de apego que não seja auto-relato, c) dados coletados antes de 18 anos de idade; d) inclusão de medidas quantitativas sobre relação entre pares que não seja auto-relato; e) avaliação de apego seguro e relações entre pares antes dos 18 anos; f) inclusão de dados referentes a apego seguro e inseguro ou uma medida contínua de apego, e g) textos escritos em inglês ou em outra língua conhecida por algum dos pesquisadores (francês, italiano, e espanhol). Foram recolhidos 200 artigos, mas apenas 63 deles atenderam aos critérios de inclusão. O número total de participantes foi 3.510. Das principais conclusões destacaram-se as seguintes: a) apego parece ser uma entre as muitas influências no relacionamento entre pares; b) não foram encontradas diferenças significativas entre os resultados obtidos pela Situação Estranha e as medidas de *Attachment Q-set*; c) estudos de amizade entre pares forneceram as melhores estimativas para as relações entre pares e

apego; e d) quanto mais velha a população estudada mais forte a associação entre apego e a relação entre pares.

Embora tais resultados sejam vistos com cautela pelos próprios pesquisadores, eles são importantes para especificar a influência do apego no desenvolvimento psicológico. O tamanho do efeito do apego em relação à mãe foi 0,20, indicando que a relação é modesta, competindo com outras influências tais como práticas disciplinares, modelação, regulação da autonomia da criança e o contato com pares. Outro ponto de interesse é a baixa correlação entre os instrumentos, aliás, uma dificuldade geral com instrumentos psicológicos. Nesta análise, a baixa convergência entre instrumentos mostrou que eles medem processos diferentes do mesmo fenômeno. Considerando a abrangência intercultural dos artigos coletados, os autores informaram que apesar do pouco número de pesquisas realizadas fora dos EUA, as variações dentro da cultura americana foram tão grandes quanto às variações entre diferentes países. A maioria dos estudos procedentes de outros países foi representativa de população urbana e individualista³. Os autores levantaram a questão de como seria o desenvolvimento do apego em sociedades coletivistas ou de fortes vínculos afetivos, como ocorre na América Latina e na África. De qualquer modo, não é realístico esperar que uma teoria dê conta de toda a complexidade e diversidade do desenvolvimento psicológico. O que deve ser enfatizado é que a especificação de uma determinada medida, como a encontrada, é uma importante contribuição para explicação de parte do efeito.

A investigação do papel de influências concorrentes no desenvolvimento de competência social é um exemplo importante da necessidade de maior conhecimento sobre os constituintes do comportamento de apego. Estudos sobre competência social (Bost, Vaughn, Washington, Cielinski & Bradbard, 1998) têm afirmado que tanto apego quanto rede de apoio são preditores de competência social. Sendo assim, a questão é saber se uma experiência (apego ou competência social) pode substituir a outra, se as duas variáveis contribuem igualmente, ou se uma das duas seria mais crucial para o

³ A cultura individualista se define como uma sociedade onde laços entre indivíduos são soltos, uma vez que indivíduos preocupam-se apenas consigo mesmo e com seus membros familiares. Ao contrário, a cultura coletivista estimula a existência de grupos coesos, nos quais a lealdade e proteção de seus membros constitui um aspecto fundamental.

(www.via-web.de/284.html, www.wested.org/online_pubs/bridging/part3.shtml)

desenvolvimento da competência social. Bost e colegas (1998) mostraram em um estudo com crianças de três e quatro anos, que há uma relação direta entre apego seguro e rede de apoio social, apego e competência social, e rede de apoio social e competência social. Os resultados obtidos ressaltam a continuidade da relação entre a criança e o cuidador após a infância, como importante para o desempenho social infantil.

Enfim, as principais conclusões teóricas afirmam que o apego seguro facilita a resolução das tarefas do desenvolvimento pós-infância (Sroufe, Carlson, & Shulman, 1993). Em contraste, crianças com apego inseguro tendem a apresentar maiores dificuldades na articulação de processos de desenvolvimento em anos posteriores, tais como independência, resiliência, competência social, e saúde emocional (Urban, Carlson, Egeland, & Sroufe, 1991). Na verdade, estudos recentes destacaram o papel do apego no desenvolvimento da regulação emocional (Weinfield, Sroufe, Egeland, & Carlson, 1999). Thompson (1998, p.132) sintetizou os avanços da Teoria do Apego do seguinte modo:

Crianças com histórias de apego seguro em relação à mãe (na idade de 15 meses) que subseqüentemente receberam cuidados maternos responsivos (na idade de 24 meses) terão maior competência aos três anos de idade; enquanto crianças da mesma idade, com histórias de apego inseguro terão menor competência; crianças cujas histórias e cuidados maternos subseqüentes foram descontínuos ou inconsistentes estarão entre estes dois grupos.

A revisão dos estudos empíricos, das análises conceituais e da meta-análise mostra claramente que a pesquisa em apego tem sido sustentada por medidas correlacionais. De fato, diversas evidências empíricas sustentam a associação entre apego e socialização na infância e na vida adulta (Waters, Hay & Richters, 1986). Richters e Waters (1991) apontaram que esta questão tem sido o foco central nas teorias contemporâneas de socialização. Neste sentido, sabe-se que o vínculo entre mãe-criança constitui um importante preditor no curso do desenvolvimento infantil. Contudo, a teoria do apego não oferece explicações de como ocorre tal fenômeno (Ramires, 2003). A Figura 2 esquematiza o modelo tradicional da pesquisa em apego.

Tal modelo denominado Hipótese dos Cuidados Parentais é plenamente consistente com medidas correlacionais, contudo não esclarece os mecanismos que ligam apego a comportamentos sociais. Richters e Waters (1991) ressaltaram que a teoria de

apego não é uma *ground theory* do desenvolvimento da personalidade e por isso ela não aborda os aspectos que influenciam a emergência do comportamento social. Diante disto, os autores sugeriram que um diálogo entre a teoria do apego e a teoria sociocognitiva poderia elucidar algumas destas questões, uma vez que nenhuma delas sozinha, explica a emergência dos comportamentos sociais. Assim sendo, os pesquisadores propuseram uma mudança, deslocando o foco das diferenças individuais para os processos básicos da aprendizagem social.

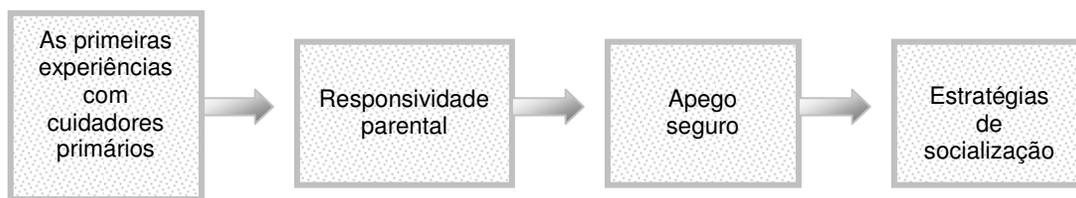


Figura 2. O modelo tradicional da pesquisa em apego: “Hipótese dos Cuidados Parentais”.

1.3 Processos Sociocognitivos: Fatores que compõe as práticas parentais

Para a teoria sociocognitiva as cognições exercem papel central no funcionamento e desenvolvimento humano. Os fatores cognitivos influenciam as respostas eliciadas em determinado contexto e a escolha do tipo de ambiente desejado (Bandura, 1989, 1999, Grusec, 1992). De acordo com esta abordagem, apego é um padrão de comportamento aprendido, tendo origem e continuidade nas interações entre cuidador-criança. Estas concepções têm auxiliado o entendimento dos mecanismos responsáveis pelo surgimento do apego seguro e das práticas de socialização, uma vez que a qualidade do vínculo entre criança-cuidador oferece a base para o processo de socialização (Grusec, 2005, Richters & Waters, 1991).

Pode-se pensar em um modelo alternativo, no qual as primeiras experiências com os cuidadores primários fornecem um *modelo* de base segura, que afeta as futuras práticas parentais. Através das experiências infantis com os pais, os indivíduos desenvolvem crenças e expectativas sobre relacionamentos em geral. Eles aprendem a usar e a servir como base segura. Com isso, sugere-se que o conhecimento do *script* de base segura influencia as cognições, como por exemplo, as metas, planos, expectativas e atribuições

que embasam a futura criação de filhos. O objetivo destes futuros pais é oferecer a base segura para seus filhos sendo que tais práticas parentais, por sua vez, levam à socialização da criança, como mostra a Figura 3.

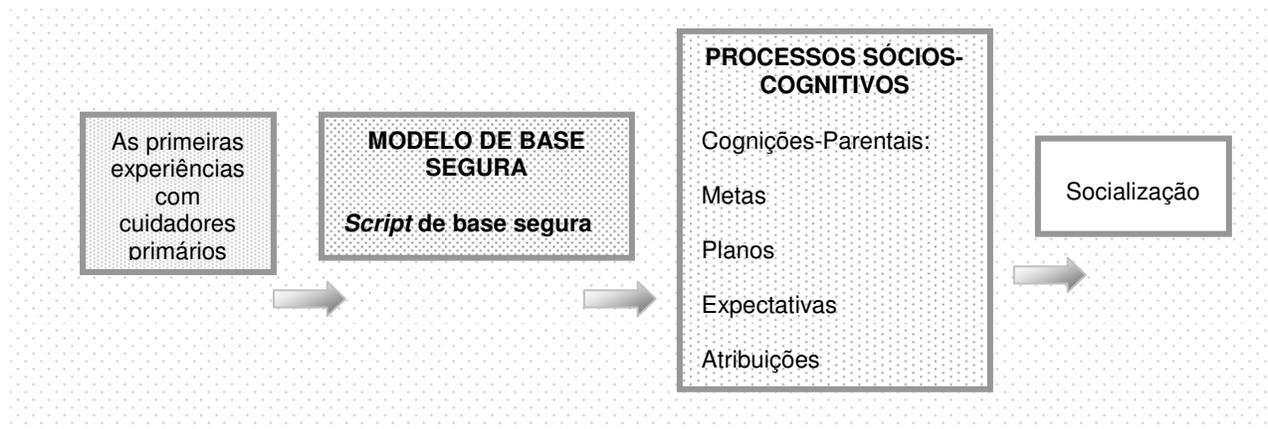


Figura 3. Modelo Alternativo: Modelo de Base Segura e Processos sociocognitivos

Dados correlacionais, como os obtidos nos estudos anteriormente apresentados, demonstram que as primeiras experiências com os cuidadores primários levam a formação do conhecimento do *script* de base segura. Contudo, deixam descoberto alguns detalhes importantes. Por exemplo, como as primeiras experiências com cuidadores primários afetam a responsividade parental? Ou ainda como as primeiras experiências dos pais (ou dos futuros pais) com seus próprios pais afetam as práticas de socialização? Reconhece-se que as primeiras experiências infantis com os pais afetam as estratégias de criação de filhos. Contudo, desconhecem-se os mecanismos subjacentes à emergência dos comportamentos sociais.

O estudo sobre a socialização concentra-se no entendimento dos processos responsáveis pela internalização dos valores da sociedade, bem como o desenvolvimento de um padrão de comportamentos peculiares a um indivíduo (Grusec, Rudy & Martini, 1997). Neste processo a criança recebe auxílio de outro indivíduo mais experiente para desenvolver as habilidades necessárias para funcionar eficazmente em um grupo social (Grusec, 2005). Ela ocorre através da interação contínua entre jovens e adultos, sendo que os pais são os principais agentes socializadores. Para isso, é preciso que os pais conheçam

a situação em particular, as características da criança, além da habilidade de integrar estes dois aspectos. Espera-se que através dela, a criança adquira autonomia para utilizar espontaneamente os valores e padrões ensinados pelos pais (Grusec, 2005, Grusec, Goodnow & Kuczynski, 2000).

Os avanços na área da psicologia cognitiva contribuíram para o aumento do interesse pela conceptualização das cognições que afetam a criança e o bem-estar da família. Sabe-se que as idéias que os pais possuem sobre a criança e o modo como as criam influenciam as escolhas das estratégias de socialização, afetando conseqüentemente o desenvolvimento infantil. Portanto, pesquisadores neste campo têm focalizado o estudo das cognições que mediam o comportamento dos pais (Rubins & Mills, 1990; Rubin, 1998; Mills & Rubins, 1990).

As cognições operam em diferentes níveis, envolvendo processos esquemáticos ou eventos-dependentes (Bugental & Johnson, 2000). As cognições esquemáticas são processos implícitos que englobam estruturas de conhecimento estáveis que operam automaticamente e fora da consciência, como por exemplo, modelos funcionais ou estilos de atribuição. Já as cognições evento-dependentes são processos explícitos que envolvem aspectos que operam com maior nível de consciência e de reflexão, como a resolução de determinado problema. Pesquisas que focalizam o papel das cognições esquemáticas investigam as origens e conseqüências das cognições de pais e de crianças, enquanto que estudos sobre cognições evento-dependentes avaliam a relação entre experiência e cognição. Contudo, cabe ressaltar que estas cognições estão em contínua interação e que a distinção entre os dois tipos não são sempre claras.

Bugental e Johnson (2000) em sua revisão teórica sobre estruturas cognitivas no contexto da família, classificaram o conteúdo das cognições do seguinte modo: 1) Descritivas – aquelas que dizem respeito às crenças e expectativas dos pais em relação à criança; 2) Analíticas – aquelas que se referem aos processos de atribuição; 3) Avaliativa-Prescritiva – aquelas que envolvem as atitudes, valores e metas parentais; e 4) Eficácia – aquelas que englobam os sentimentos de auto-eficácia parental. Os autores ressaltaram que os diferentes tipos de cognições não competem entre si, tendo igual importância para estudo do desenvolvimento infantil. A noção principal é de que tais idéias e concepções influenciam a criação de filhos, exercendo papel fundamental no processo de

socialização. Elas influenciam as escolhas das estratégias utilizadas pelos pais, as quais, por sua vez, afetam os comportamentos infantis. Todavia, pouco se sabe sobre a origem das diferenças individuais presentes nestas estratégias de socialização. Mais precisamente nos perguntamos: Quais são os fatores que influenciam as cognições parentais? O que influencia a escolha de um pai de uma meta em particular? Ou ainda o que leva um indivíduo a fazer determinada atribuição? Essas questões serão discutidas a seguir em termos de metas e planos parentais, metas e práticas parentais, atribuições parentais, e expectativas parentais.

1.3.1 Metas e planos parentais

As metas parentais podem ser definidas como o resultado que os pais desejam alcançar durante a interação com os filhos (Grusec et al., 1997, Gollwitzer & Moskowitz, 1996, Hastings & Grusec, 1998). Os planos, por sua vez, tornam possível a realização de tal objetivo. As metas parentais são eliciadas por situações específicas vividas durante a criação de filhos e variam de acordo com o tempo e o contexto (Hastings, 1995). Pesquisas sobre práticas parentais salientam a importância das metas, pois elas são um dos principais fatores que determinam o comportamento dos pais. Elas influenciam o processamento da informação, as emoções experienciadas, e o curso de ação escolhido. Por conseguinte, exercem grande influência na variação de comportamentos (Dix, 1992, Hastings & Grusec, 1998, Lagacé-Séguin & Coplan, 2005). De fato, as idéias, os sentimentos e as ações ponderam as metas que as pessoas estabelecem para si e para outros (Hastings & Grusec, 1998). As metas podem ser entendidas como estruturas estáveis que tanto operam automaticamente quanto são eliciadas por uma situação que envolve avaliação (Bugental & Johnston, 2000).

As metas são filtradas pelo constante monitoramento da situação em particular, sendo que quatro fatores ocorrem durante este processo: 1) Seleção de planos (seqüência de comportamentos) para alcançar o resultado desejado; 2) Realização de uma constante avaliação dos eventos para obter maior controle sobre a situação e, portanto, atingir sua meta; 3) A experiência de emoções positivas quando as metas são alcançadas e emoções negativas quando as tentativas resultam em fracasso; e 4) Promoção de mudanças ou continuidades no comportamento (sentidas através das emoções) para conquistar os

objetivos desejados. Portanto, os pais devem adaptar seus planos de acordo com as avaliações feitas sobre a possibilidade de obter sucesso (Dix, 1992).

As metas podem ser explícitas ou implícitas, e estão sempre presentes na interação dos pais com seus filhos. Pesquisadores (Dix, 1992, Grusec & Goodnow, 1994, Grusec, et al. 1997) diferenciaram três tipos de metas: 1) Centradas nos pais; 2) Centradas na criança ou metas empáticas; 3) Centradas no relacionamento. Metas centradas nos pais giram em torno da satisfação do bem estar dos pais, como por exemplo, obter obediência da criança ou alcançar objetivos para si próprios como ler um livro ou limpar a casa. Tais metas podem eliciar emoções negativas na criança, uma vez que o pai (ou mãe) focaliza a discrepância entre o estado atual da criança e o comportamento desejado. As metas centradas na criança podem servir para auxiliar a criança a atingir um resultado que ela mesma deseja obter ou podem estar relacionadas com metas de socialização, como a internalização de valores ou de normas. Cabe ressaltar que, no processo de socialização, metas centradas na criança tendem a ser mais eficazes do que metas centradas nos pais, uma vez que pais que desejam apenas satisfazer suas próprias vontades falham em utilizar estratégias apropriadas e igualitárias durante a criação de filhos. Por fim, metas centradas no relacionamento visam à promoção de laços afetivos entre membros familiares.

Diversos estudos sobre parentalidade têm investigado a relação entre os três tipos de metas e planos em diferentes práticas parentais, em particular o estilo parental (Coplan et al., 2002, Hastings & Rubin, 1999, Lagacé-Séguin & Coplan, 2005). No início da década de 1980, Maccoby e Martin (1983) propuseram uma tipologia de estilos parentais (autoritário, autoritativo, negligente e permissivo) baseada nas diferenças observadas em termos de controle e da responsividade parental⁴. Por estilos parentais entende-se o conjunto de atitudes dos pais para com a criança que reflete o clima emocional em que as práticas parentais são expressas em diferentes situações e contextos (Darling & Steinberg, 1993). Esses estudos (Coplan et al., 2002, Hastings & Rubin, 1999, Lagacé-Séguin & Coplan, 2005) revelaram que pais autoritários se caracterizam por utilizar atitudes coercivas como o uso de controle, de punição e de gritos, enquanto que pais autoritativos

⁴ Maiores detalhes ver Maccoby, E. E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent- child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed.) (vol. 4, 1-102). New York: Wiley.

tendem a usar controle, porém com maior responsividade parental. Pais autoritários possuem metas de curto prazo e centradas nos pais, ao passo que pais autoritativos apresentam metas de longo prazo e centradas na criança (Grusec et al., 1997).

Outra pesquisa (Coplan et al., 2002) revelou que as diferenças quanto ao tipo de meta exibidos por mães autoritárias e autoritativas são mais acentuadas durante situações de mau comportamento infantil, digamos, agressividade. Os achados demonstraram que os aspectos presentes durante a situação na qual ocorreu o comportamento infantil moderam a relação entre o estilo parental e a manifestação específica de práticas parentais. Em outras palavras, o contexto exerce um papel significativo no tipo de meta escolhida. Assim, comportamentos infantis que transgridem normas sociais tendem a evocar metas centradas nos pais como obtenção de obediência e sentimentos de raiva e constrangimento, enquanto comportamentos infantis positivos tendem a eliciar metas empáticas e afeto maternal positivo. Um achado interessante deste estudo foi de que metas centradas nos pais não devem ser vistos como sendo necessariamente negativos. Em algumas situações, é preciso que os pais demonstrem sentimentos de frustração para obter a atenção da criança e alcançar as metas de socialização. De modo geral, o estilo autoritativo tem sido relacionado com o desenvolvimento psicossocial da criança, como independência, desempenho social e acadêmico. Em contraste, os métodos utilizados por pais autoritários têm sido associados a filhos com baixa auto-estima e espontaneidade, e a comportamentos anti-sociais e delinquentes (Coplan, Hastings, Lagacé-Séguin & Moulton, 2002). Tais resultados demonstram a existência de um corpo consistente de estudos que relacionam estilos parentais com diferentes aspectos do desenvolvimento infantil. Contudo, os achados destas pesquisas não esclarecem questões quanto aos mecanismos presentes durante o processo de socialização. Por exemplo, o que leva um pai (ou mãe) a escolher determinada meta ou plano? Porque o mesmo pai (ou mãe) escolhe diferentes técnicas em situações semelhantes?

1.3.2 Metas e práticas parentais

Lagacé-Séguin e Coplan (2005) foram os primeiros a investigar a relação entre o tipo de meta e estilo emocional dos pais. Para tanto, os autores embasaram-se na teoria de meta-emoção parental, a qual se refere ao conjunto de sentimentos e cognições que um

indivíduo possui de si mesmo e de outros. De acordo com esta abordagem, os diferentes estilos refletem a capacidade ou não de internalizar os conhecimentos sobre diferentes estados emocionais. O estudo examinou dois estilos: Regulação de emoções e desconsideração de emoções. Regulação de emoções é definida como a percepção consciente dos genitores acerca das emoções experienciadas pelo filho(a), e a habilidade de utilizar eficazmente tais informações para promoção do processo de socialização. Pais com estilo regulação de emoções toleram e respeitam a expressão de sentimentos como raiva e tristeza, são disponíveis e empáticos, estabelecem limites, e auxiliam seus filhos a identificarem as emoções que estão sendo experienciadas. Eles ensinam a criança tanto a regular emoções quanto a resolver problemas. Em contraste, pais com estilo de desconsideração acreditam que emoções negativas são frutos de práticas parentais ineficientes e, portanto, tendem a ignorá-las.

Lagacé-Séguin & Coplan (2005) investigaram a relação entre o tipo de metas e o estilo de emocional dos pais com a escala de *Maternal Emotional Styles* (Lagacé-Séguin & Coplan, 2005) para acessar o estilo emocional e *Child Behavior Vignettes* (Hastings & Coplan, 1999) para examinar as metas. Neste último instrumento, foram apresentadas quatro vinhetas (1 sobre comportamento pró-social e 4 sobre comportamentos negativos) e foi solicitado que as participantes respondessem a respeito da importância do tipo de meta nas duas situações, a partir de uma escala Likert. Os resultados revelaram uma associação positiva entre o estilo emocional de desconsiderar emoções e metas centradas nos pais em situações de comportamentos pró-sociais infantis como, por exemplo, ajudar um amigo. Mães com este estilo mostraram a necessidade constante de controlar seus filhos, independente da situação ser positiva ou negativa, talvez devido ao desconforto provocado por sentimentos em geral. Tal fato reflete a falta de habilidade em lidar com sentimentos positivos entre mãe e filho. Em contraste, o estilo de emoção relacionado à regulação de emoções estava associado com as metas centradas na criança, tanto nas situações de mau comportamento infantil quanto comportamento pró-social. Conforme esperado, tais mães buscam satisfazer as suas necessidades e as dos seus filhos utilizando pouco controle durante situações disciplinares, e construindo um ambiente que favorece a aprendizagem emocional. Assim, os resultados deste estudo demonstram que o clima emocional das práticas parentais influencia o tipo de meta escolhida pelos pais.

Outro grupo de pesquisadores (Critchley & Sanso, 2006, Hastings & Grusec, 1998) interessou-se em investigar os efeitos do tipo de metas na escolha de práticas disciplinares pelos pais. De acordo com Hastings e Grusec (1998), técnicas disciplinares como afirmação de poder, razão e responsividade (ou negociação) têm sido associadas à manifestação de comportamentos específicos infantis. Por exemplo, acredita-se que a estratégia de afirmação de poder elicia imediatamente a obediência na criança, mas pode também despertar a raiva e a resistência. A razão promove internalização de valores e o comportamento responsivo desperta a cooperação infantil. Inspirados por esta questão, os autores conduziram um estudo para compreender o papel das metas na escolha dessas práticas disciplinares durante situação de conflito entre pai e criança. Os resultados revelaram que o tipo de meta prediz o comportamento parental. Desta forma, sujeitos com metas centradas nos pais tendiam a ser mais controladores, punitivos, menos calorosos e dispostos a conversar com os filhos durante a resolução do conflito. Em contraste, os participantes que apresentaram metas centradas na criança demonstraram ser mais compreensivos, comunicativos e razoáveis, dando explicações para a criança entender o que acontecia no dado momento. Os achados também revelaram que as metas centradas nos pais estavam diretamente associadas à afirmação de poder e inversamente relacionadas à razão e comportamentos responsivos. A razão foi utilizada quando as metas visavam à socialização da criança e/ou a formação de laços afetivos com membros familiares. Outro aspecto interessante foi que as metas centradas nos pais se tornaram mais evidentes durante situações públicas, talvez devido ao temor do constrangimento gerado pelo conflito e pela avaliação das habilidades parentais por outros adultos presentes na situação de discórdia com a criança. Pais e mães com maior capacidade empática expressaram a preocupação em encontrar soluções que atendessem tanto à resolução do conflito, quanto às necessidades de socialização da criança. Já no que se refere ao contexto, verificou-se que em situações públicas os pais focalizaram mais o controle do comportamento da criança, enquanto que em situações privadas a meta girou em torno da socialização, como o desenvolvimento de traços positivos, e o estabelecimento da autoridade parental.

A relação entre apego e disciplina foi estudada recentemente por Verschueren, Dossche, Marcoen, Mahieu & Bakermans-Kranenburg (2006). A pesquisa não abordou

diretamente o tipo de metas parentais, mas se referiu ao tipo de técnicas utilizadas por mães com apego seguro e inseguro. Os autores compararam as diferenças entre práticas disciplinares em um grupo de mães com apego seguro e outro com apego inseguro. Para tanto, foram analisadas quatro dimensões das práticas disciplinares: afirmação de poder, permissividade, controle psicológico e inflexibilidade. Tais dimensões são consideradas pela literatura como elementos chaves na compreensão dos problemas disciplinares em crianças com mau-comportamento. Os achados demonstraram relações entre o tipo de apego e afirmação de poder, e entre controle psicológico e inflexibilidade. Mães com apego seguro utilizaram menos medidas agressivas quando comparadas àquelas com apego inseguro. Em contraste, mães com apego inseguro tenderam a usar mais controle psicológico (por exemplo, ataques pessoais) do que mães com apego seguro. Sobretudo notou-se que a flexibilidade das práticas disciplinares estava relacionada com o oferecimento de base segura. Contudo, não foram encontradas diferenças nos grupos quanto à permissividade e à qualidade da assistência oferecida à criança. Outro achado importante foi que mães com apego seguro ofereceram maior suporte emocional, sendo mais calorosas e responsivas aos sentimentos de seus filhos. Este fato também foi relatado por Bus e Van Ijzendoorn (1992). Os autores demonstraram que o tipo de apego prediz a qualidade do clima emocional, durante a resolução de tarefas difíceis. Mães com apego seguro são mais sensíveis aos sinais de ansiedade e frustração nos seus filhos, e mais capazes de responder de maneira flexível aos desafios encontrados durante a situação. Por fim, os achados destes estudos revelam que o padrão de apego materno afeta comportamentos parentais durante a criação de filhos.

As classificações dos padrões de apego pelo AAI (*Adult Attachment Interview*, Main, 1991) trazem algumas idéias sobre as relações entre apego e práticas parentais. A conscientização relacionada ao apego é classificada de acordo com *uma* das quatro categorias: 1) autônomo-seguro, 2) indiferente-desapegado, 3) preocupado⁵, 4) não-resolvido-desorganizado⁶. Indivíduos autônomo-seguro são coerentes, abertos e lidam

⁵ Tradução literal de *entangled*.

⁶ O AAI é uma entrevista semi-estruturada que tem como objetivo surpreender o inconsciente para obter revelações sobre os modelos funcionais de apego. Solicita-se que o sujeito escolha 5 adjetivos que melhor descrevem o relacionamento com os pais na infância (ilustrando com exemplos ocorridos no passado). Além disso, o indivíduo deve: a) descrever o que fazia quando se sentia triste; b) informar de qual dos pais se sentia mais próximo; c) relatar se alguma vez se sentiu rejeitado ou ameaçado pelos pais; d) justificar por

bem com situações ameaçadores ou ambivalentes. Eles são pais responsivos, oferecem apoio emocional aos seus filhos e possuem práticas parentais consistentes. O relacionamento com seus pais é caracterizado por cooperação mútua. Ao contrário, pessoas com indiferença-desapegada negam a importância dos relacionamentos de apego, enfatizando a própria independência. Geralmente não oferecem ajuda e suporte emocional aos seus filhos, e se caracterizam por serem emocionalmente distantes. Eles percebem seus pais como tendo pouco impacto em suas vidas. Já pais preocupados possuem práticas parentais inconsistentes e confusas. Eles culpam seus pais pelas dificuldades enfrentadas, desconsiderando suas próprias responsabilidades pelo fato ocorrido. Essas classificações de apego revelam a importância de considerar os fatores que contribuem para as diferenças individuais nas cognições dos pais (Bugental & Johnston, 2000). De fato, uma meta-análise conduzida por Van Ijzendoor (1995) demonstrou a relação entre padrões de apego dos pais (medidos pelo *Adult Attachment Interview*) e os padrões de apego dos seus filhos. Os achados revelaram a transmissão transgeracional de apego. Isto é, os padrões de apego dos pais influenciam os seus comportamentos nas interações com os seus filhos, o que por sua vez, afeta os padrões de apego de suas crianças.

Em suma, conclui-se que as metas contribuem significativamente na variação do comportamento parental, pois elas direcionam o curso de ação escolhido, exercendo um papel executivo e organizacional nas ações e nas suas mudanças. Além disso, elas atuam conjuntamente com outras cognições, servindo para organizar e guiar as interpretações causais do comportamento e afeto da criança. Sobretudo, tais estudos demonstram que as metas podem ser identificadas, mensuradas, constituindo um importante fator cognitivo nas práticas parentais (Hastings & Grusec, 1998). Contudo, pouco se conhece sobre os aspectos relacionados à natureza das diferenças individuais nas metas. Este fato é relevante, pois evidências empíricas demonstram que as cognições parentais são preditoras das práticas de criação dos filhos (Bugental & Happaney, 2005, Grusec &

que seus pais se comportaram daquela forma; e) explicar como que os relacionamentos com os pais mudaram ao longo do tempo; e d) descrever como que as primeiras experiências afetaram o seu atual funcionamento. As entrevistas são gravadas, transcritas e avaliadas conforme 8 categorias: relacionamento de amor com a mãe, relacionamento de amor com o pai, inversão de papéis com pais, qualidade do chamado, raiva dos pais, idealização dos relacionamentos, desvalorização dos relacionamentos e coerência da narrativa.

Mammone, 1995). Grusec e colegas (2000) apontaram para novas direções neste campo, sugerindo explorar questões vinculadas à diversidade dos tipos de metas. Por exemplo, por que os pais escolhem determinada meta? Existe algum tipo de hierarquia? Ou ainda quais aspectos são responsáveis pelas mudanças de metas dos pais? Sabe-se que o processo de socialização engloba, além de metas e planos, diversos aspectos tais como atribuições e expectativas.

1.3.3 Atribuições parentais

O termo atribuição procede da psicologia social e foi utilizado pela primeira vez por Fritz Heider, em 1958, para designar as relações de causalidade entre eventos do cotidiano pelo senso comum. A Teoria da Atribuição oferece um modelo para compreendermos as explicações que formulamos sobre os eventos que ocorrem nas nossas vidas, oferecendo respostas aos porquês que nos fazemos diariamente (Anderson, Krull & Weiner, 1996, Kelly, 1973, Kelly & Michela, 1980, Weiner, 1985). Em outras palavras, a Teoria da Atribuição contempla a investigação da percepção (ou inferência) de causa. Por exemplo, que aspectos são responsáveis pelos acontecimentos? Por que tal fato aconteceu? (Bugental & Johnston, 2000). Este processo é necessário, pois aumenta o nosso controle sobre o ambiente, além de satisfazer o desejo de compreender o mundo em que vivemos. É um processo cognitivo que não pode ser evitado. Tal explicação demanda o reconhecimento das circunstâncias principais de determinado contexto (Anderson et al., 1996).

O termo atribuição tem sido empregado de inúmeras formas em teorias distintas (Kelly & Michela, 1980, Miller, 1995, Weiner, 1985). Contudo, de maneira geral, a teoria pressupõe que as interpretações sobre causalidade influenciam o comportamento. Ou seja, as nossas reações aos eventos são frutos das nossas interpretações sobre o que está acontecendo. As atribuições guiam as respostas emocionais, cognitivas e comportamentais, ligando cognição e ação (Kelly & Michela, 1980). As atribuições são consideradas elementos centrais nas relações interpessoais, constituindo a forma básica de cognição social (Miller, 1995). Dentro desta perspectiva, existe um interesse em elucidar como as atribuições influenciam o funcionamento social.

Na última década, pesquisadores em psicologia do desenvolvimento têm dado muita atenção ao impacto das cognições parentais nas práticas de criação dos filhos (Bugental & Happaney, 2005, Hasting & Grusec, 1998, Miller, 1995, Wilson, Gardner, Burton & Leung, 2007). A pergunta que se faz é a seguinte: como as concepções dos pais sobre os seus filhos afetam as suas práticas parentais? As atribuições parentais podem ser entendidas como as avaliações que os pais fazem sobre o comportamento de seu filho, como exemplificam as perguntas: Por que a criança está chorando? Por que o rendimento escolar está baixo? Por que não limpou o quarto? (Bugental & Happaney, 2005, Leung & Slep, 2006, Miller, 1995, Sigel & McGillicuddy, 2002). A revisão da literatura mostrou que, nos últimos cinco anos, a maioria dos estudos nesta área focalizou os efeitos da atribuição parental nas práticas parentais dentro do contexto de grupos clínicos (exemplos: depressão, autismo, crianças com problemas de comportamentos). Tais estudos revelaram que a atribuição parental exerce um papel fundamental, uma vez que ela prediz a adesão e escolha do tratamento, constituindo um importante fator para ser trabalhado nos programas de intervenção com pais. Além disso, a atribuição maternal está relacionada ao bem-estar nas mães (Wilson et al., 2007, Wilson, Gardner, Burton & Leung, 2006, Sadeh, Flint-Ofir, Tirosh & Tikotzky, 2007, Dale, Jahoda & Knott, 2006, Johnston, Seipp, Hommersen, Hoza & Fine, 2005). Apesar das evidências serem muito interessantes, os resultados sobre o impacto das atribuições parentais no desenvolvimento infantil típico permanecem controversos.

Em 1995, Miller realizou uma revisão sobre os estudos empíricos nesta área e concluiu que a maioria das pesquisas têm se concentrado em dois aspectos: desenvolvimento social e cognitivo. Investigações sobre a esfera social têm enfatizado aspectos negativos como agressividade e exclusão social. Pouca atenção tem sido dada ao funcionamento social em circunstâncias consideradas típicas do desenvolvimento como a competência social. Já estudos sobre o domínio cognitivo têm investigado o rendimento acadêmico principalmente na área de matemática. A escolha destes objetos de estudo é clara: as atribuições parentais são eliciadas por eventos notáveis, isto é, por situações que demandam algum tipo de resposta durante a criação dos filhos (Bugental & Happaney, 2005). Assim, pesquisadores têm focalizado aspectos relacionados a sucessos e fracassos (Anderson, et al., 1996, Miller, 1995).

Os resultados destes estudos revelam que as atribuições parentais afetam as práticas de criação de filhos. Evidências empíricas demonstraram que atribuições parentais negativas sobre os comportamentos dos filhos estão ligadas ao uso de punição, hostilidade, afirmação de poder, além de estar relacionada a metas centradas nos pais (Bugental & Happaney, 2005, Grusec & Mammone, 1997, Leerkes & Sipak, 2006, Miller, 1995). Com isso, nota-se que elas influenciam direta e indiretamente o desenvolvimento infantil, através dos seus efeitos no comportamento e estado afetivo dos pais. Por exemplo, os pais perceberão comportamentos negativos dos filhos como sendo frustrantes se atribuírem como causas: 1) o temperamento da criança (desconsiderando o contexto no qual ocorreu); 2) a estabilidade do evento (provavelmente ocorrerá novamente) e 3) o controle do comportamento infantil (poderia ter sido evitado). Da mesma forma, comportamentos positivos serão vistos como recompensadores se obedecerem aos mesmos critérios. Dimensões de causalidade como lócus (interno ou externo), controle (descontrole) e estabilidade (instabilidade) foram propostas por Weiner (1985), tendo sido objeto de inúmeros estudos, tanto em Psicologia Social quanto em Psicologia do Desenvolvimento.

Miller (1995) também ressaltou o papel do humor nas atribuições. Mães irritadas tendem a perceber mais os comportamentos negativos dos filhos, especialmente se o comportamento em questão é ambíguo. Mães depressivas tendem a apresentar maior visão negativa e menor satisfação com o desenvolvimento afetivo dos filhos, acreditando que o desenvolvimento infantil é governado por fatores incontroláveis. Leung e Slep (2006) verificaram que sintomas depressivos das mães predizem o tipo de atribuição dada ao comportamento dos filhos. Nestes casos, as mães perceberam o mau comportamento do filho como sendo intencional e controlado pela criança. De modo semelhante, Dix e Reinhold (1991), afirmaram que indivíduos de bom humor tendem a perceber eventos negativos como aversivos. Conforme os autores, isso ocorre devido à ameaça que tal situação representa ao seu atual estado afetivo.

Estilos de atribuições parentais estão presentes mesmo antes de qualquer experiência com crianças ou com práticas parentais (Grusec, Hastings & Mammone, 1994). As crenças parentais se desenvolvem a partir das primeiras interações com os cuidadores primários e são moldadas pelas experiências pessoais. Por isso, verifica-se a

necessidade de examinar o histórico do desenvolvimento infantil de futuros pais, uma vez que as cognições e os processos emocionais afetam a qualidade da interação pais-criança (Leerkes & Siepak, 2006).

Grusec e Mammone (1995) conduziram um estudo para investigar os efeitos dos padrões de apego dos pais na auto-eficácia e nas atribuições parentais. Participaram 94 pais (20 pais e 74 mães). As autoras investigaram pais negligentes e com histórico de abuso físico nos seus filhos. O critério de inclusão foi o envolvimento com agências de proteção de crianças. Os instrumentos utilizados foram o AAI (Main, 1991) para avaliar os padrões de apego e o *Bugental's Parent Attribution Test* (Bugental & Shennum, 1984) para acessar auto-eficácia e atribuições parentais, o qual consistia de vinhetas sobre maus comportamentos infantis. Os pesquisadores solicitaram que pais imaginassem que as crianças nas histórias fossem seus filhos e que respondessem questões sobre as causas do mau comportamento. Os pais deveriam classificar as causas de acordo com: 1) Conhecimento (ex. a criança sabia o que estava fazendo?), 2) Culpa (ex. a criança era ou não culpada pelo comportamento?) e 3) Personalidade (ex. o comportamento ocorreu devido à personalidade ou contexto no qual ocorreu?). As respostas eram dadas em uma escala *Likert* de 7 pontos. Os resultados revelaram uma associação entre a atribuição de personalidade e padrões de apego, e atribuições de culpa ou de conhecimento.

O estudo trouxe resultados interessantes, mas falhou em abordar alguns aspectos importantes. As autoras não revelaram os achados concernentes à comparação entre grupos (pais negligentes e abusadores, e grupo controle), tampouco mencionaram os efeitos dos abusos e negligência nas práticas parentais, mais especificamente sobre as atribuições e auto-eficácia. Apesar das limitações, o estudo contemplou questões pertinentes quanto aos aspectos que afetam as atribuições. Os dados revelaram que os padrões de apego influenciam alguns fatores relacionados com a interpretação da causalidade de eventos. De fato, Leerkes e Siepak (2006) verificaram que a qualidade de apego modera o tipo de reação eliciada em indivíduos diante de comportamentos de choro e medo em crianças. Indivíduos com apego inseguro são menos eficazes e precisos na percepção de sinais de tensão na criança, apresentando dificuldades em identificar as respostas emocionais infantis e tendem a fazer mais atribuições negativas sobre o estresse infantil. Conseqüentemente, estas pessoas são menos empáticas aos comportamentos da

criança. Mais uma vez, os resultados demonstram que as representações mentais de apego influenciam a forma com que o sujeito percebe, pensa e compreende as emoções negativas infantis. Contudo, a natureza desta relação varia de acordo com os eventos, características pessoais e a presença de outros relacionamentos significativos (Leerkes & Crockenberg, 2006).

Ainda em relação a esta questão, Collins (1996) confirmou que os estilos de apego estão associados a diferenças individuais na percepção social, uma vez que os padrões de apego filtram a compreensão dos eventos. A autora conduziu um estudo que demonstrou que pessoas com apego seguro tendem a oferecer explicações mais positivas sobre eventos, pois elas interpretam as situações de uma forma que minimiza o seu impacto negativo. Ao contrário, pessoas com apego inseguro tendem a analisar as situações de uma maneira que aumenta as repercussões dos acontecimentos negativos. Estes achados foram corroborados por Collins, Ford, Guichard e Allard (2006). Os pesquisadores investigaram as relações entre estilos de apego e atribuições em relacionamentos românticos. Eles estavam interessados em compreender quais eram os mecanismos responsáveis pelas diferenças individuais nos relacionamentos. O foco da investigação foi o impacto do apego nos processos de percepção social. Os autores concluíram que os modelos funcionais de apego exercem papel fundamental na construção das experiências sociais. Sendo assim, indivíduos com apego seguro possuem uma estrutura cognitiva que favorece uma auto-imagem positiva e expectativas otimistas de outros. Eles constroem imagens favoráveis de si e do seu parceiro. Em contraste, pessoas com apego inseguro têm uma estrutura cognitiva vulnerável que os predispõem a perceber relacionamentos de forma desfavorável. Os resultados corroboraram a hipótese de que indivíduos com apego inseguro, quando comparados a pessoas com apego seguro, apresentam maiores atribuições negativas ao parceiro. Sobretudo, indivíduos com apego inseguro apresentaram maiores sentimentos negativos devido à tendência de formular atribuições pessimistas sobre o comportamento do parceiro, afirmando não terem suas necessidades de apego atendidas. Apesar do estudo não abordar a questão central da presente pesquisa, trouxe algumas evidências empíricas sobre o tema. Os autores confirmaram novamente a associação entre padrões de apego e o processo de atribuição. H. Waters e E. Waters (2005) afirmaram que as representações mentais de apego são

representadas na memória como *scripts* (maiores detalhes ver parte 1.1 deste capítulo) as quais geram expectativas e guiam o comportamento nas interações sociais. De fato, evidências empíricas em Psicologia Social têm demonstrado que aspectos da percepção social são afetados pelo conhecimento prévio de determinada situação. Isto é, os *scripts* influenciam as atribuições sobre determinados eventos, pois eles contêm estruturas de conhecimento e mecanismos que influenciam o processamento da informação (Anderson et al., 1996). Desta forma, a causalidade que atribuímos a um evento é afetada pelo conhecimento *a priori* que possuímos daquela situação. Por exemplo, pessoas com conhecimento do *script* de base segura acessarão facilmente o *script* em diferentes situações que demandam o uso ou suporte da base segura. No entanto, os estudos que relacionam apego e atribuições falham em identificar os mecanismos subjacentes a este processo.

1.3.4 Expectativas Parentais

Expectativas podem ser definidas como a crença sobre o estado futuro de um determinado acontecimento. Elas se desenvolvem a partir de experiências prévias, de crenças (as quais incluem atribuições e esquemas) e de vivências com terceiros. As expectativas representam os mecanismos pelos quais as experiências passadas juntamente com conhecimento atual são utilizadas para prever o futuro (Olson, Roese & Zanna, 1996). Sobretudo, elas oferecem indicadores sobre as características culturais e sociais de um indivíduo, e são importantes modeladores da avaliação subjetiva das experiências vividas (Kelly & Thiebaut, 1978). Geralmente, a ausência de expectativas é experienciada com sendo desagradável e até mesmo aversiva (Olson et al., 1996). As expectativas direcionam atenção, influenciando o tipo de informação que é codificado. Conforme Olson e colegas (1996) as pessoas enxergam aquilo que desejam ver. Isto é, os acontecimentos que estão de acordo com as nossas expectativas tendem a ser detectados e processados facilmente. Da mesma forma, eventos que contradizem aquilo que esperamos também são percebidos rapidamente (devido a nossa surpresa), providenciando uma estrutura cognitiva que facilita a codificação e a recuperação de conteúdos inconsistentes. Neste sentido, as expectativas nos alertam para os fatos inesperados e surpreendentes, os quais aumentam o processamento da informação e da

memória de determinado conteúdo. Além disso, elas nos auxiliam a antecipar os acontecimentos de uma situação em particular, permitindo a rápida identificação de dados relevantes. Por isso, as expectativas estão associadas as nossas hipóteses sobre pessoas, eventos e situações, afetando conseqüentemente a escolha das nossas ações, além de formarem as bases do nosso comportamento (Olson et al., 1996).

Expectativas parentais contêm idéias sobre os aspectos que os pais acreditam que seus filhos podem e devem alcançar durante o curso do desenvolvimento (Beek, Genta, Costabile & Sansavini, 2006). Conforme Bugental e Johnston (2000), as expectativas parentais podem ser consideradas como cognições descritivas, pois elas englobam o conhecimento que os pais possuem sobre seus filhos. Evidências empíricas revelam que sabedoria e o sistema de crenças afetam as práticas parentais, uma vez que pais sábios tendem a criar um ambiente favorável para o desenvolvimento infantil, através do estímulo das habilidades da criança. Ao contrário, pais com expectativas inadequadas superestimam o ritmo do desenvolvimento, o que acaba por provocar sentimentos de impaciência e de intolerância nos pais. Em casos extremos, isto pode resultar no uso de maus tratos infantis (Reich, 2005). Deve-se lembrar que as expectativas diferem em termos de conteúdo e de complexidade ao longo do ciclo vital, possivelmente variando conforme idade, gênero e características da criança (Collins, 1992).

Estudos sobre expectativas têm focalizado as percepções que pais possuem sobre seus filhos, mais precisamente, os efeitos deste fenômeno no comportamento dos filhos, como rendimento acadêmico, desenvolvimento infantil, uso de violência, e de cigarros (Dick, Vike, Purcell, Kaprio, Pulkkinen & Rose, 2007, Ohene, Ireland, McNeely & Borowsky, 2006, Korthlander, Kendall & Panichelli-Mindel, 1997). Rätty (2006) analisou o impacto da escolaridade dos pais nas expectativas concernentes ao desempenho acadêmico infantil. Os achados revelaram que a percepção sobre as competências e habilidades acadêmicas da criança influencia as expectativas que os pais possuem quanto ao futuro educacional do seu filho (ex. ingressar na universidade ou não). Este fato também foi reportado por Pomerantz e Wei Dong (2006) ao afirmarem que a percepção dos pais sobre o desempenho escolar dos filhos afeta o desenvolvimento infantil na esfera acadêmica. Por exemplo, a percepção negativa dos pais sobre as habilidades da criança estava relacionada ao baixo rendimento escolar, sendo o inverso também verdadeiro. Isto

demonstra que a perspectiva dos pais sobre as características da criança prediz a percepção que a criança tem de si própria. Este fato demonstra que expectativas prévias de um acontecimento podem eliciar comportamentos que as confirmam. Tal fenômeno é conhecido como autoprophecia, ilustrando o fato de que as expectativas podem afetar tanto aquele que percebe quanto outros indivíduos presentes. Outro estudo (Azar, Robinso, Hekimian & Twentyman, 1984) mostrou que expectativas dos pais quanto aos comportamentos dos filhos estavam ligadas ao uso de maus tratos infantis. Mães que utilizaram violência possuíam crenças irrealistas sobre seus filhos. Isto é, suas expectativas eram inadequadas, pois não correspondiam à realidade de sua criança. Além disso, estas mães apresentaram poucas habilidades na resolução de problemas, quando comparadas a um grupo de mães que não maltratavam seus filhos. Na mesma linha, Collins (1992) afirmou que conflitos entre pais e filhos ocorrem devido a contradição de expectativas específicas, ou seja, em função do descumprimento de algo esperado tanto por parte do pai/mãe ou do filho(a). Estes estudos revelam a importância de compreender o impacto das expectativas parentais no modo de criação de filhos, uma vez que elas constituem um complexo esquema de pensamento, ação e emoção que influencia a percepção e interpretação do comportamento em diversas situações (Collins, 1992).

Interessante notar que as expectativas também afetam a construção da identidade de futuros pais e mães. Harwood, McLean e Durkin (2007) conduziram um estudo para investigar os efeitos das expectativas de futuras mães na adaptação ao novo papel de cuidadora. Os dados revelaram que as percepções das mulheres sobre as suas circunstâncias atuais de vida e de sua habilidade de ser mãe são guiadas pelas suas expectativas. Sobretudo, a satisfação conjugal existente previamente ao nascimento da criança afetou o grau de otimismo no que diz respeito ao papel de cuidadora. As crenças sobre a qualidade do relacionamento conjugal, juntamente com a autoconfiança de poder realizar as tarefas de mães, afetaram a transição para parentalidade. De forma semelhante, Kalmuss, Davidson e Cushman (1992) também reportaram que a transição para a parentalidade é influenciada pelas expectativas prévias ao nascimento do filho. Neste sentido, as mães tiveram maiores dificuldades de adaptação com o filho quando foram violadas expectativas de relacionamento conjugal, bem-estar físico, competência pessoal, e satisfação maternal. Tais resultados foram corroborados por um estudo conduzido por

Fox, Bruce e Combs-Orme (2000). Os autores verificaram que as expectativas de pais ou mães possuem um impacto na interação entre o casal, afetando a qualidade do relacionamento e subseqüentemente as práticas parentais. Fox e colegas (2000) concluíram que a divergência entre casais aumenta os níveis de preocupação e de estresse em relação aos cuidados dos filhos, afetando a violação das expectativas no funcionamento psicológico.

As expectativas podem, ainda, influenciar o estado afetivo. Harwood e colaboradores (2007) afirmaram que expectativas otimistas sobre o futuro estão associadas à adaptação psicológica, uma vez que pessoas otimistas acreditam que serão capazes de alcançar as metas desejadas. De fato, sabemos que otimismo está ligado a bom humor, a menor afeto negativo, e a comportamento adaptado. Em contraste, expectativas negativas estão relacionadas à depressão, estresse e comportamentos mal adaptativos (Harwood et al., 2007). Bandura (1997) alegou que expectativas sobre as nossas capacidades predizem o grau de otimismo em relação aos resultados que desejamos encontrar. Da mesma maneira, Olson e colegas (1996) afirmaram ainda que a contradição de expectativas também afeta a estados afetivos, como ansiedade e depressão. Por exemplo, expectativas sobre o desempenho em uma tarefa influenciam a ansiedade antes do teste. O contrário também é verdadeiro. Expectativas podem fazer com que a ansiedade sentida antes do teste seja minimizada. Assim, pessoas com alto senso de auto-eficácia tendem a se sentir mais confiantes, antes da realização do exame.

De qualquer modo, sabe-se que muitas das idéias dos pais sobre filhos surgem a partir das suas experiências infantis com seus próprios cuidadores e de outros fatores tais como, narrativas sobre pais, imagens de pais e mães retratados pela mídia e de outras situações no cotidiano como a inclusão de pais nas práticas educacionais de crianças (Goodnow, 2005). Outras variáveis como idade, classe sócio-econômica e rede de apoio social também influenciam as expectativas. Nesse sentido, a teoria de apego pode oferecer ferramentas para compreensão de alguns fatores que afetam as expectativas. Fivush (2006) afirmou que os elementos centrais deste modelo surgem a partir das primeiras experiências e permanecem estáveis através do tempo. Esta noção traz implicações para a generalização deste esquema. Com isso, acreditamos que estas representações estão presentes em diferentes contextos, afetando as expectativas que um

indivíduo possui sobre os comportamentos de outras pessoas. Contudo, espera-se que estas representações se tornem mais elaboradas e complexas ao longo do curso do desenvolvimento.

1.4 Justificativa, problema e objetivos

A premissa central da teoria do apego é a implicação da qualidade do vínculo cuidador-criança para a manifestação das diferenças individuais, em áreas como competência escolar e social, relacionamento com amigos e com parceiros, e regulação da emoção (Freitag, et al. 1996, Holmes, 1993, Thompson, 1999). Evidências confirmam que crianças com apego seguro apresentam maior facilidade na resolução das tarefas do desenvolvimento pós-infância (Sroufe, Carlson, & Shulman, 1993). Crianças com apego inseguro, ao contrário, tendem a apresentar maiores dificuldades em aspectos como independência, resiliência, competência social, e saúde emocional (Urban et al., 1991). É alta a probabilidade da continuação de padrões de apego entre gerações, conforme conclusões de uma meta-análise conduzida por Van Ijzendoor (1995). É consenso afirmar que as primeiras experiências infantis afetam as futuras práticas de criação de filhos. No entanto, o modelo tradicional destas pesquisas tem se caracterizado pela linearidade. Elas costumam ir das primeiras experiências infantis com cuidadores primários à responsividade parental, daí ao apego seguro, e finalmente às estratégias de socialização. O modelo tradicional, ainda que seja plenamente consistente com medidas correlacionais, não identifica quais mecanismos atuam na ligação do processo de apego com o de socialização, nem de que forma as primeiras experiências infantis afetam as futuras práticas de criação de filhos.

Sabe-se que o processo de socialização é caracterizado pela interação bidirecional entre a criança e o cuidador, na qual as cognições parentais (metas, planos, atribuições e expectativas) exercem um papel fundamental (Hastings & Grusec, 1998). A teoria afirma que estas representações mentais são construídas ao longo da vida do indivíduo, estando presentes mesmo antes de tornarem-se pais ou mães. Nesses termos, pode-se pensar que o *script* de base segura (as representações) funcione como um guia para os comportamentos dos pais. Sendo assim, pode-se esperar que os pais que têm como *meta* o oferecimento de base segura para seus filhos possam valer-se da figura de apego quando necessário. Os

comportamentos escolhidos pelos pais servirão de fundamentos, embasando as práticas de socialização. A meta, portanto, será a de oferecer apoio para exploração do ambiente e para o conforto emocional em momentos de estresse.

Todavia, a literatura sobre a relação entre apego, metas e planos é escassa. Na verdade, pouco se sabe sobre a relação entre apego e práticas parentais em geral. Os estudos realizados por Verschueren e colegas (2006) e Bus e Ijzendoorn (1992) trouxeram evidências quanto à relação entre a qualidade de apego materno e as práticas de criação de filhos. Esses achados foram promissores e devem ser ampliados por pesquisas que se atenham à análise da relação entre apego e sociocognição. Grusec e Mammone (1995) afirmaram que as pesquisas sobre cognições parentais e apego têm sido realizadas independentemente, como se fossem duas áreas distintas de conhecimento. Os pesquisadores argumentaram que as questões de apego e cognição parental deviam ser trabalhadas conjuntamente. Deste modo, seria possível compreender as relações entre mecanismos associados aos modelos funcionais, (representações mentais), e cognições parentais associadas a práticas de criação de filhos (Grusec & Ungerer, no prelo).

O objetivo deste estudo é, portanto, investigar se existe diferenças nas cognições acerca das futuras práticas parentais de jovens adultas que possuem (ou não) a representação mental de base segura em relação aos seus próprios cuidadores. A hipótese é de que a meta de servir como base segura influencia as metas, atribuições e expectativas parentais, guiando as interações destes pais com seus filhos. Espera-se que pessoas com o *script* de base segura tendam a ser mais responsivos e sensíveis às necessidades da criança, permitindo que ela explore o ambiente de forma autônoma, ao mesmo tempo em que se mostrem presentes e disponíveis para qualquer eventualidade. Espera-se também que elas se mostrem mais empáticas e atentas à perspectiva infantil, demonstrando interesse em auxiliar a criança compreender o significado dos acontecimentos.

CAPITULO II

MÉTODOS

2.1 Delineamento

Foi utilizado um delineamento de grupos contrastantes (Nachmias & Nachmias, 1996) para comparar um grupo de universitárias que possuía o *script* de base segura com as que não o possuía, quanto às cognições (metas, planos, expectativas e atribuições) que compõem as práticas parentais.

2.2 Participantes

Participaram 92 universitárias, das quais apenas 60 foram escolhidas para compor a amostra, com base nos resultados do *Attachment Script Assessment* (ver item 2.3 logo adiante). As universitárias foram recrutadas através do Banco de Sujeitos⁷ da *State University of New York - Stony Brook*, constituído por alunos de diferentes cursos (ex. Biologia, Enfermagem, Administração, Psicologia) que se matriculam em cadeiras de Psicologia (ex. Introdução a Psicologia). Estes alunos recebem créditos acadêmicos pela sua participação em diferentes estudos. Tal procedimento é obrigatório para obter aprovação do curso em que o aluno está matriculado. Geralmente o aluno participa de dois ou mais estudos, e o objetivo deste programa é aproximar o aluno do mundo científico. Após o término do experimento, o pesquisador deve informar ao aluno sobre os objetivos e hipóteses do estudo. Para participar, os alunos acessam a página da internet do Banco de Sujeitos onde encontra uma lista de 10 ou mais estudos em andamento. Eles escolhem o estudo que de maior interesse ou conveniência em marcam um horário pelo próprio site. O procedimento resulta em uma amostra randômica. Posteriormente o pesquisador recebe a lista dos alunos agendados pela internet. Participantes com pouca fluência verbal na língua inglesa e com filhos foram excluídos da amostra.

⁷ Tradução de "Subject Pool".

2.3 Materiais e Instrumentos

Consentimento Livre-Esclarecido – Este documento visou informar os participantes sobre os objetivos e os procedimentos do presente estudo. Somente participaram da amostra as universitárias que registraram o consentimento em protocolo próprio (ver Anexo A).

Ficha de Dados Demográficos – Nesta ficha constaram informações sobre sexo, idade, número de irmãos, nacionalidade da participante, escolaridade e nacionalidade dos pais. Também foram coletadas nesta ficha informações sobre a experiência com crianças. Neste item, as participantes responderam 12 questões (em uma escala de 1 a 8, sendo que 1 representou “pouca ou nenhuma”, e 8 significou “muita experiência”) sobre o seu conhecimento acerca de brincadeiras, cuidados infantis, treino de habilidades e bom comportamento infantil (ver Anexo B).

Attachment Script Assessment (H. Waters & Rodrigues, 2001) – Este instrumento avalia se o indivíduo possui ou não o *script* de base segura, conforme a definição de Waters e Rodrigues (1991) e consiste de blocos cognitivos sobre as representações mentais de apego. O *script* de base segura deve conter os seguintes elementos: 1) a mãe e a criança estão interagindo construtivamente; 2) a díade é interrompida por um acontecimento (ou por alguém) que estressa a criança; 3) a criança solicita ajuda; 4) o sinal é detectado, e o cuidador oferece ajuda; 5) a criança aceita o auxílio; 6) a ajuda é eficiente, pois supera os obstáculos; 7) a ajuda também inclui conforto e regulação da emoção; 8) a díade retorna a interagir construtivamente. O instrumento segue o procedimento de “esquema de palavras que despertam”⁸ o *script*. O material é constituído por três folhas de papel. Cada folha de papel contém uma lista de 12 ou 14 palavras (ex. mãe, bebê, urso de pelúcia, perdido, encontrado), distribuídas em três ou quatro colunas. As palavras sugerem uma história e ainda dá algumas pistas para a elaboração de uma narrativa. Na instrução, pede-se que o sujeito conte uma história utilizando as palavras da lista (ver Anexo C). Embora as palavras sejam previamente estabelecidas (para guiar a história prototípica), o indivíduo possui a liberdade para elaborar a narrativa que quiser. As histórias construídas pelo sujeito são posteriormente analisadas quanto à coerência,

⁸ Tradução literal de *prompt-word outline*.

conhecimento e acesso do *script* de base segura. Pessoas com conhecimento do *script* de base segura constroem histórias consistentes, girando em torno do tema. Pessoas que não possuem o conhecimento do *script* de base segura também constroem histórias de forma consistente, porém não relacionadas ao *script* de base segura, abordando outros tópicos (ver exemplos destas histórias no Anexo D). Os escores vão de 1 a 7, sendo que 1 significa conteúdo atípico e 7 significa conteúdo consistente com o *script* de base segura. Cada história recebe um escore e o resultado final é definido pela média das 3 histórias. As narrativas que obtém escore 7 são as que possuem conteúdo do *script* de base segura. Nestes casos, identifica-se uma interação entre os personagens da história, sendo que a figura de apego encontra-se atenta aos estados emocionais da pessoa apegada. Já as narrativas com escore 1 são aquelas que possuem conteúdo atípico, ou seja, quando o tema da história não está relacionado ao *script* de base segura. O anexo C contém exemplos de histórias que ilustram esta questão. O instrumento foi utilizado em diversos estudos (Waters & Ridgeway, 1998), demonstrando boa correlação ($r=0,52$) com o *Adult Attachment Interview*, um instrumento de apego já validado (Waters & Rodrigues, 2001). Além disso, o foi utilizado em diferentes culturas como Turquia, Suíça, Colômbia, Zimbábue e United Arab Emirates (Rodrigues, Wais, Zevallos, & Rodrigues, 2001) demonstrando boas propriedades psicométricas. As aplicações foram realizadas pela pesquisadora foi treinada para a administração deste instrumento pelo Laboratório de Apego da Universidade de Stony Brook, Estados Unidos, sob coordenação do Professor Everett Waters. Este treinamento ocorreu durante o período (setembro de 2004 a setembro de 2005) no Estágio de Doutorado na State University of New York - Stony Brook, financiado pela CAPES.

Videoclipes de interação mãe-criança (Gomes & Waters, 2005): Este instrumento avaliou a percepção das universitárias sobre diferentes práticas parentais e é composto por 9 videoclipes de mães interagindo com seus filhos em três situações: 1) Brincadeira livre em um parque; 2) Situação de limpeza de recolher os brinquedos e colocá-los na estante; 3) Resolução de Problema (ex: a criança precisa pegar uma bolacha presa entre dois vidros, utilizando um bastão). Isso permitiu que metas, planos, expectativas e atribuições fossem acessadas indiretamente. Cada uma destas situações contém

videoclipes de três crianças diferentes. Os 9 videoclipes têm duração total de aproximadamente 30 minutos. A aplicação é iniciada com um videoclipe de aquecimento como prática (situação de brincadeira livre com a mãe em uma sala) a fim de familiarizar o indivíduo com o procedimento (as verbalizações obtidas nesta fase não são analisadas). As participantes assistem duas vezes consecutivas, cada videoclipe. Na segunda apresentação, as imagens⁹ são congeladas em diferentes momentos da interação entre mãe e criança. Durante estes momentos é feita a seguinte pergunta à participante “Faça de conta de que você é a mãe e este é o(a) seu(ua) filho(a). Eu gostaria que você me dissesse o que estarias pensando naquele exato momento e por que você estaria pensando aquilo”. As imagens foram congeladas 58 vezes, através do botão de pausa do controle remoto, durante os 9 videoclipes e sinalizadas por uma estrela colorida no canto superior esquerdo da tela. Todos os participantes comentaram sobre os mesmos pontos nos vídeos, sendo as respostas gravadas em audíoteipe, posteriormente transcritas pela pesquisadora.

2.4 Procedimentos

A administração dos instrumentos foi realizada individualmente, pela pesquisadora no laboratório de Apego na Universidade de Stony Brook e levou aproximadamente 2 horas. Primeiramente, foi acessado o *Attachment Script Assessment*. Logo após, a aluna respondia o questionário sociodemográfico e por fim assistia aos vídeos clipes sobre a interação entre mães e filho

2.5 Análise dos dados

As histórias obtidas pelo *Attachment Script Assessment* foram analisadas independentemente por dois juízes. Para o resultado final, foi utilizada a média dos escores dados pelos dois juízes. A ordem da apresentação das histórias foi modificada de sujeito para sujeito para controlar o efeito de uma história sobre a outra. Com base nesses resultados, as participantes foram distribuídas em dois grupos: Grupo 1 (com o conhecimento do *script* de base segura, representado pelos 30 escores mais altos - acima de 3,9) e Grupo 2 (sem o conhecimento do *script* de base segura - escores mais baixos - abaixo de 3,3). As participantes que obtiveram escores entre 3,4 e 3,8 foram excluídas da

⁹ As imagens congeladas foram escolhidas com todo o cuidado – optou-se por situações ambíguas.

amostra, sendo tais escores considerados ambíguos e limiares, isto é, não possuíam elementos que claramente definissem a classificação dos sujeitos.

Para as respostas obtidas nos *Videoclipes de interação mãe-criança* utilizou-se a análise de conteúdo quantitativo de modelo misto, nas quais as categorias foram estabelecidas *a priori* (metas, planos, expectativas e atribuições) e as subcategorias foram geradas a partir dos dados obtidos. Para a distribuição das respostas em categorias e subcategorias, recorreu-se a dois juízes que se mantiveram cegos quanto ao status de apego dos participantes. A própria pesquisadora e três bolsistas de iniciação científica participaram na análise das entrevistas. Devido a imensa quantidade de material obtido, as verbalizações foram divididas em três partes, sendo que cada juiz codificou um terço das entrevistas. Apenas a pesquisadora analisou todo o material, participando de todo o processo. O agrupamento das categorias, pelos juízes, foi realizado inicialmente de forma independente, sendo a categorização final obtida através de consenso entre a pesquisadora e a bolsista. Um terceiro juiz participava do processo, na existência de dúvidas quanto à classificação das categorias. A ordem da apresentação das três situações foi alterada de sujeito para sujeito para controlar o efeito de um videoclipe sobre o outro.

Os escores foram computados a partir da ocorrência ou não de cada categoria, para cada participante. Assim sendo, não foi considerado o número de vezes que tal categoria foi mencionada pela universitária. Por exemplo, mesmo que a participante verbalizasse a categoria “Disciplina/ Obediência” cinco vezes durante a entrevista, ela recebeu apenas 1 ponto. Posteriormente, foram feitas distribuições de frequências da categoria, nos dois grupos, as quais foram analisadas pelo z-teste para proporções a fim de se verificar possíveis diferenças, utilizando-se o programa estatístico chamado “Estatística”

CAPITULO III

RESULTADOS

3.1 Dados sociodemográficos das participantes

A Tabela 1 mostra que a idade das universitárias variou entre 18 e 25 anos, não havendo diferenças estatísticas entre os dois grupos ($t=-0,26$, $gl=58$, $p=0,70$). Optou-se por incluir no estudo apenas mulheres porque há evidências de que o relacionamento entre mãe-criança prediz maior variância nos resultados de estudos sobre desenvolvimento infantil (Barnard & Solchany, 2005). Além disso, os instrumentos utilizados retratam as interações mãe-criança e não a de pais. Como a prática de criação de filhos é influenciada por possíveis diferenças culturais e que uma grande quantidade de estrangeiros reside em Nova Iorque, foram obtidas informações sobre nacionalidade e anos vividos nos EUA. No que se refere à nacionalidade, verificou-se que a grande maioria dos participantes é norte-americana (83%); 7 % provenientes da América Central (mais precisamente as Ilhas do Caribe), 5% são asiáticas e 5% são africanas. A média de anos vividos nos EUA pelas universitárias foi de 17,8 ($dp=3,6$), sendo o mínimo de 7 e o máximo de 25 anos. Não houve diferenças significativas entre os grupos em nenhuma das duas variáveis (nacionalidade; $\chi^2=1,08$, $gl = 1$, $p =0,29$ e média de anos vividos nos EUA; $t=1,71$, $gl =58$, $p=0,09$)(Tabela1).

Em relação à posição na família, constatou-se que a percentagem de primogêntas é equivalente nos dois grupos. Os achados não revelaram diferenças estatísticas neste aspecto ($\chi^2= 4,07$, $gl=4$, $p=0,31$). Por fim, os grupos também foram semelhantes no que se refere a experiência com crianças, sendo que os dois grupos obtiveram em média o escore de 4,87 conforme o questionário que avaliou este item ($t=0,26$, $gl=58$, $p=0,97$). Quanto ao tipo de curso, notou-se que 32% estavam matriculadas em Psicologia, 17% em Ciências da Saúde¹⁰, 15% em Biologia, 15% estavam indecisos quanto ao curso e

22% estudavam outras disciplinas (Ex. Administração, Engenharia Elétrica, Matemática, Farmacologia, entre outros).

Tabela 1.

Características Sociodemográficas nos Grupos 1 e 2

Característica	Com Script de Base Segura (G1) (<u>n</u> =30)	Sem Script de Base Segura (G2) (<u>n</u> =30)
<u>Idade:</u>		
Média	19,23	19,37
Desvio Padrão	1,75	1,73
<u>Experiência com crianças**</u>		
Média	4,85	4,84
Desvio Padrão	2,00	2,00
<u>Anos vividos nos EUA</u>		
Média	18,60	17,00
Desvio Padrão	2,41	4,51
	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>
<u>Posição na Família:</u>		
Filho único	2(6,7)	1(3)
Irmão Gêmeo	1(3)	0
Primogênito	12(40)	8(26,7)
Filho do meio	11(37)	11(37)
Filho mais novo	4(13,2)	10(33,3)

Nota. *Para as variáveis idade, anos vividos nos EUA, experiência com crianças foi usado o t-teste. Para as variáveis nacionalidade e posição na família foi usado o teste Qui-quadrado. **As participantes responderam questões em uma escala de 1 a 8, sendo que 1 representou pouco ou nenhuma experiência e 8 significou muita experiência com crianças.

3.2 Dados sociodemográficos da família

A Tabela 2 apresenta os dados sociodemográficos da família. Com relação à nacionalidade, verificou-se que a maioria das mães e dos pais das universitárias é norte-americana. Os dados não revelaram diferenças significativas entre os grupos quanto à nacionalidade materna ($x^2 = 3,72$, $gl=3$, $p=0,29$) e paterna ($x^2 = 6,67$, $gl =4$, $p=0,15$). Quanto à escolaridade, notou-se que a maioria dos pais e das mães possui ensino superior completo. Também não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes nos grupos quanto a média de anos de escolaridade materna ($t= 0,15$, $gl = 58$, $p= 0,88$) e paterna ($t =-0,66$, $gl= 58$, $p =0,50$).

Tabela 2.

*Distribuição da Escolaridade Materna e Paterna nos Grupos 1 e 2**

Característica	Com Script de Base Segura (G1) (n=30)		Sem Script de Base segura (G2) (n=30)	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
<u>Escolaridade*</u>				
Média de anos	14,37	14,07	14,27	14,53
Desvio padrão	2,41	2,66	2,72	2,75
<u>Níveis de escolaridade</u>	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)
Fundamental	1 (3,3)	-	1 (3,3)	2 (6,6)
Médio	7(5,3)	11(36)	9(29,9)	8(26,3)
Superior	22 (73)	19 (63)	20 (66)	20 (66,6)
<u>Nacionalidade**</u>				
Norte-americanos	19 (63)	19(63)	12 (40)	12(40)
Centro-americanos	3 (10)	3(10)	3(10)	3(10)
Sul-americanos	1(3)	0	1(3)	2(7)
Asiáticos	4 (13)	4(13)	8 (27)	8(27)
Europeus	3(10)	4(13)	3(10)	2(7)
África	0	0	3 (10)	3(10)

Nota.* t-test ** teste Qui-quadrado.

3.3 Videoclipes de interação mãe-criança

Inicialmente serão apresentadas as definições das categorias e subcategorias das cognições que compõe as práticas parentais e alguns excertos que as ilustram, seguidas dos resultados nos dois grupos.

3.3.1 Metas

As metas parentais podem ser inúmeras, diversas e multifacetadas. Elas podem refletir valores em relação à forma com que a criança deve se comportar, ou podem estar voltadas ao desejo de realizar determinada tarefa. Por exemplo, as metas de ensinar, disciplinar e brincar com a criança são necessárias para a promoção do desenvolvimento infantil. Isto é, uma das funções parentais consiste na organização do comportamento da criança ao redor de atividades que ela precisa e ao mesmo tempo deseja. Sabe-se que o tipo de meta parental afeta a interação entre mãe-criança, por isso, as metas foram divididas em: 1) Disciplina/ Obediência, 2) Promoção de Independência, 3) Ensinar Habilidades à Criança, 4) Preocupação com Segurança da Criança, 5) Respeitar o Ritmo

da Criança ao Realizar Determinada Tarefa, 6) Metas Centradas nos Pais e 7) Regulação da Emoção, as quais serão descritas a seguir.

3.3.1.1. Disciplina e obediência

Neste item nota-se a preocupação das participantes em obter disciplina e obediência das crianças. Percebe-se a exigência de regras que elas acreditam ser necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Verificou-se uma preocupação das participantes em fazer com que a criança terminasse de desempenhar a tarefa. Algumas vezes, isto foi alcançado através do direcionamento de foco ou concentração da criança. Exemplos:

“Eu estaria pensando... o que houve com a atividade? Eu pedi para ela algumas vezes para fazer isto e eu tentaria focalizar como.... tentando fazer com que ela focalize no que estou dizendo e pedindo para ela fazer, porque ela não está cooperando”¹¹

“Mais uma vez, a mesma coisa... sabe? Vamos colocar os brinquedos na sacola e colocá-los na instante”¹²

“Se eu fosse a mãe eu estaria pensando que eu espero que a Kylie me escute e ponha tudo na instante”¹³

“Eu estaria pensando que é bom que ela começou a colocar os brinquedos na instante porque eu quero que ela siga as minhas orientações ”¹⁴

“Eu estaria pensando que eu preciso discipliná-la mais e falar para ela que ela deveria estar limpando, e dizer para ela que ela pode brincar com aquilo depois que ela juntar os brinquedos, porque ela quer ir e brincar com o ônibus de novo”¹⁵

“Ela precisa saber o que ela pode e não pode fazer, ela precisa me escutar, porque se eu não estabeleço regras agora, ela não vai me escutar depois e é importante que ela escute a mãe dela”¹⁶

3.2.1.2 Promoção de Independência

Nestes casos, observou-se uma preocupação quanto ao futuro da criança, sendo que as metas contemplavam situações que iam além do contexto observado nos vídeos. Ou seja, estas universitárias incentivaram os filhos a realizarem atividades sem o auxílio das mães, por acreditarem que isto beneficiaria a criança ao longo prazo

(“Eu quero que ele aprenda a fazer isto sozinho.”, “Eu quero que ele aprenda a guardar para que ele saiba o que fazer no futuro”).

“Você não precisa fazer isto para ele, você pode direcioná-lo uma vez, você não tem que guardar por ele. Deste jeito ele tá aprendendo a ser independente e responsável”¹⁷

“Eu estaria pensando que eu quero pegar pra ela, mas eu não posso porque ela precisr aprender sozinha a como pegar a bolacha, porque senão ela vai me procurar para fazer tudo e ela precisa aprender a fazer coisas sozinha”¹⁸

“Eu acho melhor que ela faça sozinha, para que no futuro ela saiba fazer coisas sozinha”¹⁹

“Eu sei que não posso ajudá-la porque eu quero que ela cresça e aprenda a fazer coisas sozinha”²⁰

3.2.1.3 Ensinar habilidades à criança

Nesta categoria as metas focalizam o ensinamento de diferentes capacidades, como por exemplo: aprender a resolver problemas, organizar materiais, entender a diferentes conceitos, entre outros. Abaixo estão apresentados alguns depoimentos que ilustram esta questão.

“Eu não quero me meter, eu quero que ela faça sozinha, porque ela precisa aprender a resolver problemas por conta própria, com o que é dado para ela.”²¹

“Eu acho que isso é bom para a cabeça dela, porque ela está aprendendo a resolver problemas complexos. Ela foi capaz de resolver o problema e agora ela está vendo se pode alcançar os mesmos resultados novamente.”²²

“Mais uma vez, deixar que a criança esteja atenta que..(...) fazer com que a criança pense, porque algumas vezes é necessário que a criança saiba que ela pode pensar sobre isto, sabe? Que talvez você pode resolver”²³.

“Eu acho que a mãe está ensinando o filho a como a colocar as coisas no lugar, ela está sugerindo que ele coloque o barco na prateleira de cima onde vai caber, e não na prateleira de baixo porque as coisas podem cair.”

“Eu estaria pensando que ele precisa aprender a organizar bem as coisas e saber o que é grande e onde caberia melhor. Assim ele pode colocar tudo, ter certeza que ele poderia colocar todos os brinquedos.”²⁴

“Eu estaria pensando que isto é uma boa lição para ele aprender, para ele saber que ele vê um objeto de peso ser colocado em uma coisa. Eu estaria pensando isto porque eu estou ensinando algo a ele, um conceito de vida.”²⁵

“O meu bebê está aprendendo através da interação comigo como...que papel brincar...brincadeiras com papéis diferentes ele está aprendendo... Eu não sei...ele está aprendendo papéis de gênero. Isto significa que você não precisa ser menina para guardar. Se você é menino, você também pode ajudar nesta área, então ele tá aprendendo papéis.”²⁶

3.2.1.4 Preocupação com segurança da criança

Nestas situações, percebeu-se que as participantes apresentaram o temor de que a criança pudesse se machucar durante a situação de brinquedo (“Eu não quero que a minha filha se machuque, porque ela está lá em cima. Eu não quero que ela caia e se machuque. Eu faria o que a mãe fez, eu iria ajudar ela”²⁷, “Eu espero que ela não se machuque, subindo o escorregador daquele jeito”²⁸). Então, notou-se que a meta dos pais consistiu em ficar atento aos comportamentos de seus filhos para evitar com que a criança se machucasse.

3.2.1.5 Respeitar o ritmo da criança ao realizar determinada tarefa

Aqui observou-se a meta das universitárias em respeitar o ritmo da criança durante a execução de determinadas atividades. Neste caso, notou-se a preocupação em não interromper a atividade da criança, dando a ela a oportunidade de realizar a tarefa sozinha, sem o auxílio da mãe. Exemplos:

“Eu acho que eu estaria esperando que ela descubra a relação entre puxar o bastão e empurrar a bolacha, porque ela não descobriu ainda”²⁹

“Eu acho que ela tá pensando que ela deve dar espaço para criança fazer isto sozinha, o que é bom, porque deste jeito a criança não precisa da ajuda dela, ela fez tudo sozinha”³⁰

3.2.1.6 Metas centradas nos pais

Estavam voltadas à satisfação das necessidades dos pais. Neste item, as participantes não reportaram metas que pudessem beneficiar de alguma maneira o desenvolvimento da criança. Neste caso, as verbalizações giraram em torno do temor de

ter que juntar os brinquedos do chão, da preocupação em realizar a tarefa de forma mais rápida possível e de realizar atividades do interesse da mãe. Exemplos:

“Quero ter certeza que ele limpe tudo, para que as coisas não fiquem espalhadas para que eu faça depois, porque eu não quero guardar”

“Eu estaria ficando.... não frustrada, tentaria fazer com que ela.... concentre no que ela está fazendo... limpando e ver se ela vai pegar os objetos sozinha, senão a mãe vai ter que fazer tudo sozinha”

“Eu espero que ela guarde os brinquedos logo, porque eu quero ir embora”³¹

“Parece que a mãe ta desinteressada, porque a primeira coisa que ela disse no experimento foi “coloque os brinquedos no lugar para que a gente possa ir embora”³²

“Ela ta demorando muito, ta levando muito tempo para ela colocar o circulo na caixa, ela precisa se apressar”³³

“Eu estaria pensando nisto porque é mais divertido empurrar a criança no balanço do que brincar naquela coisa estúpida”

3.2.1.7 As metas de regulação da emoção

São as emoções da criança, no sentido de: a) Promover ou estimular emoções positivas; ou b) Eliminar emoções negativas. As metas que giraram em torno da promoção ou estímulo de emoções positivas visavam incentivar o sentimento de bem estar nos filhos como alegria e diversão. Já as metas de extinção de emoções negativas visam a eliminação de emoções que pudessem gerar sentimentos de frustração ou tristeza nos filhos. Abaixo estão alguns depoimentos:

“Eu deixaria ela continuar fazendo isto. Ela está se divertindo, porque ela se estimula facilmente com coisas daquele jeito, apenas para trás e para frente”³⁴.

“Eu estou feliz que ele está brincando. Eu quero que ele se diverta”³⁵

“Ele está se distraindo, mas tudo bem porque ele está se divertindo. Eu estaria observando o que está acontecendo”³⁶

Precisamos vir aqui mais seguido! Ela gosta daqui. Ela se diverte, ela está experimentando um pouco de tudo, mas se dando conta de que está feliz com isso e ela está correndo por tudo e se divertindo então... temos que vir aqui o mais seguido possível”³⁷

“Eu estaria pensando que eu talvez falaria para ele o que ele precisa fazer, porque eu não quero ver a minha criança chateada”³⁸

“Ok, você pode ter o animal. Eu não quero que ela se chateie ou comece a berrar por nada.”³⁹

“Eu daria a caixa para ele, porque ele parece muito frustrado e tudo que eu quero é abraça-lo e fazer isto por ele.”

3.3.2 Planos

Os planos são os métodos utilizados pelos pais para alcançar determinada meta. Durante a criação de filhos os pais utilizam uma combinação de diferentes planos, os quais variam de acordo com o contexto e a situação. Tais planos estão ligados às atitudes e sentimentos dos pais e nem sempre são consistentes umas com as outras (Grusec & Lytton, 1998). Neste estudo, as participantes mencionaram os seguintes planos: 1) Oferecer estrutura para a realização da tarefa, 2) Brincar com a criança, 3) Monitoramento do comportamento da criança 4) Crítica dos planos utilizados pelas mães nos videocliques. A seguir serão descritas estas categorias.

3.3.2.1 Oferecer estrutura para a realização da tarefa

Aqui notamos a participação ativa dos sujeitos durante a interação mãe-criança. Neste caso, os planos consistem em auxiliar a criança a alcançar determinada meta. Sendo assim os métodos utilizados foram: oferecer ajuda, apoiar, guiar, informar, demonstrar a criança o que deve ser feito através de exemplos, além de dar instruções verbais e monitorar progresso da criança em relação ao alcance da meta. Exemplos:

“Eu estaria pensando que eu preciso dizer para ela o que deve ser feito, porque quando fui para lá ela começou a fazer de novo”⁴⁰

“Eu estaria sentindo que...tentando mostrar para ela onde os brinquedos devem ser guardados, para que ela faça isto, porque ela continua deitada brincando”⁴¹

“Eu acho que eu devo levantar e mostrar um exemplo para ela. Eu devo colocar os brinquedos na estante para que ela saiba o que fazer”⁴²

3.2.2.2 Brincar com a criança

Nesta categoria notou-se que o plano das universitárias consistiu em brincar com a criança para fazer com que a atividade se tornasse mais interessante. Com isso, as participantes objetivaram alcançar a cooperação da criança e assim finalizar a tarefa. Exemplos:

“Talvez se eu brincar com ela, ela vai guardar, porque ela parece interessada em cada brinquedo, então talvez se tu brincar com ela, ela vai ficar com tédio e vai querer colocar os brinquedos na estante”⁴³

“Talvez se ela brincar com os brinquedos enquanto ela guarda, ela vai querer guardar mais”⁴⁴

“Eu estaria pensando o mesmo que antes, vamos brincar com alguns destes brinquedos, brincar com eles um pouco e depois colocá-los de volta”⁴⁵

3.2.2.3 Monitoramento do comportamento da criança

Neste item estão incluídos comportamentos de observar, bem como monitorar a criança durante a realização da tarefa. Também notamos que as participantes se mostraram atentas quanto ao comportamento da criança nos vídeos. Exemplos:

“Agora ela vai colocar tudo que a gente arrumou de volta na estante, porque ela já começou”⁴⁶

“Eu estaria pensando que ela está no caminho certo e que ela não precisa de ajuda com que ela está fazendo, porque quero dizer... você pode ver que ela está conseguindo, ela tá indo e tá fazendo sozinha”⁴⁷

3.2.2.4 Crítica dos planos utilizados pelas mães nos vídeos

Aqui se observou que as participantes criticaram o plano escolhido pela mãe nos vídeos. Geralmente, elas realizavam a crítica e ofereciam planos alternativos (“Se eu fosse a mãe eu não deixaria ela subir sozinha no escorregador, eu iria junto com ela para ter certeza de que ela tá bem”). Contudo, em algumas situações notou-se que as universitárias somente fizeram as críticas, não sugerindo outras possibilidades. Abaixo estão ilustrados exemplos destas duas categorias:

“Se eu fosse a mãe... ela não está pensando nada porque ela nem está olhando...Eu estaria olhando para a minha criança para ter certeza de que ela está bem”⁴⁸

“Eu não castigaria as minhas filhas por terem feito aquilo. Eu acho que elas devem ficar longe dos patos para que elas não caiam na água”⁴⁹

“Se eu tivesse no lugar dela eu não teria feito aquilo, porque vai fazer com que ela fique mais interessada nos brinquedos ao invés de guardá-los”⁵⁰

“Ela não está fazendo nada para ajudar a guriuzinha...ela não está fazendo nada... Eu não sei... nada mesmo”⁵¹

“Eu não acho que ela deve permanecer sentada e dizer coloque os brinquedos no lugar, coloque os brinquedos no lugar”⁵²

3.3.3 Expectativas

Nesta categoria estão incluídas as percepções das qualidades das crianças observadas nos vídeos. As expectativas foram divididas em: 1) Expectativas positivas sobre as características da criança (“Eu sei que ela vai conseguir realizar a tarefa, porque tenho esperanças”) e 2) Expectativas negativas sobre as características da criança (“Eu sei que ele não vai me ouvir”). Exemplos:

“Eu sei que ela vai conseguir, ela sempre acaba entendendo o que precisa ser feito”⁵³

“Eu tenho confiança que ela vai conseguir pegar a bolacha”⁵⁴

“Será que isso vai ser uma daquelas cenas em que a criança briga contigo e reclama que quer brincar, parece que ela quer o brinquedo de volta e eu não quero brigar...”⁵⁵

“Eu tou pensando que ele não vai conseguir, porque parece que ele vai chorar..., ele já tá chorando e ele não consegue resolver isto”⁵⁶

3.3.4 Atribuições

Neste item estão incluídas as atribuições que as participantes fizeram sobre os comportamentos das crianças, apresentadas nos vídeos. A análise das entrevistas permitiu o levantamento das seguintes atribuições:

3.3.4.1 A criança está distraída com brinquedos

Aqui as participantes afirmaram que as crianças não estavam cooperando com a mãe (ex. não estavam ajudando a colocar os brinquedos na estante, a criança não queria ir embora, ou não estava tentando resolver o problema), pois estavam distraídas, brincando.

Exemplos:

“Eu estaria pensando que ela está se divertindo com os brinquedos e por isso ela não quer ir embora, depois que a mãe disse “Vamos guardar os brinquedos para que a gente possa dar tchau tchau. Acho que é por isso que ela não quer ir embora, por isso que ela continua brincando”⁵⁷

“Ela continua ocupada brincando, ela continua brincando. Depois que a mãe disse para ela fazer isso, ela foi na direção oposta. A mãe disse para ajudar e dar para ela o brinquedo. Mas ela não está pegando o próximo brinquedo que está perto dela porque ela vai continuar brincando”⁵⁸

3.3.4.2 A criança não entende o que está sendo solicitado

Neste caso as participantes afirmaram que as crianças não estavam colaborando porque elas não estavam compreendendo as ordens dadas pelas mães. Exemplos:

“Eu estaria me perguntando se a criança entende o que estou dizendo... porque ela está fazendo tudo menos o que eu estou pedindo para ela fazer, porque ela está fazendo outras coisas”⁵⁹

“Eu estaria pensando que ela está confusa e que ela estava tentando guardar e que agora ela não sabe o que fazer, porque ela olhando para mim, para cima e para a caixa de brinquedos”⁶⁰

3.3.4.3 A criança está ignorando as ordens da mãe

Nesta categoria as participantes verbalizaram que as crianças não estavam colaborando porque elas estavam ignorando ou não escutando as ordens solicitadas pela mãe. Exemplos:

“Ela está me ignorando. Ela não está bem olhando. Ela está fazendo o que quer... está brincando”⁶¹

“Eu espero que a criança presente atenção ou ao menos ouça, mas ela está me ignorando. Ela está me ignorando”⁶²

3.3.4.4 Atribuição positiva sobre as características da criança:

Neste item as participantes realizaram atribuições positivas sobre a motivação e os comportamentos infantis, sendo ressaltada as boas qualidades da criança. Exemplo:

*“Ela é muito esperta, ela tá quase lá, ela quase conseguiu o bloco, ela tava bem perto, ela continua tentando”*⁶³

*“Ela é muito independente, ela quer fazer sozinha porque ela não tá pedindo por ajuda”*⁶⁴

3.3.3.5 Atribuição negativa sobre as características da criança

Neste item as participantes realizaram atribuições negativas sobre a motivação e os comportamentos infantis, sendo ressaltada as características negativas do comportamento da criança:

“Ela parece mimada... ela parece que não quer fazer isto, porque ela passou um bom tempo movimentando o brinquedo para cima e para baixo. Ela tá se dando conta que ela tem todos esses brinquedos para guardar e ela não demonstrou muito interesse”.⁶⁵

*“Ela ta sendo muito teimosa, porque tudo que ela quer fazer é relaxar e se divertir”*⁶⁶

3.3.3.6 Análise do comportamento da criança

Nesta categoria observou-se que as participantes fizeram tentativas para compreender o comportamento da criança (Ex. Porque ela não está me escutando? Porque levou tanto tempo para ela entender o que estou pedindo? Porque ela está brincando com aquele item?).

*“Estou pensando o que ela está fazendo porque ela não me respondeu”*⁶⁷

*“Eu estaria pensando porque ela está tão apegada aquele brinquedo? Ela continua.... ela ajuda só em um item e depois ela volta para o mesmo brinquedo, ela brinca com ele e depois tu tens que continuar encorajando ela”*⁶⁸

*“Eu estaria curiosa para saber o que ela está pensando... porque ela quer colocar o brinquedo de volta, quando foi tão difícil para ela tirar dali, só porque eu pensaria que faria mais sentido ela ficar com aquilo que ela demorou tanto para conseguir”*⁶⁹

As categorias e subcategorias geradas a partir das análises das entrevistas nos grupos com (G1) e sem *script* de base segura (G2) são apresentadas na Tabela 3.

As entrevistas geraram um total de 2906 verbalizações, sendo que o grupo 1 apresentou 1045 e o grupo 2: 1051. A análise das diferenças dos percentuais obtidos pelos dois grupos, através do Z-teste para proporções, revelou diferenças significativas apenas quanto a metas parentais. São elas: Promoção de Independência ($z=0,12$ $p=0,04$), e Compreensão acerca dos Comportamentos da Criança ($z=-0,18$, $p=0,03$). Isso significa que um maior número de universitárias com a presença de *script* de base segura (grupo 1) reportou metas relacionadas com a Promoção de Independência das Crianças do que o grupo de universitárias sem o *script* de base segura (grupo 2). O mesmo resultado foi observado em relação à categoria Compreensão de Causalidade acerca dos Comportamentos da Criança, sendo que no grupo 1 a frequência desta categoria foi maior do que no grupo 2. A mesma tendência foi observada quanto à categoria Preocupação com a Segurança da Criança, apesar da diferença entre os grupos não ter alcançado significância estatística. Observou-se ainda, uma clara tendência do grupo 2 em utilizar a brincadeira como uma estratégia de fazer a criança guardar os brinquedos, ao contrário do grupo 1, onde a porcentagem de universitárias que utilizaram esta estratégia foi menor. Contudo, esta diferença também não foi significativa estatisticamente.

Tabela 3.

Distribuição das Cognições de Práticas Parentais nos Grupos 1 e 2

CATEGORIAS	Com script de base segura (G1) (n=30) f (%)	Sem script de base segura (G1) (n=30) f (%)
METAS		
1. Disciplina/ Obediência	66% (20)	76% (23)
2. Promoção de Independência	63% (19)*	37% (11)*
3. Ensinar habilidades à criança	56% (17)	63% (19)
4. Preocupação com segurança da criança	57% (17)	37% (11)
5. Respeitar o ritmo da criança ao realizar determinada tarefa	33% (10)	37% (11)
6. Metas centradas nos pais	40% (12)	43% (13)
7. Regulação da Emoção	66%(20)	56%(17)
PLANOS		
8. Oferecer estrutura para a realização da tarefa	93% (28)	93%(28)
9. Brincar com a criança	37% (11)	50 % (15)
10. Monitoramento do comportamento da criança	100% (30)	96% (29)
11. Críticas dos planos utilizados pelas mães nos vídeos	53% (16)	66% (20)
EXPECTATIVAS		
12. Expectativas positivas em relação comportamento da criança	63% (19)	66% (20)
13. Expectativas negativas em relação comportamento da criança	60% (18)	66% (20)
ATRIBUIÇÕES		
14. A criança está distraída com brinquedos	80% (24)	87% (26)
15. A criança não entende o que está sendo solicitado	63% (19)	77% (23)
16. A criança está ignorando as ordens da mãe	60% (18)	63% (19)
17. Atribuição positiva sobre as características da criança	63%(19)	63%(19)
18. Atribuição negativa sobre as características da criança	76% (23)	73% (22)
21. Compreensão acerca do comportamento da criança	57% (17)*	30% (9)*

Nota. * $p < 0,05$

CAPITULO IV

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O objetivo deste estudo foi investigar se existem diferenças nas cognições acerca das futuras práticas parentais de jovens universitárias que possuem (ou não) a representação mental de base segura em relação aos seus próprios cuidadores. Esperava-se que as universitárias com o *script* de base segura tenderiam a ser mais responsivas e sensíveis às necessidades da criança, permitindo que esta explorasse o ambiente de forma autônoma, ao mesmo tempo em que se mostrassem presentes e disponíveis para qualquer eventualidade. Esperava-se também que elas se mostrassem mais empáticas e atentas à perspectiva infantil, além de demonstrarem interesse em auxiliar a criança a construir significados sobre os acontecimentos. Os resultados demonstraram que apenas duas categorias distinguiram os dois grupos: Metas de Promoção de independência e Compreensão de Causalidade acerca dos Comportamentos da Criança. Em relação à primeira, o grupo com *script* de apego seguro apresentou maior frequência de metas no sentido de promover independência nos filhos durante a interação mãe-criança. Esta categoria refletiu a capacidade de pensar no futuro da criança, e no desejo de incentivar autonomia, por acreditar que isto beneficia o desenvolvimento infantil. De acordo com Bowlby, o histórico de cuidados eficientes de uma determinada pessoa gera a idéia de que a figura de apego estará sempre disponível. Ela terá o poder e a sabedoria de salvar de situações ameaçadoras, e de restaurar o equilíbrio durante a exploração do ambiente (Bowlby 1998, Bretherton, 1997, Karen, 1994). Deve-se lembrar que estar apegado significa sentir-se seguro e protegido, sendo que a base segura oferece os meios para a curiosidade e exploração. Pessoas com apego seguro se percebem como sendo competentes, valiosas e dignas de amor e acreditam que a sua figura de apego será disponível quando necessário. Ao contrário, pessoas com apego inseguro se percebem como incompetentes e indignos de amor e possuem dificuldades de acreditar que terão auxílio e suporte de outros quando preciso (Holmes, 1993). Nesse sentido, pode-se pensar que a meta de promover independência é consistente com um dos

aspectos mais importantes no fenômeno de base segura: encorajar a exploração da criança. Ao mesmo tempo, ela oferece o apoio necessário, através da promoção de habilidades que estimulem autonomia na criança. Com isso, espera-se que a criança se desenvolva e que seja capaz de se aventurar sem receios, pois ela sabe que poderá contar com a sua figura de apego, quando necessário. Outro aspecto importante é a noção de que a segurança no apego prediz autoconfiança, sociabilidade e auto-estima (Solomon & George, 1999, Sroufe et al., 2005, Thompson, 1998, Thompson, 1999). Neste sentido, incentivar a autonomia envolve também uma aposta nas capacidades da criança – condição básica para a emergência do senso de autoconfiança e auto-estima. Para Aviezer et al. (2002) crianças com apego seguro possuem mais recursos para atividade exploratória, pois desenvolvem uma autonomia que as permite buscar novas informações necessárias na resolução de problemas.

Quanto à categoria Compreensão de Causalidade dos Comportamentos da Criança, o grupo de universitárias com o *script* de base segura demonstrou maior preocupação em entender os comportamentos da criança. Neste caso, notou-se que as participantes estavam mais atentas às respostas dadas pelas crianças, tentando fazer sentido do que estava acontecendo nas interações mãe-criança, observadas nos vídeos. Esta reação englobou verbalizações do tipo “Eu estaria pensando... porque ela está tão interessada naquele brinquedo” ou “Será que ela não entende ou será que ela não está me escutando?”, nas quais está clara intenção de atribuir causalidade aos eventos.

Este comportamento pode constituir um indicador de sensibilidade materna, fator fundamental para teoria de apego. Estes resultados são consistentes com a idéia de que as representações mentais de apego afetam o nível de responsividade e sensibilidade materna aos sinais da criança, sendo fundamental para a formação dos vínculos afetivos (Izjendoor, 1995). Pais com apego seguro tendem a responder mais adequadamente aos comportamentos da criança, quando comparados a pais com apego inseguro e assim tendem a criar crianças com apego seguro. Uma meta análise conduzida por Van Ijzendoor (1995) demonstrou que os padrões de apego dos pais influenciam os seus comportamentos nas interações com os seus filhos, o que por sua vez, afeta os padrões de

apego de suas crianças. De acordo com o autor, a responsividade ou sensibilidade do cuidador é o fator responsável pela transmissão transgeracional de apego. A meta análise demonstrou a relação entre as representações mentais de apego e responsividade, tanto em situações de brincadeira livre quanto nas estruturadas. Neste contexto, a segurança dos padrões de apego explicou 12% da variância das respostas dos pais aos comportamentos dos filhos. Pais com apego seguro perceberam de maneira mais acurada os sinais de apego da criança, sendo mais capazes de responder prontamente e de maneira adequada, quando comparados a pais com apego inseguro. De maneira semelhante Fonagy, Steele e Steele (1991) afirmaram que mães com apego seguro são mais sensíveis do que mães com apego inseguro devido à capacidade de auto-reflexão, o que lhes auxilia a perceber o ponto de vista de seus filhos, sendo mais empáticas. Ainda neste contexto, Waters, Cuva, Corcoran e Bottino (2007) verificaram que mães com o *script* de base segura demonstraram maior capacidade de julgar a qualidade de interação mãe-criança, do que mães *sem* o *script* de base segura. As mães com o *script* de base segura foram mais capazes de detectar pedidos de auxílio da criança, más interações. No entanto, os dois grupos perceberam de maneira semelhante as “boas” interações, significando que mães com e sem o *script* são igualmente capazes de identificar interações de boa qualidade. A diferença entre os grupos se tornou evidente apenas nas situações caracterizadas por relacionamentos de baixa qualidade. Estes achados estão de acordo com a noção de que as primeiras experiências com os cuidadores primários afetam as futuras cognições, afeto e comportamentos (Bakermans-Kranenburg, 2006, Bus & Van Ijzendoorn, 1992, Leerkes & Siepak, 2006, Verschueren et al., 2006, Waters & Waters, 2006). Interessante ressaltar que tanto a meta de promover independência quanto compreensão de causalidade dos comportamentos da criança constitui elementos chaves para a formação do relacionamento de apego. Conforme Leerkes e Crockenberg (2006), o contexto de sensibilidade materna é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, competência social e adaptação emocional. Isto demonstra que estes fatores atuam conjuntamente na formação da segurança de apego.

Os resultados também estão consistentes com o modelo proposto por Bakermans-Kranenburg (2006), em que as representações mentais de apego que coordenam o *script* de base predizem o tipo de práticas parentais. Pessoas que receberam o suporte de base

segura de maneira coerente e consistente apresentarão o conhecimento deste *script* e, portanto, terão acesso aos seus elementos durante interações com outros significativos. O *script* será ativado por eventos e informações relevantes, provocando determinadas reações comportamentais. Uma vez consolidado, o *script* influenciará as expectativas presentes em relacionamentos íntimos, através da organização das narrativas de apego e da seleção dos conteúdos relevantes. Por outro lado, estas verbalizações também podem refletir dúvidas sobre os comportamentos infantis possivelmente ligadas à falta de experiência destas universitárias na criação de filhos (a qual será discutida em breve). De acordo com Azar, Nix, Makin-Byrd (2005) as atribuições são geradas a partir das interações das cognições parentais com a capacidade de utilizar estas informações de maneira eficaz durante a interação pais-criança.

A carência de relações entre apego e o restante das sociocognições contradiz a escassa literatura nesta área. A ausência de diferenças significativas entre os grupos quanto às metas (disciplina/ obediência, ensino de habilidades à criança, preocupação com segurança da criança, respeito ao ritmo da criança ao realizar determinada tarefa, metas centradas nos pais e regulação da emoção) e planos (oferecer estrutura para a realização da tarefa, brincar com a criança, monitoramento do comportamento da criança, crítica aos planos utilizados pelas mães nos vídeos) contrariam as pesquisas existentes nesta área. Hasting e Grusec (1998) verificaram que o tipo de meta prediz o comportamento parental. Os autores afirmaram que pais com metas centradas neles mesmos são mais controladores, punitivos e menos afetuosos do que pais que possuem metas centradas nas crianças. Estes últimos tendem a ser mais afetivos, compreensivos e utilizam a comunicação aberta para auxiliar a criança a compreender a situação. Já Hill, Fonagy, Safier e Sargent (2003) afirmaram que as representações mentais de apego dos pais guiam as atitudes perante os seus filhos, não somente em situações relacionados com apego, mas também em outros contextos que exigem a ação imediata dos pais. Pais com apego inseguro tendem a confundir domínios de disciplina e apego e, desta forma, tendem a aumentar (ao invés de diminuir) a tensão sentida pela criança. Assim, a falta de clareza entre tais domínios contribui para respostas ineficazes infantis. Pais com apego inseguro estão mais predispostos a utilizarem práticas disciplinares ineficientes como a permissividade, controle psicológico e inflexibilidade. De modo semelhante, Verschueren

e colegas (2006) notaram diferenças quanto às práticas disciplinares de mães com apego seguro ou inseguro. Os achados revelaram que a flexibilidade das práticas disciplinares estava relacionada com o oferecimento da base segura. Sobretudo, mães com apego seguro utilizaram menos medidas agressivas do que mães com apego inseguro, além de oferecer maior suporte emocional, sendo mais calorosas e responsivas aos comportamentos dos filhos. Bretherton (1997) também relatou que a flexibilidade no uso de diferentes práticas parentais está relacionada ao oferecimento da base segura. De modo semelhante, Bus e Van Ijzendoorn (1992) demonstraram que o tipo de apego prediz a qualidade do clima emocional durante a resolução de tarefas difíceis. Assim, mães com apego seguro foram mais sensíveis aos sinais de ansiedade e frustração de seus filhos, sendo capazes de responder de maneira adequada. Nesta mesma linha, Apetroia, Gomes e Waters (2007) demonstraram que o conhecimento do *script* de base segura de mães estava relacionado à comunicação aberta com seus filhos sobre eventos envolvendo emoções positivas (ex. a criança recebe presentes no seu aniversário) e negativas (ex. a criança derrama o seu sorvete). Mães com o *script* de base segura auxiliaram seus filhos na elaboração do contexto, oferecendo explicações para facilitar a compreensão da situação. Isto demonstrou que o conhecimento do *script* estava relacionado com a capacidade das mães em construir significados através da conexão de eventos de maneira coerente, uma vez que estas mães estabeleceram uma parceria com seus filhos (ao contrário de mães sem o *script* de base segura). Esta parceria se tornou mais evidente durante os eventos que envolveram emoções negativas.

Também não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos quanto ao restante das atribuições (a criança está distraída com brinquedos, a criança não entende o que está sendo solicitado, a criança está ignorando as ordens da mãe, atribuição positiva sobre as características da criança, atribuição negativa sobre as características da criança). Novamente os resultados não confirmaram a literatura neste campo. Leerkes e Siepak (2006) verificaram que a qualidade de apego moderou o tipo de reação eliciada em indivíduos diante de comportamentos de choro e medo em crianças. Pessoas com apego inseguro apresentaram dificuldades em identificar as respostas emocionais infantis, tendendo a fazer mais atribuições negativas sobre o estresse infantil do que pessoas com apego seguro. O mesmo foi reportado por Hasting e Grusec (1998) os quais examinaram

o impacto dos padrões de apego na auto-eficácia e nas atribuições parentais. É interessante ressaltar que foi utilizado o AAI para mensurar as representações mentais de apego, pois os resultados revelaram associações entre os diferentes padrões de apego inseguro e atribuição dada pelos pais. Pais com apego do tipo “preocupado” tendiam a atribuir mais vezes o comportamento infantil à personalidade da criança, quando comparados aos pais com apego do tipo indiferente-desapegados e aqueles do tipo seguro. De fato, Collins demonstrou em dois estudos (um realizado 1996 e outro com colegas em 2006) que os padrões de apego influenciam a percepção social do indivíduo, afetando o tipo de atribuições presentes em relacionamentos íntimos. Assim, pessoas com apego seguro tendem a perceber as situações de maneira positiva, enquanto pessoas com apego inseguro tendem a avaliar as circunstâncias de forma negativa. Ou seja, pessoas com apego inseguro fazem mais atribuições negativas do que pessoas com apego seguro. De maneira consistente, Grusec e Mammone (1995) revelaram uma associação entre o tipo de atribuição dada aos comportamentos dos filhos com os padrões de apego dos pais. Estes estudos revelam que as representações mentais de apego afetam a maneira com que o indivíduo interpreta os comportamentos infantis. Contudo, os resultados do presente estudo não confirmaram estes pressupostos teóricos, pois não foram encontradas diferenças entre os grupos quanto às atribuições positivas e negativas dadas aos comportamentos das crianças.

Quanto às expectativas em relação aos comportamentos e características da criança, estudos nesta área enfatizam a idéia de que as percepções que os pais têm sobre seus filhos afetam suas práticas parentais (Räty, 2006). Contudo, os dois grupos não diferiram quanto às expectativas positivas e negativas, não confirmando este pressuposto. Pesquisas neste campo sugerem que as expectativas afetam a escolha de determinado comportamento, além de estarem ligadas às hipóteses sobre indivíduos e eventos. Mais especificamente, as expectativas parentais englobam o conhecimento que os pais possuem sobre os seus filhos, afetando a escolha das práticas parentais. De fato, Pomerantz e Wei Dong (2006) reportaram que a percepção dos pais sobre o desempenho escolar dos filhos afeta o rendimento acadêmico infantil. Pais com expectativas adequadas tendem a criar um ambiente favorável para o desenvolvimento infantil, ao contrário de pais que possuem expectativas irreais sobre seus filhos, o que desencadeia

sentimentos de impaciência parental (Bugental & Johnston, 2000). Reich (2005) afirmou que as idéias que os pais possuem sobre filhos surgem a partir de suas experiências com os seus próprios pais e de outros aspectos como narrativas e imagens de pais retratados pela mídia. Tais evidências empíricas demonstram o impacto que as expectativas possuem no modo de criação de filhos. Bowlby (1973) afirmou que as primeiras experiências com os cuidadores primários levam à formação de representações mentais de apego que englobam as percepções de *self*, do outro e do mundo. Tais representações contemplam expectativas sobre relacionamentos os quais permitem a antecipação, predição e interpretação dos acontecimentos.

A ausência de ligações entre apego e a maioria das sociocognições pode, então, estar relacionada às limitações metodológicas desta pesquisa. Uma avaliação crítica do método levantou questões referentes ao instrumento utilizado. Este estudo se distingue de outros já realizados sobre este tema, quanto à forma de acessar as cognições parentais. As metas, planos, expectativas e atribuições foram gerados a partir de relatos espontâneos das universitárias, ao contrário de outras investigações (Hastings & Grusec, 1998, Leerkes & Crockernberg, 2006) que forneciam categorias *a priori*, solicitando que as participantes escolhessem o tipo de cognição que melhor representasse a sua realidade. Considerando que os scripts operam fora da consciência, pensa-se que a metodologia adotada é mais apropriada para acessar estes processos. Entretanto, este potencial do instrumento constitui também a sua maior limitação. Como o instrumento contemplou uma diversidade de situações, nas quais as participantes avaliaram (58) pontos específicos durante a interação mãe-criança, as categorias geradas podem ter sido demasiadamente genéricas. Pode ter havido falhas em detectar as diferenças entre os grupos e perdas de eventuais diferenças que se dissolveram em meio a categorias muito semelhantes e interdependentes. Estudos que encontraram relações entre apego e práticas parentais focalizaram comportamentos específicos como disciplina maternal ou situações extremas como estresse infantil. Tais pesquisas compararam a *maneira* com que pessoas com apego seguro e inseguro atingem a meta de obter disciplina ou respondem ao estresse infantil. O presente estudo mostrou apenas que os dois grupos não diferem quanto à intenção de obter obediência e disciplina. Embora as categorias foram geradas a partir de uma abordagem qualitativa, os dados foram tratados quantitativamente, sendo

que os resultados apenas nos indicaram se os grupos diferiram quanto a frequência com que uma determinada cognição foi mencionada. Com isso, conclui-se que mais ênfase deve ser dada à *forma* com que as cognições são transformadas em ação. Um dado interessante é que não houve diferenças entre os grupos quanto ao número de verbalizações apresentadas (o total de verbalizações analisadas foi 2906, sendo que o grupo 1 teve: 1045 e o grupo 2: 1051). Isto demonstra, novamente, que os grupos não diferiram na quantidade de vezes em que mencionaram determinados tipos de cognições, mas que as diferenças residem na qualidade das interações mãe-criança. O próximo estudo deve focalizar *a maneira* com que futuros pais alcançam determinadas práticas parentais, assim como refinar o sistema de acordo entre juízes. O uso de cálculos de percentuais de concordância, ao invés de consenso, talvez auxilie nesta questão.

Verschueren e colegas (2006) apontaram para a importância de investigar as práticas parentais em diferentes contextos. Os autores examinaram a relação entre apego e disciplina maternal e apenas encontraram diferenças entre os grupos quando os comportamentos maternos foram observados pelos pesquisadores. Uma medida de auto-relato que mensurou o mesmo aspecto falhou em detectar tais diferenças. Além disso, o estudo examinou as práticas disciplinares em dois contextos: durante resolução de problemas e recapitulação de uma história, sendo que os comportamentos disciplinares foram mais evidentes durante a recapitulação de uma história. Isto demonstra que certos resultados podem estar relacionados à forma como foram mensuradas as variáveis e não devido à ausência de conexões teóricas.

Outra limitação do estudo concentra-se no fato de que foram entrevistadas estudantes universitárias que ainda não eram mães. Conforme a teoria, as representações mentais de apego estão presentes mesmo antes de qualquer experiência com crianças. Contudo, os resultados demonstraram que devemos levar em consideração o papel da experiência nas práticas parentais, pois este fator pode estar associado à ausência de diferenças encontradas entre os grupos. Azar et al., (2005) afirmaram que os *scripts* parentais oferecem o ponto de partida no processamento da informação. Todavia, não está incluída nestes *scripts* a capacidade executiva de funcionamento. Em outras palavras, a presença de conhecimento sobre modo de criação de filhos não está relacionada com o uso destas informações de maneira eficaz. As características do *script* apenas determinam

se a capacidade executiva será ativada ou não. Em vista destes resultados, notou-se a necessidade de incluir experiência com práticas parentais no modelo.

Além disso, deve-se ressaltar que a noção do *script* de base segura ainda é incipiente e que mais estudos necessitam ser feitos para consolidar a idéia de que o *script* de fato é representativo das relações iniciais de apego e de seu padrão de segurança ou insegurança. Finalmente, questiona-se se o critério de alocação das participantes aos grupos 1 e 2 (escores acima de 3,9 no *Attachment Script Assessment*) foi capaz de discriminar suficientemente os padrões de base segura dos dois grupos, uma vez que estes escores são arbitrários. É possível que critérios mais rígidos, que envolvesse maior contraste nos escores, possibilitasse a diferenciação nos padrões de base segura dos dois grupos.

Contudo, o estudo foi pioneiro em investigar a forma com que o *script* afeta as sociocognições presentes nas práticas parentais, e assim ofereceu algumas evidências empíricas que apoiaram a concepção de que a teoria sociocognitiva pode oferecer ferramentas para entender de que forma as representações mentais de apego afetam as futuras práticas de criação de filhos. Os dados revelam a necessidade de reavaliar o modelo apresentado anteriormente (ver Figura 4) e incluir variáveis como experiência com práticas de criação de filhos, interpretação e avaliação dos atos específicos que ocorrem durante a interação com a criança, além de considerar o contexto em que os eventos ocorreram. Com isso, sugere-se um modelo alternativo (ver Figura 5), no qual as primeiras experiências com os cuidadores primários constituem elemento central na aprendizagem do uso e oferecimento da base segura.

Concluindo, os resultados deste estudo apóiam parcialmente a hipótese de possíveis diferenças entre grupos de universitárias com e sem *script* de apego seguro quanto a cognições de práticas parentais. Apenas as categorias relacionadas à promoção de autonomia e esforços em compreender o comportamento e as reações das crianças, nos vídeos, distinguiram os dois grupos, os quais se mostraram semelhantes quanto as demais categorias. Todavia, a falha em obter maiores diferenças talvez se deva mais a questões metodológicas do que a ausência de relação entre apego e práticas parentais. Os resultados apontam para a importância de se prosseguir com estudos que utilizam os conceitos sociocognitivos como ferramentas para compreender a lacuna existente entre a

qualidade das relações de apego iniciais e o desenvolvimento infantil subsequente.

Referências

- Ainsworth, M. (1982). Attachment: retrospect and prospect. In C. M. Parkes and J. Stevenson-Hinde (Eds.), *The place of attachment in human behaviour*. London: Tavistok.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment*. Hilldale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, C., Krull, D. & Weiner, B. (1996). Explanations: Processes and consequences. In T. Higgins & A. Kruglanski (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 271-296). Guildford Press: NY.
- Apetroaia, A., Gomes, V. & Waters, H. (2007). *Co-construction of affect regulations cognitions: The role of mother's attachment security*. Poster presented at a Poster Symposium at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Boston, Massachusetts.
- Arend, R., Gove, F., & Sroufe, L. A. (1979). Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: A predictive study of ego-resiliency and curiosity in preschoolers. *Child Development*, 50, 950-959
- Aviezer, O., Sagi, A., Resnick, G. & Gini, M. (2002). School competence in young adolescence: Links to early attachment relationships beyond concurrent self-perceived competence and representations of relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 397-409.
- Azar, S. T., Robinson, D. R., Hekimian, E. & Twentyman, C. T. (1984). Unrealistic expectations and problem-solving ability in maltreating and comparison mothers. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 52, 687-691.
- Azar, S., Nix, R., Makin-Byrd, K. (2005). Parenting schemas and the process of change. *Journal of Marital and Family Therapy*, 31, 45-58.
- Bakermans-Kranenburg, M.J. (2006). Script-like attachment representations: Step towards a secure base for further research. *Attachment & Human Development*, 8, 275-281.

- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality* (pp. 154-196). New York: Guilford Publications.
- Bandura, A. (2005). The primacy of self-regulation in health promotion transformative mainstream. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 245-254.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barnard, K. & Solchany, J. (2005). Mothering. In M. Burnstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Children and Parenting* (Vol 3, pp. 3-26). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beek, V., Genta, M. L., Costabile, A. & Sansavini, A. (2006). Maternal expectations about infant development of pre-term and full-term infants: A cross-national comparison. *Infant and Child Development*, 15, 41-58.
- Belsky, J. (2005). Attachment theory and research in Ecological perspective: Insights from the Pennsylvania Infant and Family Development Project and the NICHD Study of Early Child Care. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp 71-98). New York: Guildford Press.
- Bost, K., Vaughn, B., Washington, W., Cielinski, K. & Bradbard, M. (1998). Social Competence, Social Support, and Attachment: Demarcation of Construct Domains, Measurement, and Paths of Influence for Preschool Children Attending Head Start. *Child Development*, 69, 192-218.
- Bost, K.K, Shin, N., McBride, B.A., Brown, G.L., Vaughn, B.E., Coppola, G., Veríssimo, M., Monteiro, L., & Korth, B. (2006). Maternal secure base scripts, children's attachment security, and mother-child narrative styles. *Attachment & Human Development*, 8, 241-260.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to its mother. *International Journal of Psycho-analysis*, 39, 350-373.
- Bowlby, J. (1960). Ethology and the development of object relations. *International Journal of Psycho-Analysis*, 41, 313-17.

- Bowlby, J. (1998). *Apego e perda: Vol 3. Perda*. São Paulo: Martins Fonte. (Original published in 1962)
- Bowlby, J. (1998). *Apego e perda: Vol 1. Apego*. São Paulo: Martins Fonte. (Original published in 1969)
- Bowlby, J. (1998). *Apego e perda: Vol 2. Separação*. São Paulo: Martins Fonte. (Original published in 1973)
- Bretherton, I. & Munholland, K. (1999). Internal Working Models in Attachment Relationships. In J Cassidy & P Shaver (Eds.). *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 89-111). New York: The Guildford Press.
- Bugental, D. & Happaney, K. (2005). Parental Attributions. In M. Burnstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Children and Parenting* (Vol 3, pp. 509-535). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bugental, D. & Jonhston, C. (2000). Parental and child cognitions in the context of the family. *Annual Review of Psychology*, 51, 315-344.
- Bus, A. G. & Van Ijzendoorn, M. (2002). Patterns of attachment in frequently and infrequently reading mother-child dyads. *The Journal of Genetic Psychology*, 153, 395-403.
- Collins, A. (1992). Parents' Cognitions and developmental changes in relationships during adolescence. In I. Sigel, A. McGillicuddy-DeLisi & J. Goodnow (Eds.), *Parental Belief Systems: The psychological consequences for children* (pp.175-198). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, N. (1996). Working models of attachment: Implications for explanation, emotion and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 810-832.
- Collins, N., Ford, M., Guichard, A. & Allard, L. (2006). Working models of attachment and attribution processes in intimate relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 201-219.
- Coplan, R., Hastings, P., Lagacé-Séguin, D. & Moulton, C. (2002). Authoritative and authoritarian mothers' parenting goals, attributions, and emotions across different childrearing contexts. *Parenting: Science and Practice*, 2, 1-26.
- Coppola, G., Vaughn, B.E., Cassiba, R., & Constantini, A. (2006). The attachment script representation procedure in an Italian sample: Associations with the Adult

- Attachment Interview scales and with maternal sensitivity. *Attachment & Human Development*, 8, 209-219.
- Craik, K. (1943). *The nature of explanation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Critchley, C. & Sanso, A. (2006). Is parent disciplinary behavior enduring or situational? A multilevel investigation of individual and contextual influences on power assertive and inductive reasoning behaviors. *Journal of Applied and Developmental Psychology*, 27, 370-388.
- Crowell, J. & Waters, E. (2005). Attachment representations, secure base behavior, and the evolution of adult relationships: The Stony Brook adult relationship project. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 223-224). New York: Guilford Press.
- Cuva, S. & Waters, E. (2005). *The importance of the secure base, concept in attachment theory, assessment and intervention*. Manuscript submitted for publication.
- Dale, E., Jahoda, A., & Knott, F. (2006). Mothers' attributions following their child's diagnosis of autistic spectrum disorder – Exploring links with maternal level of stress, depression and expectations about their child's future. *Autism*, 10, 463-479.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Dick, D., Vike, R., Purcell, S., Kaprio, J., Pulkkinen, L. & Rose, R. (2007). Parental monitoring moderates the importance of genetic and environmental influences on adolescent smoking. *Journal of Abnormal Psychology*, 116, 213-218.
- Dix, T. & Reinhold, D. P. (1991). Chronic and temporary influences on mothers' attributions for children's disobedience. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 251-271.
- Dix, T.H. (1992). Parenting on behalf of the child: Empathic goals in the regulation of responsive parenting. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi, & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental Belief System: The Psychological Consequences for children* (Vol 2, pp. 319-346). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fivush, R. (2006). Scripting attachment: Generalized event representations and internal working models. *Attachment & Human Development*, 8, 283-289.

- Fonagy, P. & Target, M. (2003). *Psychoanalytic Theories: Perspectives from developmental psychopathology*. New York: Brunner-Routledge.
- Fonagy, P., Steele, H., & Steele, M. (1991). Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year of age. *Child Development*, 62, 891-905.
- Fox, G., Bruce, C., & Combs-Orme, L. (2000). Parenting expectations and concerns of fathers and mothers of newborn infants. *Family Relations*, 49, 123-121.
- Freitag, M., Belsky, J., Grossmann, K., Grossmann, E., K., & Scheuerer, H. (1996). Continuity in Parent-Child Relationships from infancy to middle childhood and relations with friendship competence. *Child Development*, 67, 1437-1454.
- George, C., Kaplan, N. & Main, M. (1985). *Attachment Interview*. Unpublished manuscript. University of California at Berkeley, California, USA.
- Gollwitzer, P. & Moskowitz, G. (1996). Goal effects on action and cognition. In T. Higgins & A. Kruglanski (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 361-399). New York: Guildford Press.
- Goodnow, J. (2005). Parents' knowledge and expectations: Using what we know. In M. Bornstein (Ed.) *Handbook of Parenting*, (Vol. 3, pp. 439-460). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenberg, J. & Mitchell, S. (1983). *Object Relations in Psychoanalytic Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grossman, K. & Grossman, K. (1991). Attachment quality as an organiser of emotional and behavioural responses in a longitudinal perspective. In C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Eds), *Attachment across the life cycle* (pp. 93-114). London: Routledge.
- Grusec, J. & Goodnow, J. (1994). The impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Grusec, J. & Mammone, N. (1995). Features and sources of parent's attributions about themselves and their children. In N Eisenberg (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology* (pp. 49-73). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Grusec, J. & Mammone, N. (1995). Features and sources of parents' attributions about

- themselves and their children. In N. Eisenberg (Ed.), *Social Development* (pp. 49-73). London: Sage Publications.
- Grusec, J. (1992). Social Learning Theory and Developmental Psychology: The Legacies of Robert Sears and Albert Bandura. *Developmental Psychology*, 28, 776-78.
- Grusec, J. (2005). Parental Socialization and Children's Acquisition of Values. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*, (Vol. 5, pp. 143-167). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, INC.
- Grusec, J., Hastings, P. & Mammone, N. (1994). Parenting cognitions and Relationship schemas. In J. Smetana (Ed.), *Beliefs about Parenting: Origins and Developmental Implications* (pp. 5-20). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Grusec, J., Rudy, D. & Martini, T. (1997). Parenting cognitions and child outcomes: An overview and implications for children's internalization of values. In J. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 259-283). New York: Wiley.
- Grusec, J.E., & Ungerer, J. (em preparação). Effective socialization as problem-solving and the role of parenting cognitions. In L. Kuczynski (Ed.), *Parent-child relationships as a dyadic process*. New York: Sage.
- Grusec, J.E., Goodnow, J.J., & Kuczynski, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's internalization of values. *Child Development*, 71, 205-211.
- Harwood, K., McLean, N., & Durkin, K. (2007). First-time mothers' expectations of parenthood: What happens when optimistic expectations are not matched by later experiences? *Developmental Psychology*, 43, 1-12.
- Hastings, P. & Grusec, J. (1998). Parenting goals as organizers of responses to parent-child disagreement. *Developmental Psychology*, 34, 465-479.
- Hastings, P. & Rubins, K. (1999). Predicting mothers' beliefs about preschool-aged children's social behavior: Evidence for maternal attitudes moderating child effects. *Child Development*, 70, 722-741.
- Hastings, P. (1995). *Parenting goals as organizing cognitions: The determinants and functions of parents' intentions*. Unpublished doctoral dissertation. University of Toronto, Toronto, Canadá.

- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Hill, J., Fonagy, P., Safier, E., & Sargent, J. (2003). The ecology of attachment in the family. *Family Process*, 42, 205-221.
- Holmes, J. (1993). *John Bowlby & Attachment Theory*. London: Rutledge.
- Johnston, Seipp, Hommersen, Hoza & Fine, 2005, Leekers, E. & Crockenber, S. (2006). Antecedents of mothers' emotional and cognitive responses to infant distress: The role of family, mother and infant characteristics. *Infant Mental Health Journal*, 27, 405-428.
- Jussim, L. (1993). Accuracy In Interpersonal Expectations: A Reflection-Construction Analysis of Current and Classic Research. *Journal of Personality* 61, 638-668.
- Kalmuss, D., Davidson A. & Cushman, L. (1992). Parenting expectations, experiences and adjustment to parenthood: A test of the violated expectations framework. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 516-526.
- Karen, R. (1994). *Becoming attached: First relationships and how they shape our capacity to love*. New York: Oxford University Press.
- Kelly, H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist* 28, 107-28.
- Kelly, H., & Michela, J. L. (1980). Attribution theory and research. In M. R. Rosenzweig & L. W. Porter (Eds.), *Annual review of psychology* (Vol. 31, pp. 457-501). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Kelly, H., & Thiebaut, J. (1978). *Interpersonal relations: A theory of independence*. New York: Wiley.
- Korthlander, E., Kendall, P. C., & Panicheli-Mindel, S. M. (1997). Maternal expectations about coping in anxious children. *Journal of Anxiety Disorder*, 11, 297-315.
- Lagacé-Séguin, D. & Coplan, R. (2005). Maternal emotional styles and child social adjustment: assessment, correlates, outcomes and goodness of fit in early childhood. *Social Development*, 14, 613-636.
- Leekeres, W. & Siepak, K. (2006). Attachment linked predictors of women's emotional and cognitive responses to infant distress. *Attachment & Human Development*, 8, 11-32.

- Leekers, E. & Crockenberg, S. (2006). Antecedents of mothers' emotional and cognitive responses to infant distress: The role of family, mother, and infant characteristics. *Infant Mental Health Journal*, 27, 405-428.
- Leung, D. & Slep, A. (2006). Predicting inept discipline: the role of parental depressive symptoms, anger and attributions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3, 524-534.
- Maccoby, E. E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed.) (Vol. 4, pp. 1-102). New York: Wiley.
- MacDonald, S. (2001). The *real* and the researchable: A brief review of the contribution of Jonh Bowlby (1907-1990). *Perspectives in Psychiatric Care*, 37, 2-10.
- Main, M. (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring and singular (coherent) vs multiple (incoherent) models of attachment: findings and directions for future research. In C. M. Parkes & P. Marris (Eds.). *Attachment across the life cycle*. (pp. 127-159). London: Routledge.
- Matas, L., Arend, R., & Sroufe, A. (1978). Continuity of Adaptation in the Second Year: The relationship between Quality of Attachment and Later Competence. *Child Development*, 49, 547-556.
- Miller, S. (1995). Parents' Attributions for Their Children's Behavior. *Child Development*, 66, 1557-1584.
- Mills, R. & Rubin, K. (1990). Parental Beliefs about Problematic Social Behaviors in Early Childhood. *Child Development*, 61, 138-151.
- Nachmias, D., & Nachmias, C. (1996). *Research methods in the social sciences*. Califórnia: Sage Publications.
- Ohene, S., Ireland, M., McNeely C., & Borowsky I. W. (2007). Parental expectations; physical punishment, and violence among adolescents who score positive on psychosocial screening test in primary care. *Pediatrics*, 2, 441-447.
- Olson, J., Roese, N. & Zanna, M. (1996). Expectancies. In T. Higgins & A. Kruglanski (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 211-238). New York: Guildford Press.
- Ramires, V. R R. (2003). Cognição social e teoria do apego: possíveis articulações. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 403-410.

- Räty, H. (2006). What comes after compulsory education? A Follow-up study on parental expectations of their child's future education. *Educational Studies*, 32, 1-16.
- Reich, S. (2005). What do mother know? Maternal knowledge of child development. *Infant Mental Health Journal*, 26, 143-156.
- Ribas, P., Seidel de Moura, M.L., Ribas Jr., R. C. (2003). Responsividade Maternal: Levantamento Bibliográfico e discussão conceitual. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 16, 137-145.
- Richters, J. & Waters, E. (1991). Attachment and Socialization: The positive side of social influences. In M. Lewis & S. Feinman (Eds.), *Social influences and socialization in infancy* (pp. 185-214). New York: Plenum Press.
- Rodrigues, L., Wais, D., Zevallos, A., & Rodrigues, R. (2001). Attachment Scripts Across Cultures. Poster presented at a Poster Symposium *What does the Adult Attachment Interview measure and when does it matter?* Longitudinal studies of attachment representations" at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Minneapolis, Minnesota. Retrieved (9/9/2005) from <http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/srcd2001/HSWScripts/index.htm>
- Rubin, K. H. (1998). Social and emotional development from a cultural perspective. *Developmental Psychology*, 34, 611-615.
- Rubins, K. & Mills, R. (1990). Maternal Beliefs About Adaptive and Maladaptive Social Behaviors in Normal, Aggressive, and Withdrawn Preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 419-436.
- Sadeh, A., Flint-Ofir, E., Tirosh, T. & Tikotzky, L. (2007). Infant sleep and parental sleep related. *Journal of Family Psychology*, 1, 74-87.
- Schank, R. & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding*. New York: Wiley.
- Schneider, B., Atkinson, L. & Tardif, C. (2001). Child-Parent Attachment and Children's Peer Relations: A Quantative Review. *Developmental Psychology*, 37, 86-100.
- Sigel, & McGillicuddy, (2002). Parents Beliefs are Cognitions. In M. Bornstein (Ed.) *Handbook of Parenting*, (Vol. 3, pp. 485-509). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Solomon, J. & George, C. (1999). The Measurement of Attachment Security in Infancy and Childhood. In J Cassidy & P Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 287-316). New York: The Guildford Press.
- Sroufe, A. & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development, 48*, 1184-1199.
- Sroufe, A., Egeland, B., Carlson, E. & Collins, A. (2005). *The Development of the Person*. New York: The Guildford Press.
- Sroufe, L. A., Carlson, E., & Shulman, S. (1993). Individuals in relationships: Development from infancy through adolescence. In D. C. Funder, R. Parke, C. Tomlinson-Keeseey, K. Widaman (Eds.), *Studying lives through time: Approaches to personality and development* (pp. 315-342). Washington, DC: American Psychological Association.
- Suttie, I. (1934). *The origins of love and hate*. London: Free Association Books.
- Thompson, R. (1999). Early Attachment and Later Development. In J Cassidy & P Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 265-286). New York: The Guildford Press.
- Thompson, R. A. (1998). Early sociopersonality development. In N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 25-104). New York: Wiley.
- Urban, J., Carlson, E., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1991). Patterns of individual adaptation across childhood. *Development and Psychopathology, 3*, 445-460.
- Van Dijken, S. (1998). *John Bowlby His Early Life: A Bibliographical Journey into the Roots of Attachment Theory*. London: Free Association Books.
- Van Dijken, S., Veer, V., Van Ijzendoorn, M. & Kuipers, H. (1998). Bowlby before Bowlby: The sources of an intellectual departure in psychoanalysis and psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 34*, 247-269.
- Van Ijzendoorn, M. H. (1995). Adult representations, parental responsiveness, and infant attachment: a meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin, 117*, 387-403.
- Van Ijzendoorn, M., Vereijken, C., Bakermans-Kranenburg, M. & Riksen-Walraven, J. (2004). Assessing attachment security with the attachment Q sort: Meta-analytic

- evidence for the validity of the observer AQS. *Child Development*, 75, 1188-1213.
- Vaughn, B. E., Waters, H.S., Coppola, G., Cassidy, J., Bost, K. K., & Veríssimo, M. (2006). Script-like attachment representations and behavior in families and across cultures: Studies of parental secure base narratives. *Attachment & Human Development*, 8, 179-184.
- Vaughn, B., Veríssimo, Coppola, G., Bost, K., Shin, N., Mcbride, B., Krzysik, L. & Korth, B. (2006). Maternal attachment script representations: Longitudinal stability and associations with stylistic features of maternal narratives. *Attachment & Human Development*, 8, 199-208.
- Verschueren, K., Dossche, D., Marcoen, A., Mahieu, S. & Bakermans-Kranenburg, M. (2006). Attachment representations and discipline in mothers of young school children: An observation study. *Social Development*, 15, 659- 675.
- Waters, E. & Cummings, M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71, 164-172.
- Waters, E. & Deane, K. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 41-65.
- Waters, E., Hay, D. & Richters, I. (1986). Infant parent attachment and the origins of pro-social behavior. In D. Olweus, J. Block, & M. Radke-Yarrow (Eds.), *Development of anti-social and prosocial behavior: Research theories, and issues* (pp. 97-125). New York: Academic Press.
- Waters, E., Kondo-Ikemura, K., Posada, G. & Richters, J. (1991). Learning to love: Mechanisms and milestones. In M. Gunner & Alan Sroufe (Eds.), *Self Processes and Development* (Vol. 23, pp. 217-255). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Waters, H. & Waters, E. (2005). *What Is The Development Of Attachment Representations The Development Of?* Stony Brook/New York Attachment Consortium Studies of the Secure Base Script. Manuscrito não publicado.
- Waters, H. S. & Waters, E. (2006). The attachment working models concept: Among other things, we build script-like representations of secure base experiences. *Attachment & Human Development*, 8, 185-197.

- Waters, H., Cuva, S., Corcoran, D., & Bottino, E. (2007). *Maternal Script Knowledge and judgement of mother-child interactions*. Poster presented at a Poster Symposium at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Boston, Massachusetts
- Waters, H., Rodrigues, L., & Ridgeway, D. (1998). Cognitive underpinnings of narrative attachment assessment. Paper presented in the symposium *Moving to the level of representation: Insights gained from comparing attachment measures*. At the annual meeting of the International Society for the Study of Personal Relationships. Saratoga Springs, NY.
- Waters, H.S., & Rodrigues, L.M. (2001). Are attachment scripts the building blocks of attachment representations: Narrative assessment of representations and the AAI. Poster presented at a Poster Symposium *What does the Adult Attachment Interview measure and when does it matter? Longitudinal studies of attachment representations* at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Minneapolis, Minnesota. Retrieved (9/9/2005) from <http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/srcd2001/HSWScripts/index.htm>
- Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weinfield, N. Sroufe, A., Egeland, B. & Carlson, E. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. In J Cassidy & P Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 68-88). New York: Guilford.
- Wilson, C., Gardner, F. Burton, J. & Leung, J. (2006). Maternal attributions and young children's conduct problems: A longitudinal study. *Infant and Child Development*, 15, 109-121.
- Wilson, C., Gardner, F. Burton, J. & Leung, S. (2007). Maternal attributions and observed maternal behaviour: Are they linked? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 2, 165-178.

ANEXO A

Consentimento Livre-Esclarecido



Consent Form

Project Title: Attachment and Parenting

Investigators: Prof. Everett Waters & Vanessa Gomes (Grad student)

You are being asked to be a volunteer in a research study.

Purpose: We are interested in the kind of thoughts people use to guide their behavior. In this study we are looking at parenting. This is an important topic because research has shown parental thoughts influence child-rearing practices.

Procedures: Your part will involve a visit to our laboratory in Psychology B.

Lab Visit: During the visit you will complete a brief form providing information about your family and language background and several sets of questionnaires about your temperament. We will use this information to rule out alternative interpretations of our results. You then make up several brief pretend stories about parent-child and adult-adult behavior. We will give you brief lists of words to help you make up the stories. Each story takes about 5 minutes to tell. The stories will be tape recorded. After that, we will ask you to describe the events shown in some pictures. Each picture takes 5 minutes to describe. Finally, we will ask you to comment on videotape clips of mother-child interactions. The total time will be 120 minutes.

Some people will be selected by chance, like flipping a coin, for a second Lab Visit. During this visit, you will complete the questionnaires about your temperament and ask to comment on the videotape clips of mother-child interactions. This session will take 60 minutes.

Credit to Participants: You will receive two (2) Subject Pool credits at the first Lab Visit and another (1) credit if you are selected and participate in the second Lab Visit.

Benefits To You: This is very theoretical research. It offers no direct benefit to you.

Risks/Discomforts: There are no risks to you.

Confidentiality: Your stories and your evaluations of the parent-child videotapes will be tape recorded. The following procedures will be followed in an effort to keep your personal information confidential in this study. Your identity will be coded, and all audio tapes and data will be kept in a secured, limited access location. Your identity will not be revealed in any publication or presentation of the results of this research. However, confidentiality cannot be guaranteed; your personal information may be disclosed if required by law. This means that there may be rare situations that require us to release personal information about you, e.g., in case a judge requires such release in a lawsuit or if you tell us of your intent to harm yourself or others (including reporting behaviors consistent with child abuse).

IRB Approved: 7/25/06
Expiration Date: 7/24/07
CORRIGIO, SUZIE Stony Brook

Once the study is ended, all audiotapes will be stored in locked cabinets accessible only to Dr. Waters. To enable us to correct scoring errors, they will be kept until the study results are published. After this they will be erased. The audio tapes from this study will not be used for any purposes other than this study.

To ensure that this research is being conducted properly, SUNY Stony Brook's Committee on Research Involving Human Subjects and/or applicable officials of SBU, OHRP (Office of Human Research Protections) has the right to review study records, but confidentiality will be maintained as allowed by law.

Costs to you: There are no costs related to participating in this study

Participant Rights

- Your participation in this study is voluntary. You do not have to be in this study if you don't want to be.
- You have the right to change your mind and leave the study at any time without giving any reason, and without penalty.
- Any new information that may make you change your mind about being in this study will be given to you. You will get a copy of this consent form to keep.
- You do not waive any of your legal rights by signing this consent form.

Questions About The Study Or Your Rights As A Research Participant

- If you have any questions about the study, you may contact Dr. Everett Waters, at (631) 632-7845.
- If you have any questions about your rights as a research subject, you may contact Ms. Judy Matuk, Committee on Research involving Human Subjects, (631) 632-9036

Participant's Name

Participant's Signature

10/2/06
Date

Signature of Person Obtaining Consent

Date

Printed Name of Person Obtaining Consent

IRB Approved: 7/25/06
Expiration Date: 7/24/07
CDR IRB SUNY Stony Brook

ANEXO B

Ficha de Datos Demográficos

Subject # _____ Exp'r: _____

Sex/Age: _____ Date: _____

Demographic Information

Please provide the following information about your family background and experience with children.

1. Where were your parents born? Mother _____ Father _____

2. Mother's education level: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 >16

3. Father's education level: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 >16

4. How long have you lived in North America (USA or Canada)?

Circle any ages during which you lived for more than 6 months in the USA or Canadá

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25
older than 25

2

If either parents was born outside the USA or Canada answer #6 - otherwise go to #7:

6. Please indicate the sex and present ages of any (a) brothers and sisters (b) step brothers and sisters or (c) unrelated children who grew up in the same household with you.

Only child

yes

I have a twin (circle twin's sex)

brother

sister

Ages in years

Separate with commas if more than one

Older brothers / step brothers	_____	_____	_____	_____
Older sisters / step sisters	_____	_____	_____	_____
Younger brothers / step brothers	_____	_____	_____	_____
Younger sisters / step sisters	_____	_____	_____	_____
Unrelated boys	_____	_____	_____	_____
Unrelated girls	_____	_____	_____	_____

7. My attitudes toward rearing children are most similar to (circle one):

Circle One: Typical USA/ My mother's My father's A mixture of
 Canada-style culture culture styles

8. Do you have children of your own? No Yes **Ages:** 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 older

9. How much experience do you have with children SINCE YOU WERE 14 YEARS OLD?

(circle to indicate level of experience)

	Little or none	I'm quite experienced							
Playing with infants	1	2	3	4	5	6	7	8	
Playing with 2-4 year olds	1	2	3	4	5	6	7	8	

Playing with 5-8 year olds	1	2	3	4	5	6	7	8
Watching over infants on my own	1	2	3	4	5	6	7	8
Watching over 2-4 year olds on my own	1	2	3	4	5	6	7	8
Watching over 5-8 year olds on my own	1	2	3	4	5	6	7	8
Teaching skills/knowledge to infants	1	2	3	4	5	6	7	8
Teaching skills/knowledge to 2-4 year olds	1	2	3	4	5	6	7	8
Teaching skills/knowledge to 5-8 year olds	1	2	3	4	5	6	7	8
Teaching good behavior to infants	1	2	3	4	5	6	7	8
Teaching good behavior to 2-4 year olds	1	2	3	4	5	6	7	8
Teaching good behavior to 5-8 year olds	1	2	3	4	5	6	7	8

10. English language competence Basics only Highly Skilled

1 2 3 4 5 6 7 8

ANEXO C

Attachment Script Assessment (H. Waters & Rodrigues, 2001)

Doctor's Office

Tommy	Hurry	Mother
bike	Doctor	Toy
hurt	Cry	Stop
mother	Shot	Hold

Baby's Morning

mother	Hug	teddy bear
baby	Smile	Lost
play	Story	Found
blanket	Pretend	Nap

The Party

Friday Night	sulk	mom
party	couch	Blockbuster
uninvited	mom	popcorn
miserable	talk	smile

ANEXO D

Exemplos de História

Baby's Morning

1. Narrativa com claro conhecimento do script de base segura

A mother and a baby were playing one morning. Mother would hide under a blanket and then jump out and the baby would smile and hug her and then do the same thing. Then they read a story. And then the baby wanted to play with his teddy bear but it was lost and he got upset. But the mother found it and said “Here it is. He’s ok”. And the baby was happy and they played some more and then the baby took a nap.

2. Narrativa sem o conhecimento do script de base segura

A mother was watching her baby play with a blanket in his crib. He would smile and hug the blanket. After a while, the mother wanted to read him a story. She knew he was too little to understand but she liked sitting with him and his teddy bear and pretending to read to them. But today the teddy bear was lost. And by the time she found it, the baby was already taking a nap. So they didn’t have a story today.