

*Estilos de Apego, Peculiaridades Interacionais e a
Aquisição da Teoria da Mente*

Pompéia Villachan-Lyra

RECIFE – PE

ABRIL/2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

*Estilos de Apego, Peculiaridades Interacionais
e a Aquisição da Teoria da Mente*

Pompéia Villachan-Lyra

1º ORIENTADOR: ANTONIO ROAZZI

CO-ORIENTADORA: ANDREA P. F. PANTOJA

RECIFE – PE

ABRIL/2002

*Estilos de Apego, Peculiaridades Interacionais
e a Aquisição da Teoria da Mente*

Pompéia Villachan-Lyra

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Psicologia

Banca Examinadora

Antônio Roazzi
Orientador

Jaan Valsiner
Examinador Externo

Jorge Tarcísio da Rocha Falcão
Examinador Interno

Para **Angela Lyra**, minha mãe,
amiga, companheira. Meu "*porto
seguro*", com quem eu sei que
posso contar e partilhar os
momentos de dor e sofrimento,
e os momentos de alegrias,
realizações e vitórias.
Amo você!

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que, de uma maneira ou de outra, estiveram ao meu lado nesta caminhada

*A **Deus**, por me fazer perceber a sua forte presença em minha vida;*

*A meus **pais, irmãos e sobrinhos**, por tudo o que foram, são e representam em minha vida;*

*A **André**, obrigado pela sua presença, existência, amor e companheirismo Pela compreensão nos momentos de ausência, força e dedicação nas horas de trabalho. Sem você tudo seria muito, muito mais difícil!*

*A **Antônio Roazzi**, por ter acreditado em mim, desde o princípio, por ter me permitido seguir o meu próprio caminho, de modo autônomo - o que acredito ser fundamental em um pesquisador. No entanto, mostrando-se sempre amigo e presente, em todos os momentos se fizeram necessários;*

*A **Andrea Pantoja**, amiga, orientadora exemplar... com quem eu tive a honra de partilhar todas as linhas deste trabalho e cuja contribuição tornou-o, indubitavelmente, muito melhor!*

*A **Maninha**, pela história que vivemos, pelos preciosos momentos de convivência, os quais hoje eu sei que foram fundamentais para o meu crescimento profissional e formaram a base da minha história acadêmica;*

*A **Lindair Araújo**, uma grande mulher, com quem eu aprendi muito a respeito do ser humano. Quem me proporcionou o prazer de conhecer a Teoria do Apego;*

*A **Karin, Fernanda e Mônica Osório**, amigas de curso, com quem pude partilhar mais de perto os momentos de angústia e realizações ao longo desta jornada;*

*A **Ana Karenina**, amiga de tantos anos, companheira de deliciosos momentos de reflexões, abraço aconchegante nos momentos de angústia e aflição e sorriso aberto e carinhoso nos momentos de conquista;*

A **Mana**, uma grande amiga, que não mediu esforços para
ajudar-se, sempre... mais uma conquista dos bons
tempos do LabCom.
Quantas 'abreviações', heim?

A **Chel**, pelo carinho e amizade, mesmo à distância;
Aos professores **Jorge Falcão, Luciano Meira e
Selma Santos**, pela disponibilidade e frutíferos
momentos de discussão;

A **Jaan Valsiner**, por ter me disponibilizado
importantíssimo material bibliográfico, e pelos
riquíssimos momentos de discussão, os quais, sem
dúvida, contribuíram
imensamente aos rumos tomados na presente
pesquisa;

A **Suely Santana**, pela ajuda em momentos cruciais;

A **diretora, coordenadora, psicóloga e professoras**
da escola onde
foram coletados os dados, pelo apoio e
disponibilidade;

A **Fábio Marcos**, amigo... obrigada pela ajuda nos
assuntos relacionados à informática;

Aos **pais dos participantes**, pela confiança e
permissão
para trabalhar com suas crianças;

As **mães das duas díades** do Estudo 2, por terem
aberto as portas de suas casas e disponibilizado tempo
e dedicação para a realização da pesquisa;

As minhas queridas **crianças** que, além de serem
disponíveis e
atentas às atividades propostas, me proporcionaram
momentos de grande prazer e aprendizagem;

A **Vera Amélia, Elaine e Vera Lúcia**, pela paciência
e disponibilidade ao longo desses anos;

Ao **CNPq**, que ao longo de tantos anos, desde os
tempos da iniciação científica, vem contribuindo para a
minha formação acadêmica;

Finalmente, eu gostaria ainda de agradecer à todos
aqueles que, de alguma forma contribuíram e me apoiado
para que eu pudesse trilhar este caminho, galgar
mais um passo na busca da realização deste sonho:
ser pesquisadora...
que sei que é uma trajetória que estou apenas
iniciando.

A todos vocês, muito obrigada!

SUMÁRIO

Resumo	XIII
Abstract	XIV
Apresentação	XV
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1. Cognição e afetividade: Alguns comentários iniciais	18
1.1. Cognição e afetividade: Um diálogo possível?.....	18
1.2. O que se entende por afetividade neste trabalho?.....	20
2. Teoria da mente: Algumas considerações iniciais	22
3. Relação entre a interação social e a aquisição da teoria da mente	25
3.1. Teoria da mente enquanto “ferramenta social”.....	26
3.2. Importância das relações sociais para a aquisição da teoria da mente.....	31
4. Construção de vínculos afetivos e o processo de desenvolvimento cognitivo	36
4.1. Apego e teoria da mente.....	38
5. A teoria do apego de Jonh Bowlby	43
5.1. Origem e principais influências.....	44
5.1.1. Bowlby e a Psicanálise.....	46
5.1.2. Bowlby e a Etologia.....	51
5.1.3. A noção de Instinto e a Teoria do Apego.....	53
5.1.4. Bowlby e Piaget: Aproximações e Afastamentos.....	55
5.2. A Teoria do Apego.....	59
5.2.1. O Processo de Formação de Vínculos Afetivos: Conceitos Básicos na Teoria do apego.....	59
5.2.2. O Desenvolvimento do apego.....	66
5.2.3. A Qualidade do apego: Algumas Considerações.....	70
6. Síntese do capítulo I	74
CAPÍTULO II – ESTUDO I: ESTILOS DE APEGO E AQUISIÇÃO DA TEORIA DA MENTE AOS 3 E 4 ANOS DE IDADE	75
1. Introdução	76
1.1. Investigação dos estilos de apego mãe-criança: As Histórias de Apego Incompletas.....	80
1.2. Investigação da Teoria da Mente: Duas Tarefas de Crença Falsa (CF).....	81
2. Método	82
2.1. Os participantes.....	82

2.1.1. A seleção dos participantes.....	82
2.1.2. Descrição dos participantes.....	83
2.2. Material.....	85
2.2.1. Investigação dos estilos de apego mãe-criança: As Histórias de Apego Incompletas.....	85
2.2.2. Investigação da Teoria da Mente: Duas Tarefas de Crença Falsa (CF).....	87
2.2.3. Questionário com as Mães.....	90
3. RESULTADOS.....	90
3.1. Procedimento de Análise.....	90
3.1.1. As histórias de apego incompletas.....	90
3.1.2. Procedimento de análise das tarefas de CF.....	91
3.2. A Relação entre Apego e Teoria da Mente.....	92
3.2.1. Classificação dos estilos de apego.....	93
3.2.2. Tarefas de Teoria da Mente.....	96
3.2.3. Cruzamento das variáveis: apego e teoria da mente.....	98
3.3. Resumo dos Resultados.....	111
4. DISCUSSÃO.....	113
4.1. Idade, Estilos de Apego e a Aquisição da Teoria da Mente.....	113
4.2. Aquisição da Teoria da Mente e Algumas Variáveis Sociodemográficas.....	118
4.3. A Compreensão de Estados Emocionais.....	121
CAPÍTULO III – ESTUDO II: ESTILOS DE APEGO, PECULIARIDADES EMERGENTES NAS RELAÇÕES MÃE-CRIANÇA E A AQUISIÇÃO DA TEORIA DA MENTE.....	123
1. Introdução.....	124
2. Método.....	127
2.1. Objetivo do estudo.....	127
2.2. Delineamento do estudo	127
2.3. Os participantes	128
2.4. Procedimento de coleta.....	128
2.5. Procedimento de análise dos registros em vídeo.....	130
2.5.1. Os estilos de apego.....	131
3. Resultados: análises e discussão	132
3.1. Os Estilos de Apego.....	132
3.1.1. Díade 1.....	132
3.1.2. Díade 2.....	133
3.2. Peculiaridades Emergentes nas Relações de Apego	136
3.2.1. Díade 1.....	136
3.2.2. Díade 2.....	150
3.3. A Qualidade das Relações de Apego e a Aquisição da Teoria da Mente.....	161
3.3.1. Desempenho das crianças na tarefa de crença falsa.....	161
3.3.2. Peculiaridades relacionais podem influenciar a aquisição precoce da teoria da mente?.....	163

3.3.3. <i>Que peculiaridades relacionais da díade 2 podem ter dificultado a aquisição precoce da teoria da mente?</i>	165
4. Conclusão	165
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173
ANEXOS	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Percentagem de ocorrência do estilo de apego seguro em cada história, no grupo de crianças de 3 e 4 anos.....	94
Figura 2. Percentagem de ocorrência do estilo geral de apego, em função da idade (em anos).....	95
Figura 3. Percentagem de ocorrência do estilo geral de apego, em função da idade (em semestre).....	96
Figura 4. Percentual de ocorrência de erros e acertos na tarefa de <i>Maria</i> , das crianças de 3, 4 e 3 e 4 anos, em função do estilo geral de apego.....	100
Figura 5. Percentual de ocorrência de erros e acertos na tarefa do <i>Chocolate</i> , das crianças de 3, 4 e 3 e 4 anos, em função do estilo geral de apego.....	101
Figura 6. Análise de Correspondência considerando as variáveis Estilo Geral de apego (3: Inseguro, Razoavelmente seguro e Fortemente seguro), Idade (2: 3 e 4 anos), e as duas Tarefas de CF <i>Maria</i> e <i>Chocolate</i> (2: acerto e erro).....	105
Figura 7. Percentual de ocorrência de erros e acertos nas tarefas de <i>Maria</i> e <i>Chocolate</i> , das crianças de 3 anos, em função do estilo geral de apego.....	107
Figura 8. Percentual de ocorrência de erros e acertos nas tarefas de <i>Maria</i> e <i>Chocolate</i> , das crianças de 4 anos, em função do estilo geral de apego.....	107
Figura 9. Percentual de variância resultado da análise de regressão de tipo passos fixos (1º passo Idade, 2º passo Ter irmãos mais velhos, Número de irmãos, Brincar com amigos mais velhos e 3º passo Estilo geral de apego seguro ou inseguro) tendo como variável dependente o número de acertos nas duas tarefas de CF.....	110

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Média e desvio padrão da distribuição da amostra, em função da idade (em anos) e do sexo.....	84
Tabela 2. Distribuição do estilo de apego de cada história, em função da idade (em ano)..	93
Tabela 3. Frequência e percentual de ocorrência relativos ao estilo geral de apego por idade (em anos e em semestre).....	95
Tabela 4. Frequência e percentual de ocorrência de acertos e erros nas tarefas de CF em função da idade (em anos) e dos tipos de tarefa.....	97
Tabela 5. Percentual de respostas corretas nas tarefas de CF em função do estilo de apego, da idade (em anos) e dos tipos de tarefa.....	99
Tabela 6. Dados estatísticos referentes à Análise de Correspondência realizada.....	104
Tabela 7. Frequência e percentual de ocorrência de respostas corretas na tarefa de <i>Maria</i> e <i>Chocolate</i> (scores 0, 1, e 2 acertos), em função do estilo geral de apego e da idade.....	106
Tabela 8. Análises de regressão tipo passo-a-passo (para 3, 4, e 3+4 anos) considerando como VD o desempenho dos participantes nas tarefas de CF, e como variáveis independentes Ter irmão mais velhos, Número de irmãos mais velhos e Brincar com amigo mais velho, Estilo geral de apego seguro ou Estilo geral de apego inseguro.....	108
Tabela 9. Análise de regressão de tipo passos fixos considerando como variável dependente o desempenho dos participantes nas tarefas de CF.....	109

ÍNDICE DAS ILUSTRAÇÕES

Díade 1 - Ilustração 1	137
Díade 1 - Ilustração 2	142
Díade 1 - Ilustração 3	144
Díade 1 - Ilustração 4	145
Díade 1 - Ilustração 5	146
Díade 1 - Ilustração 6	147
Díade 2 - Ilustração 1	152
Díade 2 - Ilustração 2	153
Díade 2 - Ilustração 3	155
Díade 2 - Ilustração 4	157
Díade 2 - Ilustração 5	159
Díade 2 - Ilustração 6	159

RESUMO

O presente estudo inclui-se na recente tradição de pesquisa que visa investigar empiricamente a relação entre as dimensões cognitiva e afetiva do ser Humano. Mais especificamente, este estudo visou investigar a relação entre dois fenômenos específicos: teoria da mente e apego mãe-criança. Para tanto, baseou-se na teoria da apego do Jonh Bowlby (1984, 1985) e nas noções tradicionais da literatura a respeito da teoria da mente (e.g., Moore & Frye, 1990; Perner & Ogden, 1988; Perner 1989a, 1989b, Wimmer & Hartl, 1991). Esta pesquisa teve por objetivo investigar as seguintes questões: (1) *a partir de que idade uma criança mostra-se capaz de compreender e inferir acerca de estados mentais e comportamentos de outras pessoas?* (2) *pode ser estabelecida alguma relação sistemática entre “estilo de apego” e “aquisição da teoria da mente”?* (3) *Que aspectos relacionais podem estar subjacentes ao estilo de apego apresentado pela criança?* (4) *Que peculiaridades características das relações mãe-criança podem influenciar a aquisição precoce da teoria da mente?* Para a investigação destas questões, esta pesquisa foi composta por dois estudos. O **Estudo 1** teve como objetivo a investigação das duas primeiras questões acima mencionadas. Neste estudo foram investigadas 40 crianças, de 3 e 4 anos de idade. Para cada criança, foram aplicadas duas tarefas de crença falsa (CF) – para a investigação da teoria da mente - e uma tarefa de histórias de apego incompletas – para a investigação do estilo de apego. Os resultados encontrados neste estudo apontam para a existência de um efeito preditor do estilo de apego seguro para um bom desempenho das crianças nas tarefas de CF. No **Estudo 2** foi empreendida uma análise qualitativa-processual em duas díades mãe-criança, com a finalidade de investigar: que aspectos relacionais podem estar subjacentes ao estilo de apego apresentado pela criança, e se peculiaridades relacionais mãe-criança podem influenciar a aquisição precoce da teoria da mente. Participaram deste estudo duas díades mãe-criança, cujas crianças apresentaram estilos de apego diferentes, ambas com 3 anos de idade. Neste estudo, foram observadas algumas peculiaridades emergentes da relação mãe-criança na díade 1 – estilo de apego seguro – que parecem favorecer o desenvolvimento precoce da teoria da mente. A análise desses dois estudos possibilitou, por um lado, uma investigação quantitativa dos fenômenos da teoria da mente e do apego, estabelecendo uma correlação positiva e relação preditiva entre estes dois fenômenos; e por outro, uma análise qualitativa-processual, focalizando na investigação da qualidade das relações de apego e na influência que as peculiaridades relacionais de cada díade pode exercer no processo de aquisição da teoria da mente.

ABSTRACT

The present study is included in the recent research tradition that aims at investigating the relationship among the cognitive and affective dimensions of the human being. More specifically, this study is aimed at investigating the relationship between two specific phenomena: theory of mind and attachment. This study is based on John Bowlby's theory of attachment (1984, 1985) and on the traditional theory of mind literature (e.g., Moore & Frye, 1990; Perner & Ogden, 1988; Perner 1989a, 1989b; Wimmer & Hartl, 1991). This research is aimed at investigating the following questions: (1) *From what age is a child able to understand and infer mental state behavior from other people?* (2) *Is it possible to establish a systematic relationship between "attachment style" and "theory of mind acquisition"?* (3) *Which relationship aspects can be related to the attachment style presented by the child?* (4) *Which peculiarities of the mother-infant relationship can affect the precocious acquisition of the theory of mind?* In order to investigate these questions, this research was composed by two studies. The goal of **Study 1** was the investigation of the first two questions mentioned above. In this study, 40 children of 3 and 4 years old, were investigated. Each child did two tasks of False Faith – for the investigation of the theory of mind - and a task of Attachment Story Completion - for the investigation of the attachment style. The results found in this study pointed to the presence of a predictable effect of the secure attachment style for a good acting / performance of the children in the False Faith tasks. In **Study 2**, a qualitative-procedural analysis was undertaken in two mother-infant dyades, in order to investigate: which aspects can be underlying to the attachment style presented by the dyade, and if peculiarities related to mother-child relationship can affect the precocious acquisition of the theory of mind. Two mother-infant dyads took part of this Study. Both children were 3 years old and presented different attachment styles. In this study, some emergent peculiarities of the mother-infant relationship were observed in the dyade 1 - secure attachment style - that seems to favor the precocious development of the theory of mind. The analysis of those two studies facilitated, on the one hand, a quantitative investigation of the phenomena of the theory of mind and attachment, establishing a positive correlation and predictable relationship between these two phenomena; on the other hand, a qualitative-procedural analysis, focusing on the investigation of the quality of the attachment relationships and on the influence that related peculiarities of each dyade can exert on the process of acquisition of the theory of mind.

APRESENTAÇÃO

A literatura que investiga o processo de desenvolvimento sócio-cognitivo tem ressaltado a necessidade de investigar diferenças individuais no processo de aquisição de diversas habilidades cognitivas. Dentre estas diferenças individuais, um crescente número de estudos sugerem que a qualidade das primeiras relações de apego mãe-criança pode influenciar o processo de desenvolvimento cognitivo de modo geral (e.g., Bell, 1970, Belsky, Frankel, & Bates, 1990, Field, Sandberg, Garcia, Veja-Lahr, Goldstein, & Guy, 1985, Hazen, & Durrett, 1982; Izard, 1989; Levitt, Antonucci, & Clark, 1984), e a aquisição da teoria da mente em particular (e.g., Matas, Arent, & Sroufe, 1978, Meins, 1997, 2000, Paradise, & Curcio, 1974, Sharp, Hay, Pawlby, Schmucker, Allen, & Kumar, 1995, Slade, 1987). Estas pesquisas buscam empreender um novo olhar ao fenômeno da “cognição”, concebendo-o como intrinsecamente relacionado a um outro aspecto do ser humano: a afetividade.

O presente estudo se insere nesta nova linha de pesquisa, e tem como objetivo investigar a existência de uma relação entre a qualidade das primeiras relações sócio-afetivas desenvolvidas pela criança no início da vida e a capacidade desta criança compreender estados mentais - crenças, pensamentos - e emoções, tanto seus como de outras pessoas. Sendo assim, esta pesquisa foi guiada pelas seguintes questões: (1) considerando um contexto de crenças falsas, a partir de que idade uma criança mostra-se capaz de compreender e inferir acerca de estados mentais de outras pessoas? (2) pode ser estabelecida alguma relação sistemática entre “estilo de apego” e a “aquisição da teoria da mente”? (3) Que aspectos relacionais podem estar subjacentes ao estilo de apego apresentado pela criança? (4) Que peculiaridades características das relações mãe-criança podem influenciar a aquisição precoce da teoria da mente?

Para a investigação destas questões, esta pesquisa foi composta por dois estudos: Estudo 1 e Estudo 2 e dividida em quatro capítulos.

No **capítulo I – Introdução** - foi abordado o arcabouço teórico que fundamenta o presente estudo. Inicialmente fez-se necessário tecer alguns comentários a respeito da concepção de afetividade adotada no presente pesquisa. Posteriormente, foram apresentadas noções introdutórias a respeito do aspecto cognitivo investigado: aquisição da teoria da mente; e, em seguida, algumas evidências empíricas que ressaltam a importância das relações sociais e afetivas (estilo de apego) para o processo de desenvolvimento cognitivo, de modo geral e, em particular, para a aquisição da teoria da mente. Por fim, realizou-se uma breve

exposição da teoria da apego de Jonh Bowlby, a qual norteou as concepções sobre apego adotadas no presente estudo.

O **capítulo II - Estudo 1** - teve como objetivo a investigação das duas primeiras questões acima mencionadas sendo, para tanto, empreendida uma análise quantitativa dos resultados. Neste capítulo, inicialmente foi apresentado um breve resumo de algumas pesquisas empíricas que deram suporte à análise dos resultados deste estudo, bem como o método empreendido, os resultados obtidos e as principais conclusões chegadas a partir da análise dos dados.

No **capítulo III – Estudo 2** – buscou-se empreender uma análise qualitativa-processual de duas díades mãe-criança, com a finalidade de investigar que aspectos relacionais podem estar subjacentes ao estilo de apego apresentado pela criança e se peculiaridades relacionais mãe-criança podem influenciar a aquisição precoce da teoria da mente. A forma de apresentação deste estudo foi semelhante à utilizada no estudo 1. Ou seja, inicialmente foi apresentada uma breve introdução, resumizando alguns dados da literatura a respeito do fenômeno investigado, o método empreendido e os resultados e discussões do realizadas no estudo.

O **capítulo IV – Conclusão** - teve por finalidade tecer alguns comentários conclusivos a respeito da pesquisa realizada.

CAPÍTULO I

Introdução

1. COGNIÇÃO E AFETIVIDADE: ALGUNS COMENTÁRIOS INICIAIS

Tradicionalmente, os fenômenos cognitivos e afetivos têm sido estudados de forma dicotômica, sendo estes fenômenos, muitas vezes, concebidos como incomunicáveis. No entanto, nas últimas décadas, algumas investigações têm sido empreendidas, com a finalidade de ressaltar a possibilidade de análise concomitante destes fenômenos, na busca da compreensão do humano. Estas pesquisas buscam oferecer “novos olhares” para a compreensão das dimensões cognitiva, afetiva e social, tanto na constituição subjetiva do sujeito, como no seu processo de desenvolvimento sócio-cognitivo e afetivo.

Seguindo nesta direção, supõe-se que exista uma possibilidade de diálogo entre os aspectos cognitivos, afetivos e sociais, uma vez que tais aspectos, embora constituam faces distintas do sujeito, são indissociáveis ao se tentar compreender o homem.

1.1. Cognição e Afetividade: Um Diálogo Possível?

Ao se refletir sobre o tema “Cognição e Afetividade” Piaget e Freud, principais representantes da epistemologia genética e da psicanálise, respectivamente, são impreterivelmente lembrados.

No que se refere à cognição, Piaget tem sido referência de muitos estudos em psicologia e educação, oferecendo contribuições sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, com relação à afetividade, este autor tem sido alvo de críticas, sobretudo por não ter ressaltado a afetividade em sua obra. Segundo Flavell (1986) a afetividade não foi uma questão central dos estudos de Piaget, mas também esta não foi descartada. Flavell ressalta que Piaget considerou as reações cognitivas e pessoais-emocionais como interdependentes em seu funcionamento, essencialmente como os dois lados de uma mesma moeda, como está ilustrado no fragmento do texto que segue:

(...) A afetividade pode ser considerada como a força energética do comportamento, enquanto sua estrutura define as funções cognitivas (isto não significa que a afetividade seja determinada pelo intelecto ou vice-versa, mas ambas estão indissociavelmente ligadas no funcionamento da personalidade) (Inhelder & Piaget, 1958; citados por Flavell, 1986, p. 347-48).

A partir do exposto, percebe-se uma tentativa, por parte de Piaget, em articular afetividade e cognição. Este autor defendeu não ser possível falar de afetividade sem cognição, nem de cognição sem afetividade. No entanto, salientou que a afetividade não engendra ou modifica estruturas cognitivas, “*a afetividade desempenharia o papel de uma fonte energética da qual dependeria o funcionamento da inteligência (...), pode ser causa de*

acelerações ou retardos no desenvolvimento intelectual” mas não poderia modificar as estruturas cognitivas, sendo estas construídas através da interação de um sujeito (consciente) com o seu meio ambiente (Piaget, 1958; citado por Dolle, 1993, p. 100-101). Sendo assim, para Piaget, a afetividade, embora necessária, não é condição suficiente na formação da estrutura cognitiva.

Freud, por sua vez, em nenhum momento em sua obra se refere, explicitamente, à relação afetividade e cognição. A afetividade é uma dimensão humana do âmbito da consciência, de forma que não se pode falar de uma afetividade inconsciente, mas sim de representações inconscientes. Supõe-se que Freud tem sido estudado nesta tentativa de diálogo entre cognição e afetividade, porque, como ressaltou Oliveira (1997, p. 03) *“encontra-se nos fundamentos da psicanálise uma relação com as mais diversas áreas do conhecimento. A psicanálise tem características de tal forma abrangentes que possibilitam ultrapassar os limites do consultório como o único espaço reservado a sua atuação”*. Porém, considerar as contribuições psicanalíticas não tem sido uma tarefa fácil para a psicologia cognitiva, uma vez que estas abordagens apresentam pressupostos teóricos distintos, como, por exemplo, a concepção de sujeito. Piaget fala de um **sujeito epistêmico (consciente)**, enquanto Freud fala de um **sujeito do desejo (inconsciente)**.

Desta forma, propor uma articulação ou relação de complementaridade entre as teorias piagetiana e psicanalítica pode gerar muitas críticas e decorrer em riscos de reduzir os pressupostos teóricos destas duas perspectivas a uma só abordagem “psicanalítica-piagetiana”. Isto feito pode-se “jogar por água a baixo” qualquer possibilidade de estabelecimento de um diálogo teórico. Neste sentido, devem ser respeitadas as distinções teórico-metodológica destas abordagens, pois *“cada conceito só possui sentido no interior do campo teórico-prático no qual se originou”* (Lajonquière, 1992, p. 117).

Muitos dos estudos desenvolvidos na tentativa de relacionar cognição e afetividade, baseando-se no referencial psicanalítico, se esbarram também em obstáculos metodológicos, pois: Como investigar aspectos inconscientes? Através de entrevistas clínicas? Como “controlar” determinadas variáveis? Haveria possibilidade de replicar estudos desta natureza? O uso de testes projetivos de base psicanalítica, como o TAT, por exemplo, poderia ser uma estratégia metodológica apropriada? Estas são algumas perguntas que continuam em aberto e sem respostas consolidadas, permanecendo a questão de como investigar “cientificamente” a relação entre os saberes piagetiano e o psicanalítico.

Com relação à questão inicialmente proposta: Cognição e afetividade: um diálogo possível? neste estudo, acredita-se ser possível o estabelecimento deste diálogo, desde que a concepção de afetividade adotada e o objeto de estudo sejam da ordem da consciência.

1.2. O Que se Entende por “Afetividade” Neste Trabalho?

Mesmo no âmbito da consciência, a afetividade é um termo bastante amplo, que engloba diferentes e complexos aspectos. Para os fins do presente estudo, a afetividade será concebida como um sinônimo de vínculo afetivo, ou apego, de acordo com a teoria de John Bowlby. Ressalta-se que Bowlby (1969/1984, 1973/1985) não utilizou o termo “afetividade” em sua obra, mas sim vínculo afetivo e apego, vistos por este autor como sinônimos. Ao longo do seu trabalho, fica explícito o que Bowlby entende por apego. Desta forma, neste momento pretende-se esclarecer de que maneira o termo afetividade é concebido no presente trabalho, à luz da teoria do apego de John Bowlby.

Na linguagem comum, muitas vezes o termo afetividade e emoção são utilizados como sinônimos, porém não o são, apesar da intrínseca relação existente entre eles. Como propõe Wallon, ao termo afetividade são inseridas uma série de manifestações, *“as emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva”* (Galvão, 1996, p. 61).

Diferentemente das características particulares de outras manifestações afetivas, as emoções são sempre acompanhadas por alterações no funcionamento neurovegetativo, no tônus muscular (face, postura, gestos) e expressões comportamentais. São facilmente reconhecidas pelo meio humano, o que caracteriza as emoções como bastante contagiosas, despertando a mobilização do outro social e, conseqüentemente, facilitando o estabelecimento e a manutenção das primeiras relações sociais. No início da vida, as emoções adquirem um caráter fundamental de sobrevivência para o bebê. Neste período, os estados afetivos são vividos como sensações corporais e expressos, invariavelmente, na forma de reações emocionais. Segundo Bowlby (1969/1984, 1973/1985), as emoções assumem um papel fundamental no processo de construção de vínculos afetivos, uma vez que estas respostas emocionais, apresentadas pela criança no início da vida, medeiam as trocas sócio-afetivas entre a mãe e a criança, e atuam como uma espécie de “resposta emocional” para a mãe, que tende a perceber o seu filho como um parceiro ativo, atribuindo-lhe necessidades e vontades. Sendo assim, tanto as respostas emocionais apresentadas pela criança, como também a qualidade das respostas maternas a tais necessidades (disponibilidade e atenção materna) se apresentam como aspectos centrais e de extrema importância para a construção do apego.

Posteriormente, com a aquisição de habilidades simbólicas por parte da criança – sobretudo da linguagem – tanto os estados afetivos, como também as suas formas de expressão, se diversificam e se ampliam, sendo possível a vivência de manifestações afetivas mais elaboradas, como os sentimentos, que, diferentemente das emoções, não são necessariamente acompanhados por reações corporais observáveis. Desta forma, com o domínio da fala, e das representações mentais, situações abstratas e idéias passam a poder provocar disposições afetivas, o que não era possível antes da aquisição destas habilidades cognitivas. Neste momento, parece evidente a intrínseca relação entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento afetivo, e a importância e interdependência que cada um destes aspectos assume nesta perspectiva (Galvão, 1996, Bowlby, 1969/1984 e 1973/1985).

Desta forma, segundo Bowlby (1969/1984), o processo de formação e manutenção de relações de apego inicia-se mediado pelas reações emocionais apresentadas pelo bebê no início da vida. Com o passar do tempo, e a conseqüente aquisição de habilidades simbólicas, a criança, progressivamente, passa a construir modelos internos de funcionamento, que consistem em representações mentais – carregadas de afetividade. Tais representações são construídas pela criança, baseadas na qualidade das relações estabelecidas com a sua figura materna e disponibilizam à criança informações a respeito de como são seus pais, como é o mundo em que ela vive e até como é ela mesma. Segundo Bowlby, estes modelos internos irão nortear os comportamentos de apego e a qualidade da relação de apego mãe-criança.

Sendo assim, para esta perspectiva, a afetividade é concebida como inserida no âmbito da consciência e intrinsecamente relacionada à habilidades cognitivas – sobretudo com a representação mental. Para Bowlby, o apego é concebido como representante da afetividade.

No que se refere à relação entre emoção e afetividade, Bowlby destaca a existência de uma relação muito próxima entre esses dois aspectos. Segundo ele, muitas das emoções mais intensas surgem durante a formação, manutenção e rompimento das relações de apego. Nas palavras de Bowlby (1973/1985, p. 39):

A formação de um laço é descrita como apaixonar-se por alguém, a manutenção do laço como amar alguém e a perda de uma pessoa querida como sofrer por alguém. Da mesma forma, a ameaça de perda provoca ansiedade e a perda real dá origem à tristeza; todas essas situações podem provocar a raiva. A manutenção inquestionada de um laço é experienciada como uma forte segurança, e a sua renovação, como uma forte alegria. Como essas emoções são habitualmente um reflexo do estado dos laços afetivos da pessoa, a psicologia e a psicopatologia da emoção são, em grande parte, considerados como a psicologia e a psicopatologia dos laços afetivos.

Desta forma, a emoção também se apresenta como um importante aspecto a ser considerado na teoria do apego, uma vez que ela é de suma importância para o

estabelecimento inicial das relações de apego e, ao mesmo tempo, apresenta-se como um resultado da qualidade de tais relações.

Ressalta-se que todos esses conceitos referentes à teoria do apego mencionado nesta sessão serão apresentados mais detalhadamente posteriormente, ainda neste capítulo.

2. TEORIA DA MENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos, tem crescido bastante o interesse científico no que se refere à investigação dos primeiros indícios de compreensão da criança sobre a mente, sentimentos, desejos e pensamentos, seus e de outras pessoas. Esta habilidade tem sido denominada na literatura por “*teoria da mente*” (Avis & Harris, no prelo; Flavel, Flavel, Green & Moses, 1990; Lewis, Freeman, Kyruakidou, Maridaki-Kassotaki, & Berridge, 1996; Moses & Chandler, 1992; Moses & Flavell, 1990; Perner, 1989a; Perner, 1989b; Perner & Ogden, 1988; Ruffman, Perner & Parkin, 1999; Wellman & Banerjee, 1991; Wellman & Bartsch, 1989; Woolley & Wellman, 1990; entre outros).

Foi em fins da década de 70 que o termo “teoria da mente” foi inicialmente utilizado, a partir da realização de alguns estudos experimentais na área de cognição animal, dentre eles o clássico estudo de Premack e Woodruff (1978). Este estudo, intitulado: “*Os chimpanzés têm uma teoria da mente?*” questionou se os chimpanzés eram capazes de interpretar o comportamento humano e atribuir estados mentais a estes e a si mesmos. Apesar de não ter chagado a uma conclusão final a este respeito, este estudo despertou nos psicólogos do desenvolvimento uma grande curiosidade acerca do significado de possuir uma compreensão dos estados mentais de outras pessoas, bem como dos possíveis efeitos desta compreensão nas ações comportamentais dos indivíduos.

A teoria da mente é definida como a compreensão da criança de que as pessoas – ela própria e outras pessoas – possuem estados mentais, os quais incluem pensamentos, crenças, emoções e desejos. Moore e Frye (1990, p. 1) descrevem uma situação ao buscarem definir o que é “teoria da mente”.

Imagine que a história que se segue foi contada para uma criança: um garoto entra em casa, vê alguns chocolates no armário da sala e depois vai para o seu quarto. Enquanto ele não está na sala, a sua mãe chega e resolve colocar o chocolate dentro da geladeira. Depois de algum tempo, o garoto retorna à sala e quer comer chocolate. Onde ele irá procurar o chocolate?

Estes autores defendem que a resposta correta para esta pergunta só será dada se a criança souber algo a respeito das crenças do garoto da história, ou seja, irá depender da criança possuir uma “*teoria da mente*”, e ser capaz de prever o comportamento do garoto, baseando-se na informação que a criança sabe que o garoto possui e não na informação que a criança sabe ser a verdadeira.

Diversos pesquisadores da teoria da mente ressaltam Piaget (1929) como o primeiro psicólogo a investigar os conteúdos da mente da criança, e os processos subjacentes aos mesmos. Mesmo tendo como foco de investigação a maneira como a criança assimila a lógica do mundo físico que a circunda, Piaget dispensa um certo investimento na investigação de como se dá o processo de compreensão dos estados mentais por parte da criança. Com este objetivo, resalta-se dois momentos da obra piagetiana: (1) o estudo acerca do egocentrismo - entre as décadas de 20 e 30; e (2) os estudos sobre empatia e o desenvolvimento da capacidade de colocar-se no lugar do outro – observados em seus trabalhos dos anos 60 e 70.

A partir da década de 80 e, sobretudo, nos anos 90, observa-se um enorme crescimento de pesquisas que tem como objetivo a investigação do desenvolvimento da teoria da mente. No entanto, uma série de questões se apresentam como polêmicas nessa literatura. Um dos aspectos que merece menção diz respeito à idade de emergência desta habilidade. Um consistente corpo teórico defende que aos 4 anos de idade a criança já é capaz de compreender que as pessoas podem basear os seus comportamentos e ações em crenças falsas, e podem reconhecer a existência de truques, mentiras e segredos. De acordo com esta perspectiva, essas crianças de 4 anos de idade parecem ser capazes de reconhecer e diferenciar ações de intenções. Todavia, alguns autores sugerem poder se falar no desenvolvimento rudimentar dessa habilidade em momentos anteriores – por volta do final do segundo e início do terceiro ano de vida (por exemplo, Freeman & Laconeé, 1995, Sullivan & Wimmer, 1991, Wellman & Bartsch, 1988 e Wellman & Bartsch, 1989).

Mesmo os autores que defendem o desenvolvimento precoce (aos 3 anos, ou antes) da teoria da mente ressaltam que esta habilidade não se encontra plenamente desenvolvida antes dos 4 anos de idade. As explicações para este fato também apresentam controvérsias. Identifica-se dois grupos principais de explicações: uma baseada na hipótese do pensamento egocêntrico proposto por Piaget (1929); e uma segunda, encabeçada por Wimmer, Hogrefe e Perner (1988), que sugere que a deficiência na compreensão de estados mentais se deve à dificuldade da criança em compreender que o acesso à informação sobre os pensamentos, sentimentos e estados mentais de outras pessoas pode funcionar como fonte de conhecimento

e, conseqüentemente, facilitar na compreensão, e mesmo predição, do comportamento destas pessoas.

Segundo os autores que defendem a primeira hipótese, as crianças entre 2 e 6 anos não são capazes de adotar o ponto de vista de uma outra pessoa, uma vez que a criança ainda não compreende que ela experimenta o mundo de uma forma particular, não conseguindo entender que as outras pessoas podem ter uma compreensão diferente da sua – a hipótese do pensamento egocêntrico. Neste sentido, haveria uma tendência, por parte das crianças pequenas, em atribuir a outros o seu próprio ponto de vista (Piaget, 1929).

Wimmer et al. (1988) discordam dessa explicação piagetiana para a dificuldade da criança em adotar a perspectiva do outro como fator explicativo para as ações dos mesmos, e sugerem uma outra hipótese. Para estes autores, a dificuldade na avaliação do conhecimento de outras pessoas se deve à dificuldade das crianças pequenas em compreender que o acesso à informação sobre o que as outras pessoas sentem ou pensam pode funcionar como uma fonte de conhecimento, que, por sua vez, pode subsidiar a compreensão do comportamento destas pessoas. De acordo com o estudo realizado por estes autores, nem sempre as crianças atribuem a outras pessoas a sua própria perspectiva.

Neste estudo, Wimmer et al. (1988) tinham como objetivo investigar o nível de compreensão de crianças entre 3 e 5 anos, em dois importantes tipos de acesso à informação, concebidos como fontes formadoras de conhecimento: percepção visual e comunicação verbal. De modo geral, estes autores concluíram que, embora as crianças de todas as idades investigadas tivessem se mostrado capazes de obter conhecimento através dos dois tipos de acesso à informação propostos, a maior parte das crianças de 3 anos, e algumas de 4 anos, mostraram-se totalmente alheias a respeito da relação causal existente entre o acesso a uma fonte de informação, e o conhecimento decorrente deste. Desta forma, os autores concluíram que mesmo que as crianças jovens façam uso da informação obtida perceptivamente, elas não são capazes de compreender esta relação causal, sendo impossibilitadas de julgar sistematicamente as crenças e conhecimentos de outras pessoas. Apenas a partir dos 4 anos de idade a criança mostra-se capaz de estabelecer esta relação de causalidade. Baseando-se em seus achados empíricos, Wimmer et al. sugerem que a falta de compreensão de que a informação perceptual e verbal poderia proporcionar o conhecimento necessário à previsão do comportamento apresentava-se como o principal motivo de fracasso das crianças nas tarefas propostas.

Seguindo nessa mesma direção, outros estudos foram realizados com o objetivo de contribuir com a discussão sobre fracasso de crianças, com menos de quatro anos, na adoção

da perspectiva conceitual do outro (hipótese piagetiana do egocentrismo *versus* hipótese proposta por Wimmer et al., 1988). Dentre estes estudos, ressaltam-se os realizados por Pillow (1989) e Ruffman & Olson (1989). Estes últimos autores propõem que as duas hipóteses acima mencionadas não são necessariamente excludentes. Os dados apresentados por Ruffman e Olson demonstram que poucas crianças erravam a tarefa quando tinham o mesmo acesso perceptivo do outro, no entanto, um número maior de crianças errava quando o acesso perceptivo era discrepante. Esses autores sugerem dois tipos de explicação para esses dados.

Uma primeira explicação pode ser coerente com a clássica hipótese de egocentrismo, uma vez que o julgamento realizado pela criança considera os estados de conhecimento do outro de acordo com o seu próprio conhecimento, o que sugere uma não diferenciação do estado de conhecimento do eu e do outro. Por outro lado, a pergunta “*se a criança e o outro sabem o que tem na caixa*” – pergunta utilizada durante a aplicação da tarefa – leva, a apenas duas respostas: “sim” e “não”. Sendo assim, se a criança responde errado a pergunta acerca do conhecimento do outro (quando esse conhecimento era diferente do seu), necessariamente a resposta será igual à referente ao seu próprio estado de conhecimento, sendo esta resposta, no entanto, resultado de uma escolha forçada. Dessa forma, esses autores concluem que o que parece ser egocentrismo, pode simplesmente ser o resultado de uma escolha forçada pelo desenho do experimento. Sendo assim, estes autores advogam que tanto a hipótese do egocentrismo defendida por Piaget, como a conclusão de que as crianças falham em compreender que o acesso à informação leva ao conhecimento, defendida por Wimmer et al. (1988), parecem ser pertinentes.

Além dessas duas hipóteses, alguns estudiosos da teoria da mente sugerem ainda que, dentre outras variáveis, a qualidade das interações sociais também estão relacionadas ao desenvolvimento inicial da teoria da mente. Este aspecto será discutido no tópico a seguir e apresenta-se como de suma importância no presente estudo por dar suporte a uma posição central do mesmo – que a qualidade das relações sociais precisam ser mais sistematicamente incorporadas nas investigações do desenvolvimento cognitivo da criança.

3. RELAÇÃO ENTRE A INTERAÇÃO SOCIAL E A AQUISIÇÃO DA TEORIA DA MENTE

Qual a importância da interação social para os estudos que buscam compreender a aquisição da teoria da mente? Esta se coloca como uma importante pergunta no âmbito das

investigações empíricas sobre teoria da mente. Ao mesmo tempo em que a teoria da mente é trazida pela literatura como uma importante “ferramenta social”, as relações sociais estabelecidas pela criança no início da vida também são discutidas como podendo influenciar no curso do desenvolvimento desta habilidade (Moore & Frye, 1990).

Tradicionalmente, os fenômenos cognitivos, afetivos e sociais foram estudados de forma dicotômica, separada, sendo estes fenômenos, muitas vezes, concebidos como incomunicáveis. No entanto, recentemente inúmeras investigações têm sido empreendidas, com a finalidade de ressaltar a possibilidade de análise concomitante dos fenômenos sócio-cognitivos e afetivos, na busca da compreensão mais integrada do ser humano. Essas pesquisas tentam oferecer “*novos olhares*” para a compreensão da interseção entre as dimensões cognitiva, afetiva e social, ao longo do desenvolvimento infantil. Neste momento, pretende-se destacar algumas investigações empíricas que se destinam a defender dois pontos de vista, no que se refere à relação existente entre teoria da mente e interações sociais: 1. teoria da mente enquanto ferramenta social e 2. a importância das relações sociais para o desenvolvimento da teoria da mente.

3.1. Teoria da Mente enquanto “Ferramenta Social”

De modo geral, a literatura tem apontado que, já por volta do final do segundo ano de vida e início do terceiro, a criança se mostra capaz de utilizar termos referentes a desejos e sentimentos, e só posteriormente, por volta dos 4 anos de idade, faz uso daqueles que dizem respeito a estados mentais (e.g., Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla & Youngblade, 1991; Bretherton, McNew & Beeghly-Smith, 1981; citados por Dunn et al., 1991). Desde muito cedo também, a criança se mostra capaz de distinguir entre realidade e fantasia, e explicar ações humanas baseando-se em crenças e desejos, tanto seus como de outras pessoas.

O desenvolvimento da habilidade de compreender estados mentais é ressaltado por alguns autores como central para a compreensão das ações das pessoas e para a inserção e o aprimoramento da criança no mundo dos relacionamentos sociais. Isso porque conceber o outro como um ser diferente de si e compreender as crenças e motivos que movem o seu comportamento são aquisições que podem facilitar o estabelecimento e a manutenção destes relacionamentos sociais (Wellman, 1988, Brown & Dunn, 1991, Dunn et al., 1991, Lewis et al., 1996). Assim, pode-se sugerir que o desenvolvimento inicial da habilidade de compreender estados mentais apresenta-se para a criança também como uma espécie de “garantia de sobrevivência” no mundo social. Bretherton e Beeghly (1982) defendem que a capacidade da criança de falar sobre seus estados mentais internos se desenvolve

paralelamente à comunicação intencional, que ocorre por volta do final do segundo ano de vida, e início do terceiro. Comunicação intencional é definida por esses autores como:

o direcionamento de atenção para o efeito que uma determinada mensagem deseja obter. Em crianças pré-verbais, esta intencionalidade é inferida a partir da combinação de comportamentos direcionados, como a alternância da atenção, (...) gestos (...) e ritualização de gestos instrumentais (...) (Bretherton & Beeghly, 1982, p. 907).

Nesse sentido, a hipótese piagetiana do egocentrismo é questionada por Bretherton e Beeghly (1982), que destacam dois pontos de vista assumidos pela literatura a este respeito. Um primeiro posicionamento sugere que as crianças adquirem a capacidade de adotar o ponto de vista do outro desde os 2 ou 3 anos de idade. Ao questionar a hipótese piagetiana, argumenta-se que as tarefas utilizadas por Piaget para investigar este aspecto do desenvolvimento cognitivo eram muito complexas e não foram sensíveis em detectar os momentos iniciais do desenvolvimento da habilidade de compreender estados mentais internos. Dentre as pesquisas nessa direção, Bretherton e Beeghly destacam, por exemplo, os trabalhos de Borke (1971), Garvey (1977) e Lempers, Flavel e Flavel (1977).

Ressalta-se ainda um segundo grupo de autores (como Bruner, 1975; Scaife & Bruner, 1975; todos citados por Bretherton & Beeghly, 1982; Bates, Camaioni & Volterra, 1975) que dão especial destaque à importância do estabelecimento de relações sociais precoces para a aquisição da habilidade de compreender estados mentais. Por exemplo, Bruner (1975, citado por Bretherton & Beeghly, 1982) concluiu que a capacidade de atenção compartilhada entre a mãe e a criança parece facilitar o desenvolvimento da capacidade de ação conjunta e o estabelecimento de diálogo verbal. Scaife e Bruner (1975, citados por Bretherton & Beeghly, 1982) sugerem ainda existir uma tendência, por parte do bebê, em seguir a linha de direção do olhar da mãe a partir dos 9 meses de vida, ressaltando, desde este período, o desenvolvimento da capacidade de referência compartilhada.

Nessa mesma direção, Trevarthen e seus colaboradores (e.g., Trevarthen, 1980; Trevarthen & Hubley, 1979; citados por Bretherton & Beeghly, 1982) defendem que, antes dos 9 meses de vida, o bebê é capaz de engajar-se em brincadeiras sociais com sua mãe, e em brincadeiras de caráter não social, com brinquedos. Após esta idade, a díade mãe-bebê pode também utilizar um brinquedo como tema das interações sociais estabelecidas entre eles (Bretherton & Beeghly, 1982).

Bates et al. (1975), de modo complementar às idéias defendidas por Trevarthen e seus colaboradores, sugerem a emergência da comunicação intencional a partir dos 9 meses de vida. Segundo estes autores, nessa idade, o bebê está de certa forma “ciente” de que uma

mensagem é destinada a um interlocutor. Em crianças pré-verbais, esta intenção é inferida a partir de uma combinação de comportamentos observáveis. Os autores ressaltam que nesta definição de “comunicação intencional” poderia estar implícita uma teoria da mente rudimentar, ou, pelo menos, a capacidade de atribuir ao outro ao menos alguns estados internos. Eles não sugerem que o bebê possa refletir sobre estados mentais, mas sim que processam alguma compreensão que ainda não podem verbalizar. A expressão destes estados mentais internos por meio da linguagem, ou seja, a adoção de uma perspectiva conceitual da teoria da mente, só emerge a partir do final do segundo ano de vida. Antes desse período, a criança adota uma perspectiva perceptual (Bretherton & Beeghly, 1982).

Ao mesmo tempo, autores como Fogel e colaboradores (e.g., Fogel, 1993; Fogel, Hsu, Pantoja, & West-Stroming, em preparação), Lyra e colaboradores (e.g., Lyra, 1987; 1988; 2000; Lyra & Rossetti-Ferreira, 1998; Lyra & Winnegar, 1997), Pantoja e colaboradores (e.g., Pantoja 1996; 2000; Pantoja & Nelson-Goens, 2000) sugerem que um brinquedo pode ser inserido como um terceiro elemento nas trocas comunicativas mãe-bebê desde o início da vida, entre o terceiro e o quarto mês de vida do bebê. Desse modo, parece coerente com as idéias desses autores sugerir que, indiretamente, durante os primeiros meses de vida, os bebês talvez possam expressar uma ‘teoria da mente rudimentar’ por meio de gestos e comportamentos observáveis, os quais refletem uma compreensão da história das interações sociais estabelecida e construída entre a mãe e o bebê ao longo do tempo.

Seguindo nessa direção e buscando investigar se as brincadeiras lingüísticas construídas entre a criança e sua mãe poderiam influenciar no desenvolvimento da comunicação social, e na habilidade da criança comunicar estados mentais internos (tantos seus, como de outras pessoas), Bretherton e Beeghly (1982) investigaram 30 díades mãe-criança, tendo a criança aproximadamente 2 anos e 4 meses de vida. Foram realizadas sessões de coleta de dados tanto em ambiente natural (na casa dos participantes) como em ambiente de laboratório. Inicialmente as crianças foram observadas individualmente e em interação com sua mãe. Foram também realizadas entrevistas com as mães, onde era pedido para que elas listassem, cuidadosamente, a partir da lembrança a respeito do discurso de seus filhos, se determinadas palavras estavam presentes no discurso dos mesmos. Foi dada às mães uma lista contendo 73 palavras referentes a estados internos, divididas em seis categorias (percepção, fisiologia, afeto, volição, cognição e julgamento moral/obrigação), sendo pedido para as mesmas que marcassem nessa lista as palavras utilizadas pelos seus filhos em contextos diários diversos.

Baseando-se tanto nas observações empíricas como nas listas apresentadas pelas mães, Bretherton e Beeghly (1982) sugerem que, a partir do terceiro ano de vida, a criança já é capaz de analisar os objetivos e motivos de outras pessoas. Esses autores ressaltam que aos 28 meses, as crianças são capazes de interpretar tanto os seus próprios estados mentais, como os de outras pessoas e comentam acerca de expectativas e experiências passadas – tanto suas como de outros. Por exemplo, a queda que sua irmãzinha levou no dia anterior a deixou triste e sentindo dor. De modo geral, foi observada uma tendência, por parte das crianças, para inicialmente falarem acerca de seus próprios estados mentais, para só posteriormente referir-se aos de outras pessoas. No entanto, os autores mencionam que este intervalo mostrou-se ser relativamente pequeno, mas não o especificam. Além disso, ressaltam que apenas uma minoria de crianças utilizou-se de palavras referentes a estados mentais para referirem-se, exclusivamente, a si mesmas.

Bretherton e Beeghly (1982) discutem os seus dados, relacionando-os a duas teorias: à teoria do egocentrismo de Piaget e à teoria de Baldwin. Estes autores defendem que uma ênfase inadequada foi atribuída à teoria do egocentrismo, pois ela não levava em consideração a importância da emergência da compreensão social por parte da criança e a sua influência no estabelecimento e manutenção das relações sociais. No entanto, os autores ressaltam serem necessárias mais investigações empíricas que confirmem os dados por eles apresentados, bem como o esclarecimento, exato, da definição de egocentrismo – conceito que muitas vezes conduz a um terreno semântico bastante delicado.

Por outro lado, Bretherton e Beeghly (1982) defendem que os seus dados podem respaldar uma outra teoria, a defendida por Baldwin, em 1911, segundo a qual os conceitos de ‘eu’ e ‘outros’ são construídos em mútua interdependência. Ou seja, inicialmente, a compreensão do ‘outro’ se dá a partir do que é sabido a respeito do ‘eu’. Progressivamente a criança passa a compreender a distinção entre estados internos mentais e eventos externos. Nesta perspectiva, o conceito de imitação assume um papel central, pois é a partir da imitação do comportamento do outro que as experiências deste se tornam psicologicamente disponíveis para a criança. Nas palavras de Bretherton e Beeghly (1982, p. 920): “a criança interpreta o comportamento das outras pessoas por analogia aos seus próprios comportamentos e incrementa o seu repertório experimental por meio da imitação do outro”.

Segundo estes autores, este tipo de imitação limita o poder de inferência da criança em um determinado período, o que poderia ser redefinido como *egocentrismo*. No entanto, nesta perspectiva, egocentrismo não seria compreendido como “uma confusão entre o eu e o outro, ou uma confusão entre o fenômeno objetivo e subjetivo” (Bretherton e Beeghly, 1982, p.

920), mas sim como um momento de diferenciação ainda primitivo, no qual, para a compreensão do comportamento do outro, ainda se faz necessária a analogia com o seu próprio comportamento, o que se dá por meio de um tipo específico de imitação, denominado por Baldwin como “*persistent imitation*”. Entende-se por *persistent imitation* um tipo de experimentação construtiva, um processo de constante criação de novidade por meio da imitação de um modelo. Diferentemente da simples cópia do comportamento do outro, este tipo de imitação possui um caráter criativo. Desta forma, o resultado da imitação não seria uma cópia exata do comportamento imitado, mas sim uma reconstrução criativa que emerge dentro de um contexto social.

Bretherton e Beeghly (1982) concluem seu estudo sugerindo uma contribuição à teoria de Baldwin, no que se refere ao papel da comunicação no processo de aprendizagem sobre o ‘eu’ e o ‘outro’. Sugerem que a existência de uma teoria da mente, mesmo que rudimentar, apresenta-se como um pré-requisito para o desenvolvimento de uma comunicação intencional. Ao mesmo tempo, uma vez desenvolvida a habilidade para compreender uma comunicação intencional, isto irá contribuir para a futura aquisição da habilidade psicológica de compreender tanto os seus próprios estados mentais, como também os de outras pessoas. Assim, o processo de aquisição da teoria da mente pode ser compreendido como um tipo de “ferramenta social”, na medida em que pode atuar como um facilitador no estabelecimento e construção das interações sociais; e, ao mesmo tempo, ser facilitado pelo estabelecimento e qualidade de tais interações.

Paralelamente, estes autores também reconhecem a importância de outros mecanismos psicológicos, tais como a empatia, a identificação e as trocas lingüísticas. No entanto, reservam um lugar especial às trocas de informações por meio das brincadeiras lingüísticas, ressaltando que estas podem exercer um papel fundamental no desenvolvimento da cognição social, de modo geral, e no desenvolvimento da teoria da mente, em particular. Seguindo nesta direção, algumas pesquisas têm ressaltado a influência da família e das trocas lingüísticas desenvolvidas neste contexto como aspectos centrais no estudo da aquisição da teoria da mente. Deste modo, um segundo ponto de vista merece destaque no presente estudo – a saber, aqueles que buscam examinar a influência das relações sociais no desenvolvimento da teoria da mente. Alguns estudos empíricos que refletem esta posição são destacados a seguir.

3.2. Importância das Relações Sociais para a Aquisição da Teoria da Mente

Tradicionalmente, os estudos que se propõem a investigar o desenvolvimento da teoria da mente preocupam-se, sobretudo, com a investigação do período de vida a partir do qual pode-se observar o pronto desenvolvimento desta habilidade. No entanto, a partir da década de 80, novas pesquisas tem sido empreendidas com a finalidade de ampliar este campo de investigação e levantar possíveis aspectos que podem estar relacionados à aquisição precoce da teoria da mente. Acredita-se que o estudo da teoria da mente a partir dos 3 anos de idade pode favorecer a compreensão deste fenômeno.

Buscando lançar luz à estas questões, Jenkins e Astington (1996) investigaram a influência de variações individuais no processo de compreensão de crenças falsas, em crianças entre 2 e 5 anos. Estes autores ressaltaram que a análise desses aspectos pode esclarecer a relação existente entre o desenvolvimento da habilidade de compreender crenças falsas e outras áreas do desenvolvimento social e cognitivo. De modo geral, Jenkins e Astington concluíram que o desenvolvimento de determinadas habilidades cognitivas, como linguagem e memória verbal, pode facilitar a compreensão de crenças falsas. Estes autores sugerem que apenas após adquirir um certo nível de habilidade lingüística as crianças apresentam um bom desempenho nas tarefas de crenças falsas, ressaltando, dessa forma, uma intrínseca relação entre o desenvolvimento da teoria da mente e da linguagem. Tais resultados também foram encontrados nos estudos realizados por Brown e Dunn (1991) e Dunn et al. (1991).

Um outro aspecto investigado na pesquisa realizada por Jenkins e Astington (1996) diz respeito à influência do tamanho da família no desenvolvimento da compreensão de crenças falsas, mais especificamente, o número de irmãos (três ou mais) que a criança possui. Foi constatado um melhor desempenho em crianças pertencente a famílias grandes, com três filhos ou mais (após os efeitos de idade e linguagem serem eliminados). Estes dados corroboram os achados de Perner, Ruffman e Leekam (1994, citados por Jenkins & Astington, 1996) que defendem que o tamanho da família da criança está diretamente associado à aquisição precoce da compreensão de crenças falsas. Estes autores defenderam que a atividade cooperativa estabelecida com os irmãos – sobretudo em um contexto de brincadeira de faz-de-conta – pode intensificar o conhecimento das crianças sobre estados mentais, favorecendo, assim, a sua compreensão nas tarefas de crenças falsas.

Tais resultados também foram confirmados por Lewis et al. (1996). Nessa pesquisa, foram investigados diversos aspectos do ambiente social da criança, inclusive o contato diário estabelecido entre a criança e seus pais e amigos, bem como o número de irmãos que os

participantes possuíam. Os autores concluíram que, de fato, o número de irmãos que a criança possui, assim como a qualidade da relação estabelecida entre a criança e seu irmão, pode favorecer o desempenho nas tarefas de crenças falsas. No entanto, Lewis et al. ressaltam a necessidade de considerar o ambiente social da criança como um todo, buscando examinar que outros membros de sua cultura, tal como irmãos e amigos, também influenciam o aprendiz da teoria da mente.

Dunn (1994, citado por Lewis et al., 1996) buscando explicar de que maneira a qualidade da relação estabelecida entre a criança e os membros de sua família poderiam influenciar no desenvolvimento da teoria da mente, lista cinco possíveis formas: (1) falar sobre causalidade e estados internos, (2) resolução de conflitos por parte dos pais, (3) brincadeira conjunta, (4) atenção partilhada e (5) reflexão sobre problemas morais. Esse autor resalta que através destas atividades, as crianças se defrontam com modos conflitantes de construir a realidade e, dessa forma, constroem diferentes possibilidades de aprendizagem sobre a natureza da ‘descrição enganosa’, habilidade central para a compreensão de crenças falsas.

Seguindo nesta direção, Dunn et al. (1991) sugerem que a observação das interações das crianças com seus irmãos mais velhos, aos 3 anos de idade, possibilita a previsão da compreensão de crenças falsas por parte dessas crianças aos 4 anos de vida. Nesse estudo, foi encontrado que crianças que pertenciam a famílias onde eram realizadas conversas sobre sentimento e se refletia acerca das causas dos comportamentos das outras pessoas, 7 meses depois, eram mais capazes de explicar os sentimentos e ações de fantoches em uma determinada situação de brincadeira de faz-de-conta. Também foi observada uma correlação entre a qualidade de interação mãe-criança e o desempenho da criança em tarefas de cognição social. Em outras palavras, a observação, por parte da criança, das interações mãe-irmão também pode ter facilitado a sofisticação de habilidades sócio-cognitivas observadas nestas crianças.

Buscando esclarecer melhor como as interações sociais no início da vida poderiam influenciar no processo de aquisição da compreensão dos desejos, sentimentos e estados mentais, Brown e Dunn (1991) realizaram um estudo longitudinal, no qual seis crianças foram observadas com suas mães e seus irmãos mais velhos, em ambiente natural (em suas casas) em intervalos de dois meses do 24º ao 36º mês de vida do bebê. Esse estudo examinou a ocorrência natural de conversas sobre estados internos, nas quais a criança tomava parte com outros membros de sua família. Três objetivos principais dessa pesquisa merecem destaque, são eles: (1) promover uma descrição detalhada dos termos utilizados tanto pela mãe, como

pelas crianças, para se referir a desejos, sentimentos e pensamentos (observou-se também a frequência com a qual estes termos eram utilizados, de quem se tratavam os estados internos mencionados e em qual contexto conversacional tais referências eram feitas); (2) examinar mudanças características do desenvolvimento das conversas a respeito dos estados internos, ao longo do terceiro ano de vida e (3) sugerir futuras questões de pesquisa, que pudessem esclarecer e relacionar as funções sociais da fala dos estados internos, e o processo social implicado neste desenvolvimento.

Brown e Dunn (1991) encontraram que, aos 24 meses, as crianças mostraram-se capazes de utilizar termos relacionados a sentimentos e desejos, mas ainda não o faziam em relação aos estados mentais. Neste período, as crianças pareciam estar preocupadas, quase que exclusivamente, em expressar os seus próprios desejos e sentimentos. Uma vez que os mesmos eram mais frequentemente observados em situações de urgência de imediata satisfação de suas necessidades para conforto ou assistência. Estes dados podem corroborar a conclusão de Bretherton e Beeghly (1982) acerca da relação entre conceito de egocentrismo infantil e o desenvolvimento inicial da teoria da mente. De acordo com este conceito, neste momento as crianças ainda não são capazes de diferenciar-se do outro, e colocam os seus sentimentos, desejos e crenças como o centro de tudo o que acontece a sua volta.

A partir dos 36 meses, as seis crianças que participaram do estudo de Brown e Dunn (1991) começaram a fazer uso de termos referentes a estados mentais e mostraram-se mais interessadas nos sentimentos e desejos de outras pessoas. Essa ‘demora’ para as crianças se referirem a estados mentais, em comparação às referências a estados de desejos e sentimentos, merece um maior esclarecimento. Segundo Wellman (1990, citado por Brown e Dunn, 1991) no momento inicial das interações com seus filhos, as mães tendem a usar mais termos referentes a desejos e sentimentos, comparados àqueles que dizem respeito às causas e conseqüências dos estados mentais. Brown e Dunn sugerem que este tipo de discurso materno pode ter levado a criança a perceber como menos importante falar sobre estados mentais, do que sobre desejos e sentimentos. Desta forma, este estudo ressalta que a investigação do padrão de discurso materno estabelecido com a criança mostrou-se particularmente interessante e relevante.

Ao mesmo tempo, foi observado por Brown e Dunn (1991) que, na medida em que a criança mostrava-se mais habilitada para refletir sobre estados mentais, desejos e crenças, a sua mãe, progressivamente, dirigia a atenção da criança para um discurso mais elaborado. A mãe passava a utilizar as suas trocas comunicativas com a criança para dar ênfase à reflexão de pensamentos, sentimentos e vontades de outras pessoas. Vale ressaltar que as suas

referências a estados internos eram menos frequentemente realizadas com o objetivo de controlar o comportamento da criança, mas sim de fazê-la refletir sobre estados internos. Desta forma, a qualidade das trocas lingüísticas entre a mãe e a criança refletiu mudanças recíprocas tanto no padrão comunicativo como no desenvolvimento do processo de aquisição da teoria da mente. No entanto, a recíproca também parece ser verdadeira. Ou seja, o conteúdo das trocas lingüísticas também sofreu modificações, sendo, portanto, influenciadas pela aquisição desta nova habilidade.

Respalhando tais conclusões, os autores ressaltam que também foi observado que nas trocas comunicativas entre as crianças e suas mães, eram discutidas questões relacionadas a desejos, sentimentos e pensamentos, em diversos contextos. Algumas dessas discussões pareciam ter como objetivo desempenhar a função de facilitar a compreensão da criança sobre diversos sentimentos e desejos, bem como de enfatizar o papel dos estados mentais enquanto motivadores do comportamento. Nesse estudo, Brown e Dunn (1991) verificaram que não apenas a mãe, mas também a criança, assume um papel ativo nestas discussões, contribuindo para esclarecer algumas informações. Os autores ressaltam que, em algumas destas atividades, eram construídas narrativas baseadas em um contexto de brincadeira de faz-de-conta, e que este contexto apresenta-se como uma situação particularmente interessante para a aquisição da teoria da mente, possibilitando às crianças refletirem acerca de suas experiências internas. Esses autores sugerem que a realização de novas pesquisas, que tomaram por base a perspectiva vygotskiana, têm promovido compressões poderosas a respeito da influência do contexto social para o desenvolvimento cognitivo (Wood, 1988, citado por Brown & Dunn, 1991), desenvolvimento da linguagem (e.g., Brown & Dunn, 1991) e para a socialização (e.g., Brown & Dunn, 1991).

Um outro aspecto que progressivamente encontra espaço na literatura que investiga a influência da qualidade das relações sociais no início da vida para o desenvolvimento de habilidades cognitivas refere-se à investigação da linguagem e da qualidade das trocas lingüísticas realizadas no contexto familiar. Neste sentido, o estudo realizado por Tamis-LeMonda & Bomstein (1994) se mostra bastante interessante. Esses autores tinham como objetivo investigar: 1. se as estimulações maternas poderiam contribuir para o desenvolvimento da criança e 2. a existência de relações específicas entre a linguagem apresentada pela criança, a linguagem materna e as brincadeiras simbólicas construídas por esta díade. Para a realização desse estudo, foram investigadas 41 díades mãe-bebê, aos 13 meses de vida.

De modo geral, esses autores concluíram que as mães exercem uma influência, no sentido de aumentar o desempenho cognitivo de seus filhos, bem como as suas habilidades lingüísticas em contexto de brincadeiras simbólicas; no entanto, estes autores ressaltam que tanto esta influência, como o desenvolvimento cognitivo da criança se dão de modo *multidimensional*. Ou seja, as experiências da criança com o ambiente de modo geral, e a qualidade da relação estabelecida com sua mãe, em particular, não influenciam as habilidades cognitivas da criança globalmente. Para os referidos autores, os diversos aspectos do desenvolvimento sócio-cognitivo, concebidos enquanto domínios específicos, se influenciam mutuamente. Da mesma forma, a qualidade de relação mãe-criança pode, ao mesmo tempo, ser facilitada e incrementada pela aquisição de novas habilidades lingüísticas, como também facilita a emergência de novos avanços no desenvolvimento simbólico da criança no contexto das brincadeiras de faz-de-conta. Esse estudo se mostrou bastante interessante, na medida em que buscou investigar o fenômeno do desenvolvimento, não como algo dicotômico e/ou geral, mas sim, como um processo complexo, no qual se relacionam dinamicamente aspectos de diversos níveis: cognitivo e social. A partir do exposto, parece pertinente afirmar que a investigação do papel da interação social no processo de aquisição da teoria da mente apresenta-se como um tema interessante, atual e de grande relevância. O estudo desenvolvido por Brown e Dunn (1991) mostrou ser um passo importante nessa direção de investigação, ressaltando ser necessário que novos estudos sejam empreendidos neste sentido.

Dessa forma, considerando, por um lado, a teoria da mente como uma “*ferramenta social*”, e, por outro, a relevância do estabelecimento de relações sociais no início da vida para o desenvolvimento da teoria da mente, alguns autores têm ainda ressaltado a importância da construção de vínculos afetivos para o desenvolvimento desta habilidade, em particular, e para o desenvolvimento cognitivo, de modo geral. A presente pesquisa insere-se nesta nova tradição científica, que considera a teoria da mente tanto como uma “*ferramenta social*”, como também como uma habilidade influenciada pela qualidade das relações sócio-afetivas estabelecidas no início da vida, mais especificamente, pelas relações de apego construídas no contexto familiar neste período, com as pessoas responsáveis pelos primeiros cuidados da criança. No próximo tópico pretende-se destacar alguns dos estudos empíricos que vêm endossando esta nova linha de pesquisa.

4. CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS AFETIVOS E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Durante o início da vida, a mãe constitui a principal referência e uma larga porção do ambiente social de seu bebê, mediando suas experiências com o meio físico que o cerca. Nesse momento, a mãe se apresenta como uma importante fonte de estimulação para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de seu filho. De acordo com a literatura, as experiências vivenciadas pelo bebê no primeiro ano de vida parecem exercer forte influência no curso do seu desenvolvimento. Por exemplo, segundo Bowlby (1969/1984), a qualidade da primeira relação de apego construída pelo bebê com o outro significativo é de grande importância e poderá influenciar tanto as futuras relações afetivas estabelecidas por ele ao longo de sua vida, como também em alguns aspectos de seu desenvolvimento cognitivo e social. Esta afirmação é ratificada por outros autores, tais como Sharp, Hay, Pawlby, Schmucker, Allen, & Kumar (1995); Spitz (1987); Winnicott (1996), entre outros.

Nas últimas décadas, a influência exercida por estas relações iniciais no curso do desenvolvimento da criança tem recebido uma grande ênfase. Muitas dessas pesquisas têm como objetivo central investigar de que maneira as experiências vividas pela criança, em seu meio familiar, podem influenciar os seus processos de desenvolvimento *cognitivo* (e.g., Bell, 1970; Hazen & Durrett, 1982; Izard, 1989; Levitt, Antonucci, & Clark, 1984; Sharp et al., 1995; Slade, 1987), *social* (e.g., Belsky, Garduque, & Hencir, 1984; Frankel, & Bates, 1990; Matas, Arent, & Sroufe, 1978; Paradise, & Curcio, 1974; Waters, Wippman, & Sroufe, 1979) e *afetivo/emocional* (e.g., Beck, 1995; 1996; Field, Sandberg, Garcia, Veja-Lahr, Goldstein, & Guy, 1985; Hart, Field, Del Valle, & Pelaez-Nogueras, 1998; Pantoja, 1994; 1996; 2000; Pantoja e Nelson-Goens, 2000).

Merecem relevância alguns trabalhos pioneiros, tais como o realizado por Bell (1970). Essa autora teve como objetivo investigar a existência de uma relação entre a qualidade da relação sócio-afetiva estabelecida entre o bebê e sua mãe no primeiro ano de vida e o desenvolvimento do conceito de permanência de objetos e pessoas¹. Bell ressalta que Piaget sugeriu, em seus estudos de 1937, que o desenvolvimento do conceito de objeto não ocorre da mesma forma com todos os objetos. Baseando-se nessa premissa, a autora apresentou três hipóteses de trabalho, a saber:

¹ Os conceitos de permanência de objetos e permanência de pessoas serão discutidos no item “4.1.3. Bowlby e Piaget: Aproximações e Afastamentos” do presente capítulo.

1) De modo geral, o conceito de permanência de pessoas é adquirido anteriormente ao conceito de permanência de objetos inanimados, podendo, no entanto, ocorrerem diferenças individuais quanto à idade de emergência;

2) A qualidade do comportamento de apego apresentado pelo bebê, e conseqüentemente o estilo de apego construído pela díade mãe-bebê, exercem influência no curso do desenvolvimento destas habilidades, ou seja, tanto da permanência de objetos, quanto da permanência de pessoas; e

3) As diferenças individuais verificadas do desenvolvimento do conceito de permanência de pessoas podem influenciar o desenvolvimento do conceito de permanência do objeto. Em outras palavras, permanência de pessoas e objetos, apesar de constituírem-se domínios específicos, estes também se apresentam interconectados no processo de desenvolvimento, como não poderia deixar de ser.

Os dados apresentados por Bell (1970) confirmam tanto a hipótese mais geral proposta por Piaget, como também as três hipóteses lançadas por seu estudo, ressaltando ser provável a existência de diferenças individuais no processo de aquisição do conceito de permanência de pessoas e objetos, estando esta aquisição relacionada com a qualidade do vínculo afetivo estabelecido entre o bebê e sua mãe. Em suas palavras:

Sugere-se aqui que existe uma importante dimensão influenciando o desenvolvimento do conceito de objeto que transcende a fronteira sócio-econômica e, muitas vezes, permanece não considerada (...). Especificamente, os achados do presente estudo nos conduzem à hipótese de que a qualidade da interação do bebê com sua mãe é uma das dimensões cruciais da 'influência do ambiente' para influenciar este tipo de desenvolvimento sensorimotor (Bell, 1970, p. 310).

Um estudo semelhante foi desenvolvido por Levit et al. (1984), no qual os autores também sugerem a existência de uma relação entre a construção de vínculos afetivos no início da vida - estilos de apego - e o posterior desempenho da criança em tarefas de permanência de objeto e de pessoas. Os resultados encontrados por estes autores deram suporte às conclusões obtidas por Bell (1970), respaldando a hipótese de que a qualidade da relação mãe-bebê no início da vida pode facilitar o desempenho em tarefas relacionadas ao conceito de permanência de objetos e pessoas. No entanto, esses autores concluem não ser possível afirmar que este melhor desempenho seria resultante de um maior desenvolvimento conceitual por parte dessas crianças. Para Levit et al., este resultado poderia ser explicado devido a uma maior motivação por parte das crianças apegadas de modo seguro em procurar por sua mãe. Esses autores, então, propõem que o estabelecimento de uma relação direta entre apego e

aquisição do conceito de permanência de objeto ainda se apresenta como uma questão em aberto, que precisaria ser melhor estudada.

Os estudos acima apresentados, de modo geral, buscam compreender como as habilidades cognitivas influenciam e, ao mesmo tempo, são influenciadas, pela história de apego co-construída pela díade mãe-criança.

A partir do exposto, fica evidente que a literatura que investiga o desenvolvimento sócio-cognitivo em geral, e o processo de aquisição da teoria da mente, em particular, passa a considerar uma nova área de investigação: a qualidade das relações sociais e o processo de apego no início da vida. Este aspecto sócio-afetivo passa a ser considerado como uma importante variável no curso do desenvolvimento cognitivo, não podendo mais ser marginalizada ou desconsiderada na investigação deste fenômeno. Por esta razão, discute-se a seguir a relação entre apego e teoria da mente.

4.1. Apego e Teoria da Mente

O que influencia no processo de desenvolvimento de aquisição da teoria da mente? Tal como mencionado anteriormente, alguns autores sugerem que já aos 3 anos é possível se falar no início do desenvolvimento da teoria da mente por parte de algumas crianças. Que aspectos poderiam viabilizar este desenvolvimento “*precoce*” da teoria da mente?

Neste momento serão apresentados alguns estudos que defendem a posição de que as experiências sociais e afetivas estabelecidas pela criança no início da vida podem influenciar o processo de aquisição da teoria da mente. Este ponto de vista, o qual também é defendido no presente trabalho, sugere a existência de uma intrínseca relação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento sócio-afetivo, mais especificamente, o desenvolvimento de relações de apego.

Trevarthen (1977, citado por Meins, 1997) ressalta que o tipo de relação estabelecida entre a criança e seus pais e a sensibilidade e responsividade destes últimos nos cuidados com o bebê, mostrar-se-ão importantes fatores no processo de desenvolvimento da compreensão de crenças e desejos, tanto seus, como de outras pessoas. Com o objetivo de investigar de que maneira o desempenho de crianças em adotar a perspectiva conceitual do outro está relacionado com características relacionais da criança ou de sua família, Light (1979, citado por Bowlby, 1969/1984) concluiu que nem o sexo, nem a classe social mostraram-se como aspectos relevantes a esta aquisição. No entanto, a maneira como a mãe dizia perceber e tratar seu filho apresentou correlações intensas e coerentes. Esses dados foram corroborados pelo

estudo de Bretherton e Beeghly-Smith (citado por Bowlby, 1969/1984, p. 393), segundo o qual:

a capacidade para analisar as metas e motivos dos outros, na medida em que estes se entrelaçam com os da própria criança, já é bastante desenvolvida no terceiro ano de vida, embora provavelmente devêssemos acrescentar, que somente em crianças cujas mães as tratam com sensibilidade.

Esses estudos sugerem haver uma intrínseca ligação entre a relação mãe-criança estabelecida no início da vida e o desenvolvimento da teoria da mente. Seguindo nesta direção e baseando-se em seus estudos empíricos, Meins (1997) destaca quatro aspectos na defesa desse ponto de vista, são eles: (1) crianças apegadas de modo seguro demonstram uma maior facilidade na aquisição da linguagem; (2) em contexto de brincadeira de faz-de-conta, estas crianças demonstram agirem de acordo com a perspectiva do outro; (3) mães de crianças apegadas de modo seguro apresentam às crianças informações e instruções que são compreendidas como inseridas na Zona de Desenvolvimento Proximal; e (4) há evidências de que a fala das mães que têm crianças apegadas de modo seguro contém mais termos referentes a estados mentais.

Mesmo considerando o crescente número de estudos que defendem a existência de uma relação direta entre estilo de apego mãe-criança, construído nos primeiros anos de vida, e a aquisição da teoria da mente, alguns estudos recentes têm destacado a importância de se considerar não só a qualidade deste tipo de relação, mas também os diversos aspectos relacionados a mesma. Tais estudos sugerem que o que pode facilitar a aquisição da teoria da mente não é apenas o estilo de apego apresentado pela criança, mas, o contexto no qual esta criança está inserida como, por exemplo, o número de irmãos, a qualidade das relações estabelecidas com os irmãos, pais e amigos, a qualidade do contexto lingüístico compartilhado pela família, entre outros fatores. Desta forma, apenas recentemente têm sido desenvolvidos estudos interessados em investigar diferenças individuais, considerando o contexto sócio-afetivo, no que se refere ao processo de aquisição de teoria da mente.

Seguindo nesta direção, Meins (2000) teve como objetivo inicial investigar se o apego mãe-criança, aos 12 meses de vida, estaria relacionado com alguns aspectos do desenvolvimento posterior da criança, tais como linguagem, compreensão sobre estados mentais, entre outros. Essa autora encontrou que o apego seguro estaria relacionado à aquisição e uso de linguagem relacionada a estados mentais, compreensão precoce da mente, bem como o bom desempenho posterior nas tarefas de teoria da mente e compreensão de estados emocionais por parte da criança.

Discutindo estes resultados, Meins (2000) conclui que crianças que apresentam estilos de apego seguro na primeira infância demonstram uma vantagem, quando comparada com seus pares apegados de modo inseguro, tanto na compreensão de linguagem relacionada a estados mentais, como também na capacidade de atribuir a outros, estados mentais, crenças e emoções. No entanto, a autora sugere também que o apego seguro pode não ser o melhor, ou o único, preditor do desenvolvimento subsequente desta habilidade; ela advoga que, mais importante do que o estilo de apego apresentado pela criança parecem ser as interpretações mais refinadas que as mães que possuem filhos apegados de modo seguro desenvolvem com eles. Mais especificamente, a criança parece ser facilitada na compreensão das mente de outras pessoas quando as suas mães demonstram disposição ou habilidade para conceber seus filhos como agentes mentais, capazes de ações intencionais. Meins sugere que esse trabalho se apresenta como mais um passo na busca de contribuir para o debate teórico acerca da influencia de fatores sócio-afetivos e cognitivos para o desenvolvimento da teoria da mente.

Comungando com a hipótese defendida por Meins (2000); Meins, Fernyhough, Wainwright & Dasgupta (2000) investigaram 58 crianças apegadas de modo seguro, aos 45 meses de idade, sendo avaliado o desempenho destas crianças nas tarefas de teoria da mente. Segundo esses autores, as crianças apegadas de modo seguro, cujas mães tinham uma inclinação a conceber seus filhos como agentes mentais, apresentaram maior facilidade nas tarefas de crenças falsas. A realização de uma análise de regressão sugeriu que a disponibilidade materna em conceber seus filhos como agentes mentais apresentou-se como um forte preditor da compreensão das tarefas de teoria da mente, mais ainda do que o estilo de apego seguro. Os autores sugerem que o apego seguro pode ser um tipo de variável mediadora entre a disponibilidade materna em conceber seus filhos como agentes mentais e a compreensão da teoria da mente, mais do que estar diretamente relacionada ao desenvolvimento da teoria da mente.

Ratificando esta conclusão, Meins, Fernyhough, Russell & Clark-Carter (1998, citados por Ruffman et al., 1999), encontraram que o desenvolvimento de um estilo de apego seguro aos 11 ou 13 meses de vida está associado com o aumento na compreensão de crenças falsas em crianças com 4 anos de idade. Estes autores defendem que mães de crianças apegadas de modo seguro tratam seus filhos como indivíduos com seus próprios estados mentais, o que é denominado “*maternal mind-mindedness*”. Segundo eles, esta orientação ajuda a criança a aprender sobre estados mentais, uma vez que estas mães sintonizam-se com a atividade mental realizada pela criança e utilizam-se de dados do cotidiano da criança como exemplos de estados mentais. Em suma, os dados apresentados nesse estudo demonstram que mães de

crianças apegadas de modo seguro tendem a descrever seus filhos como seres ativos, que utilizam termos referentes a estados mentais.

Seguindo nesta direção, um outro estudo particularmente interessante refere-se ao realizado por Ruffman et al. (1999) que investigaram a influência do tipo de reação materna em uma determinada situação de disciplina, no processo de desenvolvimento da teoria da mente. Esses autores propõem que um aspecto facilitador na aquisição da teoria da mente por parte das crianças é a maneira como as mães ensinam a seus filhos sobre estados mentais. Para Ruffman et al., a existência de momentos de discussões e comunicação participativa, nos quais as crianças são concebidas como parceiros críticos e ativos, apresenta particular relevância. Esse estudo tem um interesse especial na investigação do estilo – ou estratégia – de controle materno em situações de disciplina. Que tipo de estratégia utilizada pelos pais – com fins de controle e situações de disciplina – é mais eficiente? Os autores sugerem que três variáveis podem estar relacionadas à compreensão de crenças falsas por parte das crianças: (1) idade, (2) número de irmãos mais velhos e (3) a existência de um contexto reflexivo, em uma situação de disciplinar a criança em que os pais solicitam a mesma que reflita sobre os sentimentos da outra pessoa.

De modo geral, foi encontrado nesse estudo que a compreensão de crenças falsas pode ser facilitada pelo tipo de reação materna em uma determinada situação de disciplina. As mães que disseram que deveriam responder às transgressões de seus filhos pedindo às crianças para refletirem acerca dos sentimentos das vítimas de seus atos, apresentaram filhos com uma maior compreensão sobre crenças e emoções. Este tipo de estratégia materna apresentou-se como um preditor significativo da compreensão da criança sobre estados mentais.

Os resultados deste estudo são consistentes com a hipótese defendida por outros autores (e.g., Jenkins & Astington, 1996; Lewis et al., 1996; e Dunn et al., 1991; por exemplo), de que os irmãos mais velhos e os pais podem influenciar positivamente na compreensão de crenças por parte das crianças, possibilitando a aquisição precoce desta habilidade. No entanto, Ruffman et al. (1999) sugerem que esta relação pode não ser tão simples ou direta como se pensava, ou seja, defendem ser possível que a experiência materna com os filhos mais velhos possa ter alterado o estilo de relacionamento dessa mãe com os filhos mais novos. Desta forma, esses autores defendem que a facilidade na compreensão de estados mentais pode também ser influenciada pela qualidade do relacionamento estabelecido entre a criança mais nova e sua mãe, e não apenas pela relação construída com os irmãos mais velhos. Ressaltam, ainda, que esta conclusão pode encontrar apoio em pesquisas recentes,

como a desenvolvida por Moore, Cohn & Campbell (1997, citado por Ruffman et al., 1999), na qual a mãe, de alguma forma, é mais positiva com o seu segundo filho do que com o primogênito, aos 2 meses de vida. Assim, Ruffman et al. defendem a existência de evidências que sugerem que a experiência materna com os seus primogênitos poderá influenciar no estilo do relacionamento estabelecido entre a mãe e os seus filhos mais novos.

Neste contexto, mães que desenvolvem um estilo de apego seguro com seus filhos tendem a usar respostas que encorajam as crianças a refletirem sobre a perspectiva emocional de outras pessoas, sobretudo em situações de disciplina a atos transgressores por parte da criança. Ou seja, pedir para que as crianças se coloquem no lugar da “vítima” de seu ato e reflitam acerca do sentimento que aquela pessoa estará vivenciando. De modo geral, essas mães tendem a se mostrar mais atentas aos sentimentos de seus filhos e direcionarem uma maior atenção aos mesmos. Sendo assim, esta maior atenção e disponibilidade direcionada às crianças podem, parcialmente, influenciar a construção de uma relação de apego segura. Desta forma, estudos que seguem nesta direção sugerem que o estilo de apego apresenta-se como uma “variável” que media a relação mãe-criança e o desenvolvimento da compreensão de crenças falsas, e não é concebido, necessariamente, como o principal preditor.

Neste sentido, esses autores ressaltam que, de modo geral, os dados apresentados em seu estudo advogam que, mais do que os estilos de apego, a qualidade da relação mãe-criança construída no início da vida pode estar relacionada ao processo de aquisição da teoria da mente. Por exemplo, a mãe pode apresentar um estilo de apego seguro tanto com o primeiro como com o segundo filho, mas a relação estabelecida com o segundo filho pode ser qualificada como mais gentil, positiva e reflexiva do que a estabelecida com o primeiro filho. Desta forma, a investigação da **qualidade da relação** mãe-criança se apresenta também como um importante aspecto para a compreensão da aquisição infantil sobre crenças e estados mentais (Fonagy et al.; citados por Ruffman et al., 1999; Meins, 1997).

Em suma, o estudo realizado por Ruffman et al. (1999) apresenta evidências iniciais que ratificam a hipótese de que determinados tipos de estratégias parentais norteadoras de sua relação com as crianças podem beneficiar a compreensão de crenças falsas por parte destas últimas. Deste modo, seu estudo

promove evidências convergentes com os estudos que indicam que os pais são importantes para facilitar a compreensão de crenças. Os resultados sugerem que a compreensão de crenças é facilitada se os pais pedem para seus filhos refletirem sobre os sentimentos das vítimas em uma situação de disciplina (...) Nossos resultados se somam a um crescente corpo de evidências que mostram que a compreensão da criança acerca dos estados mentais se desenvolve na interação com os outros (Ruffman et al., 1999, p. 409).

Esta é uma ramificação de pesquisa que vem se mostrando cada dia mais consistente e robusta. Main (1991, em Meins, 1997, p. 119) afirma que “as experiências com os pais pode não apenas alterar o *contexto* da mente da criança pequena, mas pode influenciar **a sua habilidade para atuar com este contexto**” (grifos da autora).

Comungando com esta afirmação e baseando-se nos estudos acima mencionados, faz-se pertinente indagar: 1. *A partir de que idade uma criança mostra-se capaz de compreender e inferir acerca de estados mentais de outras pessoas?* 2. *O estilo de apego desenvolvido por uma criança e sua mãe pode influenciar (ou prever) o processo de aquisição da teoria da mente por parte desta criança?* 3. *Que outros fatores além do apego poderiam influenciar no desenvolvimento da teoria da mente?* 4. *Que peculiaridades podem caracterizar/diferenciar as trocas relacionais, estabelecidas por duas díades mãe-criança que apresentam estilos de apego diferentes, durante a atividade de construção de histórias?* 5. *Estas peculiaridades podem exercer alguma influência no curso do desenvolvimento da teoria da mente?* Com o intuito de responder a estas questões, o presente trabalho se propôs a contribuir com a literatura que busca refletir acerca da convergência das dimensões cognitiva, afetiva e social do ser humano, de modo geral, e a levantar questões referentes às relações existentes entre a qualidade do apego mãe-criança e o processo de aquisição da teoria da mente.

Antes de descrever o método de investigação utilizado no presente estudo, faz-se necessário realizar uma breve explanação acerca da teoria de apego, que irá subsidiar a compreensão dos dados no presente estudo. Para abordar o fenômeno do apego mãe-criança, será adotada a teoria do apego proposta por Jonh Bowlby (1969/1984), descrita a seguir.

5. A TEORIA DO APEGO DE JONH BOWLBY²

Desde o nascimento os bebês são concebidos como seres sensíveis, ativos e atentos, apresentando todos os seus órgãos sensoriais, pelo menos em parte, desenvolvidos e prontos para serem utilizados. Além das diversas competências sensoriais, ao nascer, o bebê encontra-se também munido de competências diversas que o permitem interagir e responder ao ambiente físico, social e emocional no qual está inserido. Tal repertório, por sua vez, facilita o estabelecimento de relações sociais e a formação de vínculos afetivos com o outro significativo desde o período inicial da vida do bebê (Figueiredo, 1996).

² Em sua obra, Bowlby utiliza o termo “Attachment Theory”, que foi traduzido e utilizado indiscriminadamente em diferentes obras de duas maneiras: “teoria do apego” e “teoria da vinculação”. No presente estudo será utilizado a tradução “teoria do apego”, por acreditarmos que esta tradução expressa melhor o fenômeno em questão.

O estabelecimento e a construção de vínculos afetivos vem sendo investigado desde a segunda metade do século XX, merecendo especial destaque os estudos realizados por Bowlby (1952a; 1952b; 1969/1984). Diversos autores consideram a capacidade para estabelecer vínculos afetivos com pessoas significativas um aspecto básico da natureza humana (Beck, 1995; 1996; Field et al. 1985; Meins, 1997; Neves, 1995; Spitz, 1987; Soares, 1996; entre outros). Na teoria do apego, a premissa básica é a de que a construção de vínculos afetivos é inicialmente estabelecida com os principais responsáveis pelos cuidados com a criança – geralmente os pais – os quais se tornam figuras de apego, através da satisfação das necessidades da criança, promovendo a esta, carinho, proteção e conforto. Desse modo, a qualidade da interação estabelecida entre os pais e a criança no início da vida, bem como a sensibilidade com que os mesmos respondem às necessidades desta, influencia o desenvolvimento, na criança, de um senso de confiança e segurança em que os pais atuam como uma *base segura* para o conhecimento e exploração do ambiente (Bowlby, 1969/1984). Desta forma, a seleção e diferenciação das figuras de apego irão depender do tipo de relação construída pela criança com estas diferentes figuras nos primeiros anos de vida, podendo, no entanto, modificar-se ao longo do tempo (Bowlby, 1969/1984; Soares, 1996).

Neste sentido, as figuras de apego tornar-se-ão para a criança modelos representativos, inicialmente de quem são seus pais, onde podem ser encontrados e como respondem às suas necessidades, e em um momento posterior, do outro social, de modo geral. Estes modelos referem-se ao que esta criança sente em relação a cada um dos pais, e a ela mesma, a maneira como ela acredita que cada um irá tratá-la e como planeja seu próprio comportamento em relação a eles e aos outros que a rodeiam. Seguindo nesta direção, Ainsworth, Blehar, Waters & Wall (1978, citados por Steele, Steele, Croft & Fonagy, 1999), ressaltam que mães sensíveis aos cuidados do bebê tendem a desenvolver com estes relações de apego seguras que, por sua vez, podem contribuir para o estabelecimento de características individuais na criança, tais como segurança, sensibilidade e iniciativa.

5.1 Origem e Principais Influências

Ao se falar em origem e desenvolvimento das relações de apego no ser humano, especialmente na primeira infância, é crucial que seja mencionado *John Bowlby* (1907-1990), pioneiro na investigação e elaboração da teoria do apego. O interesse de Bowlby em compreender a influência das experiências familiares no desenvolvimento humano, particularmente da relação estabelecida entre o bebê e a figura materna na primeira infância, data da década de 1920, quando este autor trabalhava como médico em uma instituição para

crianças consideradas não adaptadas. Nesta ocasião, a sua prática clínica o levou a pensar que as experiências no âmbito familiar e a separação ou perda da figura materna poderiam exercer um papel determinante nas perturbações de personalidade apresentadas por essas crianças (Bowlby, 1956a; 1956b; 1958; 1969/1984; 1979/1997; entre outros).

Seguindo nesta direção de pesquisa, Bowlby continuou investigando a influência da experiência familiar no desenvolvimento da personalidade durante os anos 30, 40 e 50. Nestes estudos, este autor buscava investigar os efeitos adversos da privação materna na construção de desordens psicológicas nas crianças. Baseando-se neste tipo de experiência clínica, Bowlby foi convidado na década de 1940 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para coordenar uma comissão de pesquisa, com a finalidade de investigar a saúde mental de crianças órfãs e desabrigadas e elaborar estratégias de modo a minimizar as conseqüências das perdas de seus pais para as crianças. A partir de seus dados, e dos estudos empíricos da época, Bowlby defronta-se com o consenso na época da grande importância da relação estabelecida entre a figura materna e o bebê no início da vida. Em 1952 Bowlby apresentou o seu relatório à OMS, ratificando a importância dos cuidados maternos para o desenvolvimento subsequente da saúde mental da criança (Bowlby, 1952).

No entanto, foi apenas em 1958 que Bowlby publicou a sua primeira formulação da sua teoria do apego (Bowlby, 1958). “O artigo de Bowlby – ‘The nature of the child’s tie to his mother’ – passa definitivamente para a história da Psicologia do Desenvolvimento” (Soares, 1996, p. 28). Em 1969 Bowlby publica o primeiro volume (Apego) da sua trilogia “Apego, Separação e Perda”, e dá início a uma tradição de estudos e pesquisas interessados na investigação da relação afetiva precoce estabelecida entre o bebê e o responsável pelos seus cuidados iniciais – geralmente a figura materna (Bell, 1970; Bowlby, 1952; 1956a; 1956b; 1958; 1960; 1964; 1979/1997; 1981; Durbin & Bowlby, 1959; Frankel & Bates, 1990; Hazen & Durrett, 1982; Levitt et al., 1984; Matas et al., 1978; Meins, 1997; 2000; Murphy, 1964; Naess, 1960; Paradise & Curcio, 1974; Slade, 1987; Steele et al., 1999; Waters et al., 1979; dentre outros).

A teoria do apego desenvolvida por Bowlby foi fortemente influenciada por uma vasta gama de idéias oriundas de diferentes tradições teóricas. Particularmente, a teoria psicanalítica e a etologia constituem fortes referências na obra de Bowlby. Neste momento, pretende-se, brevemente, ressaltar alguns aspectos destas teorias que influenciaram o desenvolvimento da teoria do apego. Buscar-se-á refletir acerca de possíveis pontos de aproximação entre a teoria do apego e algumas concepções de autores clássicos da psicologia do desenvolvimento – mais especificamente, Freud, Winnicott, Lorenz e Harlow. Em um momento posterior, pretende-se

refletir a respeito dos possíveis pontos de aproximação e afastamento entre as idéias de Bowlby e alguns aspectos teóricos da obra de Piaget.

5.1.1. Bowlby e a Psicanálise

Psiquiatra e psicanalista de formação, Bowlby iniciou a sua vida profissional por volta dos anos 20, tal como mencionado anteriormente. A sua formação em psicanálise iniciou-se em 1929, no *Institute of Psycho-Analysis*, na Inglaterra. Durante este período, Bowlby foi analisado por Joan Riviere. Paralelamente, Bowlby cursava em Cambridge o curso de Medicina, onde foi exposto a pesquisas empíricas, o que lhe fascinava e, progressivamente, levava-o a ter dificuldades em aceitar certos conceitos teóricos da psicanálise, os quais, segundo ele, estavam baseados em crenças dogmáticas e não na investigação científica. Após terminar o seu curso de graduação em medicina, Bowlby especializou-se em psiquiatria e iniciou sua carreira acadêmica. Iniciou o seu PhD em 1933, objetivando discutir vários pressupostos teóricos da psicanálise, sobretudo as idéias de Freud e Melanie Klein. No entanto, Bowlby queria realizar um estudo empírico, e não chegou a concluir tal projeto. Em 1934, Bowlby é convidado a se tornar um membro honorário do Instituto de Tratamento Científico da Delinquência (*Institute for the Scientific Treatment of Delinquency – ISTD*) (Dijken, van Der Veer, Ijzendoorn, & Kuipers, 1998).

Paralelamente a sua experiência acadêmica, Bowlby continuava o seu treinamento psicanalítico. Em 1935 teve início uma série de conflitos com a Sociedade Psicanalítica Britânica e com seu analista Riviere. Estes conflitos promoveram um certo distanciamento da psicanálise ortodoxa e, em 1936, Bowlby iniciou o seu trabalho clínico no hospital da University College e na London Child Guidance Clinic. Ele combinou estes trabalhos com a atividade de docência na Morley College e, em 1937, deu início a seu treinamento em psicanálise infantil com Melaine Klein. Bowlby foi fortemente influenciado pelas idéias psicanalíticas, mas o período de trabalho clínico na London Child Guidance Clinic levou-o a divergir sobre idéias básicas para a teoria psicanalítica, sobretudo quanto à etiologia das doenças mentais. Isto, por sua vez, o aproximou da necessidade de um método que permitisse a investigação empírica das questões que para ele se colocavam. É neste momento que Bowlby afasta-se da tradição psicanalítica ortodoxa e, paulatinamente, constrói a sua própria teoria acerca da influência do ambiente inicial e das primeiras relações sócio-afetivas no desenvolvimento de distúrbios mentais (Dijken et al., 1998). Nas palavras de Golse (1998 p. 125): “Bowlby é o primeiro psicanalista a ter proposto um modelo de desenvolvimento e de

funcionamento da personalidade – ou teoria dos instintos – que se distancia da teoria das pulsões de Freud”.

Pode-se afirmar que a psicanálise constitui uma referência significativa no desenvolvimento da teoria do apego, sendo inúmeras as referências a esta perspectiva teórica ao longo da obra de Bowlby. Esta grande influência reside, sobretudo, na formação psicanalítica de Bowlby e na supervisão clínica que teve com Melanie Klein, levando-o ao aprofundamento no conhecimento de muitos conceitos psicanalíticos, merecendo um destaque especial a teoria das relações objetais.

Bowlby (1969/1984) ressalta que alguns conceitos psicanalíticos básicos assumem um lugar especial em sua teoria, tais como “relações de objeto”, “ansiedade de separação”, “defesa”, “luto”, “trauma”, “períodos sensíveis na infância”, entre outros.

No que se refere especificamente ao conceito de modelos internos de funcionamento – que será discutido no item “*Teoria do Apego*”, a seguir – Bowlby (1969/1984) destaca as noções de “mundos internos” e “objeto interno”, “objeto bom” e “objeto mal”, como contribuições provenientes da psicanálise. Este autor compara estes modelos dinâmicos com a noção de “mundos internos” trazida pela psicanálise tradicional. Freud (1969) diferencia “mundo interno” de “mundo externo”, afirmando que, inicialmente, os objetos da criança estão localizados no mundo externo e só posteriormente, por volta dos 5 anos de idade, ocorre uma mudança significativa e uma porção do “mundo externo” da criança – alguns “objetos externos” – é internalizada por meio de identificação, e se torna uma parte integrante do “mundo interno” da mesma – tornando-se também “objetos internos”. Em sua obra, Bowlby compara o seu conceito de modelos internos de funcionamento com o que foi denominado por Freud de objeto interno. Nas palavras de Soares (1996, p. 116),

a noção de ‘bom objeto’ é reformulada pela teoria do apego em termos de modelo dinâmico de uma figura de apego, a quem são atribuídas determinadas características como, por exemplo, certeza da sua acessibilidade, confiança e prontidão na ajuda quando requisitada. De modo semelhante, o conceito de ‘mau objeto’ é reformulado como um modelo dinâmico de uma figura de apego a quem se atribui características como incerteza quanto a sua acessibilidade e disponibilidade, hostilidade ou rejeição.

Neste momento, faz-se pertinente definir, à luz da perspectiva psicanalítica, alguns conceitos acima mencionados. Sobretudo os conceitos de identificação e relações objetais. O Dicionário de Psicanálise (Laplanche & Pontalis, 1967) define da seguinte maneira estes conceitos:

Identificação:

Processo psicológico pelo qual um indivíduo assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo dessa pessoa. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações (Laplanche & Pontalis, 1967, p. 295).

Relações objetais (ou de objeto):

Expressão usada com muita freqüência na psicanálise contemporânea para designar o modo de relação do indivíduo com o seu mundo, relação que é o resultado complexo e total de uma determinada organização da personalidade, de uma apreensão mais ou menos fantasmática dos objetos e de certos tipos de defesa (Laplanche & Pontalis, 1967, p. 576).

É justamente no campo das teorias das relações objetais que Bowlby se encontrou mais próximo das concepções psicanalíticas, reconhecendo neste âmbito não apenas algumas aproximações conceituais, mas, sobretudo, importantes contribuições para a construção do seu modelo teórico acerca do processo de apego. Neste contexto, ressaltam-se ainda os trabalhos de Melanie Klein, Balint, Winnicott e Fairbairn. A focalização no processo de interação entre o bebê e determinadas figuras significativas, a relevância das relações interpessoais no início da vida para o desenvolvimento do sujeito e a importância das representações internas dessas figuras significativas para o funcionamento psíquico do sujeito se apresentam como pontos cruciais de aproximação da teoria do apego com as teorias das relações objetais (Bowlby, 1969/1984, Soares, 1996, Golse, 1998). Nas palavras de Bowlby (1969/1984, p. 17) “a teoria aqui proposta deriva da teoria das relações objetais, por isso deve muito à obra desses quatro analistas britânicos (Klein, Balint, Winnicott e Fairbairn). No entanto, não adota fielmente a posição de nenhum deles”.

Neste momento, pretende-se refletir, especificamente, a respeito de possíveis relações existentes entre a teoria do apego e algumas idéias de Winnicott. As idéias desse autor se apresentam como particularmente interessantes aos propósitos do presente trabalho, haja vista que, assim como se pretende fazer nesta pesquisa, Winnicott debruçou-se especialmente pelo estudo da relação materno-infantil no início da vida.

Acredita-se ser pertinente afirmar que a obra de Bowlby parece encontrar respaldo nas idéias de Donald Winnicott. Tanto para Bowlby como para Winnicott, as relações iniciais com as figuras parentais são consideradas de suma importância, pois é a partir delas que será possível o desenvolvimento de relações afetivas, inicialmente com os pais, e posteriormente com diversas outras figuras significativas. Para esses autores, o processo de desenvolvimento afetivo se inicia na primeira infância, mas não se limita a ela. Estas relações serão construídas

e transformadas ao longo de todo o ciclo vital. Neste sentido, alguns autores sugerem que as teorias das relações objetais acrescentam uma importante dimensão à teoria de Freud, na medida em que enfatizam a importância da *relação*, e não apenas da vida pulsional. Além do mais, concebem o desenvolvimento do “self” como um projeto que se inscreve no ciclo de vida, ainda que as suas origens remontem à infância (Soares, 1996).

Neste momento, é inevitável mencionar algumas contribuições de Winnicott – sobretudo as noções de “objeto transicional”, “espaço transicional” e “mãe suficientemente boa” - que terão grande influência no desenvolvimento da teoria do apego de Bowlby.

Winnicott (1971/1996) atribui grande importância à relação mãe-bebê estabelecida nos primeiros meses de vida. Segundo ele, neste período inicial, os cuidados relativos às necessidades do bebê, prestados pela mãe, promovem uma espécie de “ilusão”, onde o bebê sentirá como se ele e sua mãe formassem um todo indiferenciado. Paulatinamente, esta ilusão transforma-se em “desilusão” devido ao abandono progressivo e da não satisfação de algumas das necessidades do bebê por parte desta “mãe suficientemente boa”, possibilitando à criança uma progressiva separação da mãe, podendo constituir-se em um sistema diferenciado da mesma.

Um dos principais conceitos da teoria winnicottiana é o de “mãe suficientemente boa”. Segundo este conceito, inicialmente a mãe promove os cuidados ao bebê, a fim de suprir todas as suas necessidades. Com o passar do tempo, a mãe diminui progressivamente esta prontidão inicial aos cuidados do bebê, à medida em que o mesmo adquire uma maior maturação e capacidade de tolerar frustrações, bem como de lidar com as limitações ou faltas maternas. Segundo Winnicott (1971/1996), é justamente através da experiência proporcionada por esta “mãe suficientemente boa” que o bebê poderá construir a ilusão de que as suas necessidades serão satisfeitas mediante a sua própria atividade, o que será fundamental para o desenvolvimento da criatividade e da autoconfiança da criança. Para que isso seja possível, é necessário existir uma “suficiente sintonia” entre a mãe e o seu bebê, pois esta deverá ser capaz de satisfazer as necessidades do bebê a proporção que as mesmas surgem, antes que se tornem urgentes. Neste sentido, Soares (1996, p. 118) destaca

a proximidade entre este conceito de ‘mãe suficientemente boa’ e a noção de ‘sensibilidade’. Uma figura de apego sensível é aquela que é capaz de perceber, interpretar adequadamente os sinais e as comunicações implícitas no comportamento do bebê e, de acordo com esta compreensão, responder adequadamente e prontamente às suas necessidades.

Paralelamente, ao promover a satisfação imediata das necessidades da criança, a mãe proporciona à mesma viver a experiência de fusão entre mãe e bebê e, ao mesmo tempo, a

experiência da ilusão de onipotência sobre o objeto de desejo (a mãe). À luz desta perspectiva, a mãe proporciona ao bebê a ilusão de controle sobre o objeto externo. Progressivamente, a mãe passa a não responder de imediato às necessidades do bebê, o que fará com que o mesmo inicie o seu processo de diferenciação de sua mãe, passando a suportar períodos curtos de ausência da mesma. Assim, o bebê pode criar um “espaço potencial” ou “transicional”, que permitirá ao mesmo suportar tal ausência. “Quando a mãe começa a ser percebida como (um) objeto (externo) e se vive a angústia da separação, cria-se o ‘espaço potencial’ e com ele uma ‘forma intermediária de comunicação’” (Soares, 1996, p. 118). Neste momento, um objeto transicional assume um papel importante, representando “qualquer coisa que não sou eu” e possibilita ao bebê suportar a separação temporária de sua mãe. Este objeto transicional (por exemplo, um pedaço de pano, uma boneca ou algum outro objeto) permite ao bebê estabelecer a continuidade entre os seus mundos externos e internos.

O objeto transicional é o início do mundo de ‘ilusão’, dos objetos, das atividades e das produções imaginativas que permitem à criança sentir-se segura na ausência da mãe. O objeto transicional constitui, desse modo, um momento de passagem para a percepção de um objeto nitidamente diferenciado do indivíduo e para uma ‘relação propriamente dita’ (Soares, 1996, p. 118).

Apesar de se apresentar como um momento necessário e saudável para o desenvolvimento do bebê, Winnicott (1971/1996) reconhece que estas experiências podem ser vividas pelo bebê como ameaçadoras, ressaltando ser necessária a presença de figuras disponíveis e acessíveis às crianças. Neste momento, parece pertinente destacar mais uma aproximação entre estes dois autores – Bowlby e Winnicott. Os exemplos dos comportamentos parentais considerados por Winnicott como adequados nestas situações em muito se assemelham às descrições das mães definidas por Bowlby como sensíveis, disponíveis e responsivas.

No entanto, apesar de reconhecer a grande contribuição da psicanálise para o desenvolvimento de sua teoria, Bowlby reconhece também uma divergência crucial acerca de aspectos centrais da própria metapsicologia freudiana. Bowlby discorda do modelo de energia psíquica e de pulsão propostos por Freud, e propõe, em substituição, um modelo de comportamento baseado nos princípios da teoria do controle dos sistemas, da etologia e do processamento da informação (Soares, 1996).

Neste sentido, Bowlby distingue-se de Freud, sobretudo, nos seguintes aspectos: 1. discorda da teoria da motivação proposta por Freud, defendendo que o vínculo inicial mãe-bebê não se dá apenas pela necessidade de alimentação e conforto; 2. propõe uma abordagem prospectiva e não retrospectiva; 3. focaliza-se na patogenia e suas seqüelas; 4. utiliza-se do

método de observação direta de crianças e não da associação livre e 5. faz uso de conceitos oriundos da etologia, reservando um importante espaço para a noção de instinto. Em sua teoria do apego, Bowlby (1969/1984) apresenta argumentos mais detalhados em defesa destas escolhas teórico-metodológicas para a investigação do processo de construção de vínculos afetivos no início da vida. No entanto, o presente estudo não entrará de modo mais aprofundado nesta discussão, tendo em vista não ser este o objetivo da presente pesquisa. Estas informações foram mencionadas com a intenção de situar as principais influências teóricas para a construção da teoria do apego de Bowlby.

A partir do exposto, pode-se afirmar que apesar das divergências teórico-metodológicas existentes entre Bowlby e Freud e outros psicanalistas, o referencial analítico exerceu forte influência na obra de Bowlby. Este autor permaneceu, até a época de sua morte, um membro reconhecido da Sociedade Psicanalítica Britânica, mesmo que seus trabalhos o tenham distanciado de Freud. A teoria do apego abriu novas linhas de pesquisa e proporcionou, a partir do uso do método experimental, a investigação da ontogênese da relação objetal e o estudo das defesas, trazendo ao clínico um novo modelo para os problemas da psicopatologia (Golse, 1998).

5.1.2. Bowlby e a Etologia

A observação do comportamento de membros de outras espécies que não a humana diante de situações relacionadas à presença e/ou ausência da figura materna serviram de base para o desenvolvimento de diversos conceitos da etologia que, por sua vez, foram utilizados na teoria do apego. Bowlby defende que muitos conceitos provenientes da etologia referem-se à formação de vínculos sociais íntimos e podem ser utilizados para a compreensão deste tipo de comportamento na espécie humana (Bowlby, 1957, 1960, 1969/1984, 1981, dentre outros). A adoção de determinados conceitos desta natureza para a compreensão do comportamento humano, parece pertinente, sobretudo, para a investigação nas áreas de alimentação de bebês e reprodução.

Vale salientar a preocupação desse autor em ressaltar que a adoção de conceitos provenientes da etologia para a compreensão do comportamento humano demanda um enorme cuidado.

Todo etólogo sabe que, por mais valioso que seja o conhecimento de espécies afins na indicação do que procurar e esperar na investigação de uma nova espécie, nunca é permissível extrapolar de uma espécie para outra. O homem não é um macaco (...). O homem é uma espécie perfeitamente distinta, com certas características incomuns (Bowlby, 1969/1984, p. 7).

Ao elaborar a sua teoria, Bowlby apresentou-se como bastante interessado nos estudos que se preocupavam na investigação da formação do primeiro vínculo sócio-afetivo desenvolvido no início da vida, e, posteriormente, pelos efeitos que a privação da figura materna poderiam causar. De modo geral, chamou a atenção de Bowlby os estudos etológicos clássicos desenvolvidos por Lorenz com gansos – o que levou à elaboração do conceito de *imprinting* – e por Harlow, com filhotes de macacos.

Os estudos de Harlow exerceram particular influência nos trabalhos de Bowlby e, por isso, merecem destaque. Em seus estudos, Harlow concluiu que os bebês macacos preferiam o aconchego e a segurança proporcionado por um “macaco acolchoado” do que o leite dado por um “macaco de arame”. Além do mais, esse autor ressalta que os bebês macacos tornavam-se apegados de modo seletivo a suas mães. A função destas mães era cuidar de seus bebês, saciando as necessidades de alimento e conforto de seus filhos. A perda da figura materna poderia causar sérias e irremediáveis alterações comportamentais nos bebês macacos. Diante da ameaça de afastamento da figura materna, os macaquinhos apresentavam uma série de padrões comportamentais semelhantes ao que posteriormente Bowlby denominou, na espécie humana, de “**comportamento de apego**”, cujo fim último era a manutenção da proximidade com a figura materna.

Este é um exemplo que demonstra que a etologia disponibilizou observações empíricas e conceitos que facilitaram a investigação do fenômeno do apego humano. Alguns dos conceitos da etologia, tais como padrões de sistemas comportamentais, *imprinting*, instinto, período crítico, entre outros, foram utilizados e re-elaborados por Bowlby em sua teoria do apego. Mesmo não sendo o primeiro autor a propor uma relação entre os comportamentos animais e humanos, Bowlby foi, sem dúvida, o primeiro psicanalista a dar um espaço tão grande à etologia. O que provocou uma grande reação por parte da Sociedade de Psicanálise Britânica na época.

Além do uso de alguns conceitos da etologia, o uso de método experimental, mais especificamente a observação direta, em estudos longitudinais (de animais e bebês humanos), feitas por equipes do mundo inteiro, subsidiaram a elaboração da teoria do apego. Mais uma vez, vale ressaltar que em momento algum de sua teoria Bowlby propõe a transposição de conceitos etológicos para a compreensão do homem. Em diversas passagens de sua obra este autor faz questão de frisar a singularidade da espécie humana, ressaltando que a transposição direta de dados da etologia para a psicologia não era justificável. O que Bowlby propôs foi o uso de tais conceitos para nortear a leitura das observações empíricas realizadas com bebês

humanos. A particularidade da espécie humana e a necessidade de cautela na análise dos dados parecem sempre ter sido uma preocupação desse autor.

Nesse sentido, pode-se dizer que a etologia contribuiu tanto em termos teóricos, como metodológicos, para o desenvolvimento de uma concepção particular, calcada na observação direta, sobre o fenômeno do apego humano. Antes de seguir para o próximo tópico, parece pertinente refletir a respeito do lugar da noção de “*instinto*” – conceito proveniente da etologia – na teoria do apego.

5.1.3. A noção de Instinto e a Teoria do Apego

De acordo com as idéias de Bowlby, desde o nascimento o bebê apresenta uma propensão a estabelecer ligações afetivas com as pessoas que o cercam. Neste cenário, a noção de comportamento de apego assume um importante papel. Ao discutir este conceito, Bowlby ressalta três aspectos: 1. que o comportamento de apego possui uma natureza instintual; 2. que este comportamento se desenvolve filio e ontogeneticamente e 3. que o mesmo é influenciado pela história particular de cada indivíduo. Neste momento do presente trabalho, serão discutidos, brevemente, os aspectos 1 e 2 acima mencionados. O aspecto 3 será discutido no item 4.2. deste capítulo.

Em sua teoria, ao caracterizar o comportamento de apego, Bowlby (1969/1984) destaca algumas características principais do comportamento instintivo e, conseqüentemente, do comportamento de apego. São elas: 1. obedece a um padrão reconhecidamente similar e previsível em quase todos os membros de uma espécie (ou quase todos os membros do mesmo sexo; 2. caracteriza-se por uma seqüência comportamental, que geralmente segue um curso previsível; 3. tem como objetivo básico a preservação e sobrevivência do indivíduo ou da espécie; 4. desenvolve-se mesmo quando todas as oportunidades comuns de aprendizagem são exíguas ou estão ausentes; 5. pode ser descrito como ambientalmente estável, pelo menos enquanto o ambiente permanecer nas condições usuais em que a espécie vive. A este respeito Bowlby (1969/1984, p. 41) acrescenta: “Num dado ambiente, o comportamento instintivo se apresenta numa forma previsível em todos os membros da espécie”.

Desta forma, fica evidente que para Bowlby, o comportamento de apego é concebido como um comportamento instintivo, que mune o organismo com uma propensão para o estabelecimento da proximidade física com um membro mais velho da sua espécie, o que, posteriormente, irá proporcionar a construção de vínculos afetivos. O autor ressalta ainda que estes comportamentos estão presentes independentemente do ambiente cultural no qual o

sujeito esteja inserido, e que as diferenças individuais também se apresentarão independentemente do ambiente cultural, sendo tais diferenças influenciadas pelas histórias relacionais particulares de cada indivíduo. Nas palavras de Bowlby (1969/1984, p. 193), “o comportamento do homem é certamente muito variável, mas não de modo infinito; e, embora as diferenças culturais sejam grandes, também é possível discernir certas características comuns”, que seria o caso do comportamento de apego. No entanto esse autor acrescenta ainda que deve ser enfatizado que em todas as espécies superiores, em particular a espécie humana, o comportamento instintivo não é um movimento estereotipado, mas sim um desempenho idiossincrático de um determinado indivíduo, que encontra-se em interação com um determinado meio ambiente. Nesta perspectiva, o vínculo da criança com sua mãe é concebido como um produto da atividade de um certo número de sistemas comportamentais, que tem a proximidade com a mãe o resultado almejado e previsível.

No que se refere ao desenvolvimento onto e filogenético dos sistemas comportamentais, Bowlby ressalta que, ontogeneticamente, este é um processo lento e complexo, cujo ritmo de desenvolvimento irá variar de acordo com: 1. a história de interações de cada criança, 2. o seu curso maturacional e 3. o seu processo de desenvolvimento cognitivo, como será visto no item a seguir. No entanto, mesmo considerando que o curso do desenvolvimento dos vínculos afetivos sofrerá variações de acordo com as histórias particulares de cada criança, filogeneticamente, para esse autor todas as crianças da espécie humana, em seu curso normal de desenvolvimento, irão apresentar comportamentos de apego que, por sua vez, irão proporcionar a construção de relações de apego entre a criança e sua mãe, inicialmente, e com outros membros da sociedade ao longo da vida da criança (Bowlby, 1969/1984). Desta forma, para Bowlby, o comportamento de apego foi incorporado ao equipamento biológico de adaptação humana, devido a sua função vital de proteção e sobrevivência dos indivíduos mais jovens da espécie, dos perigos existentes diante de sua total dependência, e da presença de indivíduos mais velhos e experientes que, por vezes, podem se apresentar como ameaçadores.

Assim, no que se refere à visão de homem adotada por Bowlby, parece pertinente afirmar que esse autor

Propõe um homem que abriga padrões instintuais de comportamento e que, assim, tem seu lugar na natureza como um animal que se constitui na relação com os outros que garantem a sua sobrevivência. Esta relação acontece porque o homem é dotado de um aparato psíquico - no qual se ressalta a dimensão cognitiva - que lhe permite emitir um conjunto de sinais que vão ser percebidos pelo outro e por este vão ser respondidos. Assim, tal relação adquire um caráter de peculiaridade que dará condição ao ser humano de construir seus vínculos afetivos (Arraes, 1999, p. 84).

Assim, pode-se concluir que Bowlby adota uma visão filogenética e naturalista – no sentido instintual, no entanto, ele ressalta também a vital importância da história ideossincrática de cada indivíduo, sobretudo quanto à qualidade das relações estabelecidas entre o bebê, e posteriormente a criança, com as suas principais figuras de apego. Neste contexto, a relação entre a criança e a figura materna assume um lugar fundamental, representando para Bowlby a base da estruturação do sujeito, como será discutido a seguir.

Feitos estes comentários a respeito da noção de instinto na teoria do apego, no próximo tópico serão esboçados alguns comentários a respeito de possíveis aproximações e afastamentos entre as idéias de Bowlby e alguns pressupostos teóricos da obra piagetiana.

5.1.4. Bowlby e Piaget: Aproximações e Afastamentos

Neste momento, em se tratando de um trabalho que buscou relacionar apego e desenvolvimento cognitivo, não se poderia deixar de realizar um esforço no sentido de refletir acerca de possíveis aproximações e afastamentos entre a teoria do apego e alguns aspectos da obra de Piaget.

Parece pertinente afirmar que algumas das idéias de Piaget contribuíram para a construção do arcabouço teórico que espalda a teoria do apego. Neste sentido, faz-se importante ressaltar alguns pontos de aproximação entre os trabalhos destes dois autores. Um aspecto que merece uma atenção especial ao comparar estas duas perspectivas teóricas diz respeito à semelhança entre as concepções de Bowlby de “modelos internos de funcionamento” e o conceito de “representação” trazido por Piaget. Com a finalidade de contrapor estes dois conceitos, será empreendida uma breve menção do conceito de representação para Piaget, visto que o conceito de modelos internos de funcionamento será abordado posteriormente, ao descrever a teoria do apego.

Representações Mentais em Piaget

Na concepção piagetiana, a construção de representações estará intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento do pensamento e da função simbólica – ou semiótica, como Piaget preferirá designar - por parte da criança. Segundo Piaget e Inhelder (1979), é aproximadamente aos 2 anos, no final do período sensório-motor, que a criança apresenta a capacidade de representar algo através de um “significante” diferenciado, específico a esta representação. Durante o período sensório-motor, não se pode falar em representação propriamente dita, ou seja, não se observa comportamentos ou atos que indiquem a evocação

de algo ou alguém ausente, o que seria característico de uma atividade representativa. Piaget e Inhelder argumentam que o esquema de permanência de objeto pode indicar a procura pela criança de um objeto desaparecido, sendo, no entanto, esta atividade incluída em uma outra já em curso, acompanhada por um conjunto de “pistas” que facilitará que este objeto seja encontrado. Assim, neste momento inicial ainda não existem representações formadas, mas sim *indícios* para a construção das mesmas. Estes autores destacam que, mesmo no período sensório-motor, pode-se falar em estabelecimento e utilização de significações, uma vez que a assimilação já confere significações aos objetos percebidos. No entanto, os significantes e significados ainda se confundem, não são claramente diferenciados, o que impossibilita que se fale, já neste momento, de “função semiótica”.

É por volta do segundo ano de vida que o aparecimento da função semiótica pode ser constatado, quando um conjunto de condutas possibilita à criança a evocação representativa de um objeto, acontecimento ou pessoas ausentes. Neste momento, a criança constrói ou utiliza significantes diferenciados, na medida em que estes podem se referir tanto a elementos presentes, como também àqueles perceptualmente ausentes. Piaget e Inhelder destacam cinco destas condutas na gênese da representação, ressaltando que seu aparecimento é mais ou menos simultâneo e as mesmas se diferenciam em níveis de complexidade, são elas: 1. imitação diferida – que se produz na ausência do modelo; 2. jogo simbólico – os significantes apresentam alguma semelhança com os seus significados; 3. desenho; 4. imagem mental – concebida como símbolo do objeto, é um tipo de imitação interiorizada e 5. evocação verbal – constituída por um sistema de sinais arbitrários ou convencionais. As quatro primeiras formas de conduta são inventadas pela criança em um contexto de imitação e a linguagem, trazida na quinta forma, ao contrário, não é inventada pela criança.

De acordo com esta concepção, a imitação assume um importante papel no processo de formação da função semiótica, “constitui, ao mesmo tempo, a prefiguração sensório-motora da representação e, por conseguinte, a passagem do nível sensório-motor para o das condutas propriamente representativas. A imitação (...) constitui uma espécie de representação em actos materiais e ainda não em pensamento” (Piaget & Inhelder, 1979, pp. 64-65).

Ao final do segundo ano de vida, a criança passa de uma imitação generalizada a uma imitação diferida e, neste sentido, a representação em ato atinge um nível intermediário, no qual este ato desliga-se do contexto e se torna um significante diferenciado, não se limitando mais à cópia perceptiva direta, tornando-se assim, já em parte, representação em pensamento. Esta passagem de representação em ato à representação em pensamento é reforçada com o uso, por parte da criança, do jogo simbólico e do desenho, e assume o seu completo

desenvolvimento diante do domínio da imagem mental e da linguagem. Com o uso da imagem mental a imitação passa a ser interiorizada, e não apenas diferida como antes; e a aquisição da linguagem, por sua vez, completa este processo de desenvolvimento da função simbólica, possibilitando à criança um contato com o outro muito mais elaborado do que apenas a imitação, e aumenta os “poderes representacionais” facilitados pelo uso da comunicação verbal.

A representação nasce da reunião de um ‘significante’ que permite a evocação e de um ‘significado’ fornecido pelo pensamento. (...) A constituição da função simbólica consiste em diferenciar os significantes dos significados, de tal modo que os primeiros podem permitir a evocação dos segundos (Soares, 1996, pp. 121-122).

Em síntese, fica evidente que para Piaget e Inhelder, a função semiótica encontra-se plenamente desenvolvida apenas a partir dos 2 anos de idade, mas a mesma já pode ser observada, mesmo que ainda de forma ‘embrionária’, em um período anterior, na forma de mecanismos sensório-motores e significações indiferenciadas. Vale ressaltar que esta função semiótica encontra-se intrinsecamente relacionada com um outro aspecto, a linguagem, o que fica explícito na quinta forma de conduta acima mencionada. Esta relação também encontra um lugar especial na teoria do apego de Bowlby, e será posteriormente discutida.

A partir do exposto, é possível se pensar em algumas considerações acerca dos modelos internos de funcionamento sugeridos por Bowlby e o conceito de representação proposto por Piaget. Um primeiro ponto de reflexão consiste na existência (ou não) da capacidade representativa por parte do bebê nos primeiros anos de vida. Tal como acima mencionado, Piaget deixa muito clara a sua convicção de que, mesmo considerando a possibilidade de existirem *indícios* desta capacidade em momentos anteriores, esta capacidade apenas se encontraria plenamente desenvolvida após o segundo ano de vida.

Bowlby, por sua vez, mesmo considerando a concepção piagetiana acerca do conceito de representação, discorda de Piaget quanto à precocidade do desenvolvimento desta capacidade. Para Bowlby, desde os primeiros meses de vida pode-se falar em “formas embrionárias de representação”, (...) o que seria evidenciado pela “existência de algum tipo de modelo de funcionamento de uma relação específica que se formaria nos primeiros meses de vida” (Soares, 1996, p. 123).

Este posicionamento parece ser compartilhado por outros autores que se situam fora do domínio da teoria do apego, tais como Bruner e Main et al. (nd, citados por Soares, 1996, p. 123). Para Bruner,

... o conhecimento sensório-motor é uma forma de representação como qualquer outra (...) os esquemas sensório-motores são considerados como sendo mentais e uma forma de

representação. Sendo assim, poderíamos encontrar alguma proximidade entre esta concepção de Bruner e as posições de Bowlby sobre a existência de ‘formas embrionárias de representação’ e de Main et al. sobre a existência de modelos dinâmicos mais primitivos.

Além de compartilhar dos pressupostos acima mencionados, outros pontos de convergência ligam as perspectivas teóricas de Piaget e Bowlby. Um primeiro destes pontos refere-se às “fases de desenvolvimento do apego” propostas por este último. De acordo com Ainsworth (1969, citado por Soares, 1997) pode-se fazer um paralelo entre as fases de desenvolvimento do apego e as fases do desenvolvimento cognitivo propostas por Piaget.

Um outro aspecto importante que a teoria do apego partilha com as construções teóricas piagetianas, diz respeito à concepção de desenvolvimento adotada pelas mesmas. A partir de uma perspectiva piagetiana, o desenvolvimento é concebido “como um processo de transformações estruturais (...) as estruturas primitivas ainda que se transformem, nunca são completamente perdidas” (Soares, 1996, p. 158). Em outras palavras, uma continuidade histórica ao longo do tempo encontra-se implícita nas concepções piagetianas de desenvolvimento. Este posicionamento também é compartilhado por Bowlby, que defende que a qualidade das primeiras relações de apego serão estruturantes da personalidade da criança.

Uma terceira contribuição piagetiana à perspectiva de Bowlby diz respeito à concepção de sujeito adotada, sendo este concebido como um agente *ativo*. Em ambas as perspectivas, a interação social assume um papel fundamental. Neste sentido, faz-se pertinente mencionar Ainsworth (1969, citado por Soares, 1996, p. 158), que parece assumir uma postura piagetiana ao se referir à teoria do apego:

o seu [piagetiano] modelo é totalmente interacional. O equipamento inicial do bebê, geneticamente programado, se desenvolve através da sua interação com o ambiente. O sujeito é sempre concebido como inserido em um contexto social, no qual os seus comportamentos de apego irão interagir com comportamentos recíprocos de outros, em especial com os da figura materna.

Noções básicas da teoria piagetiana – como “esquema”, “assimilação” e “acomodação” – e a teoria do apego também parecem se encontrar em alguns aspectos. Para Piaget, a criança assume um papel ativo sobre os objetos na construção de esquemas de ação, sendo através da incorporação de um objeto em esquemas – por meio de um processo de assimilação – que este objeto se torna conhecido para a criança. Este autor também destaca que estes esquemas de assimilação podem ser modificados pela influência de situações exteriores, processo ao qual denominou acomodação. De modo semelhante, Bowlby também destaca o papel ativo da criança em seu processo de interação com o ambiente e com o outro

social, possibilitando a construção dos modelos internos de funcionamento e o desenvolvimento do comportamento de apego. Este autor considera que será de acordo com as hipóteses básicas que constituem este modelo dinâmico que a criança poderá selecionar e interpretar as informações do meio, o que parece assemelhar-se com a noção de assimilação de Piaget. Bowlby reconhece, no entanto, que este modelo pode ser modificado ou revisto caso se apresente inadaptado ou inadequado a uma dada situação, o que, por sua vez, aproxima-se da noção piagetiana de acomodação (Soares, 1996).

A teoria do apego desenvolvida por Bowlby apresenta, pois, pontos de aproximação e de afastamento tanto com a teoria psicanalítica como com as concepções piagetianas de sujeito e de desenvolvimento, tal como acima mencionado. Segundo Kobak (1985, citado por Soares, 1996, p. 125),

a teoria do apego pode ser situada entre as concepções psicanalíticas e piagetiana sobre o desenvolvimento social: por um lado, partilha da crítica piagetiana aos conceitos psicanalíticos, na medida em que concebe o desenvolvimento do indivíduo como resultado das suas interações contínuas com o meio; por outro lado, ainda que aceite uma visão interacionista e organizacional do desenvolvimento, a teoria do apego apresenta uma nova perspectiva sobre os afetos e as adaptações defensivas, o que contrasta com a teoria piagetiana.

A partir do exposto, acredita-se ser pertinente sugerir a existência de pontos de aproximação e afastamento entre as idéias destes dois autores. Embora Piaget, Bowlby e Freud tenham, tradicionalmente, se interessado pela investigação de processos psicológicos distintos, algumas das idéias destes autores parecem se encontrar e permitir uma compreensão mais integrada do ser humano, possibilitando, inclusive, uma maior aproximação das dimensões cognitiva e afetiva.

5.2. A TEORIA DO APEGO

5.2.1. O Processo de Formação de Vínculos Afetivos: Conceitos Básicos na Teoria do apego

Em sua teoria do apego, Bowlby (1969/1984) tem como objetivo central investigar a natureza e a qualidade do processo de apego da criança a sua principal figura de apego – geralmente a figura materna. Segundo este autor, as experiências vividas pelo bebê, e posteriormente pela criança, no meio familiar são fundamentais para o estabelecimento de uma relação de apego.

O estabelecimento de uma relação afetiva com uma figura significativa no início da vida parece contribuir fortemente para a sobrevivência do bebê, na medida em que o mantém em contato com aquelas pessoas mais próximas e responsáveis pelos seus cuidados e satisfações de suas necessidades. Desta forma, o extremo desamparo do bebê neste momento inicial de sua vida se apresenta como um aspecto relevante para o estabelecimento de vínculos afetivos. Ao nascer, o bebê encontra-se absolutamente dependente dos cuidados parentais. Desde os primeiros dias de vida, os bebês são tranquilizados mediante colo, conversa e carinho, e logo começam a sentir prazer em olhar as faces humanas, mais do que qualquer outro objeto.

O primeiro ano de vida apresenta-se como um período no qual o bebê irá estabelecer uma relação privilegiada com uma determinada figura humana que, neste momento inicial, é responsável por lhe promover segurança e proteção, sobretudo através dos seus comportamentos de cuidado. Neste momento é iniciado o estabelecimento de uma relação interativa, onde se articulam dois papéis distintos e complementares: por um lado, o bebê em busca de atenção e cuidados que lhe proporcionem a satisfação de suas necessidades básicas, de segurança, proteção e carinho; por outro, o adulto, geralmente a figura materna, que, através da prestação de cuidados, encontra-se disponível e capaz de responder às solicitações da criança.

*Ao realizar regularmente este papel, o adulto tenderá a tornar-se para a criança uma **figura de apego** e ser capaz de lhe proporcionar um sentimento de segurança quando esta se sente ameaçada por uma experiência de medo, desconforto ou mal-estar generalizado (Soares, 1996, p. 32, grifo nosso).*

A relação construída entre o bebê e a figura de apego é denominada por Bowlby, como **relação de apego**, e irá proporcionar à criança um sentimento de conforto e segurança.

Sendo assim, a figura materna – normalmente a primeira e principal figura de apego – constitui para a criança a primeira fonte de conforto e segurança física e psicológica. Bowlby define como **figura de apego principal** a pessoa a quem a criança ficou vinculada de modo especial, devido à regularidade e qualidade apresentada nos momentos de cuidados com a criança. No entanto, ele salienta que, embora em nossa cultura a figura de apego principal geralmente seja a mãe, é possível que este papel possa ser assumido por outras figuras, como, por exemplo, o pai, os avós ou irmãos mais velhos.

Bowlby (1969/1984) ressalta que a literatura parece concordar com o fato de que, durante a primeira infância, quase todos os bebês desenvolvem uma forte **relação vincular**

com a figura materna, o que irá lhe proporcionar um importante sentimento de segurança e proteção. Este é um aspecto de suma relevância na teoria de apego desse autor.

Um outro conceito que encontra um lugar especial nesta teoria refere-se ao **comportamento de apego**. Para esta perspectiva teórica, mesmo considerando ser este um comportamento inicialmente instintivo, com fins de proteção e sobrevivência, o bebê é concebido como um ser ativo, que participa dinamicamente no processo de construção dos vínculos afetivos. Diante da presença ou da ameaça da ausência da figura de apego, o bebê apresenta reações comportamentais denominadas por Bowlby de comportamento de apego. Este comportamento desempenha uma importante função biológica – a proteção do perigo, sendo também considerado como uma classe de comportamento social de extrema importância para o desenvolvimento infantil, que irá influenciar e ser influenciado tanto pela interação entre o bebê e o meio ambiente que o circunda, como pela sua interação com a figura materna. Na maioria das vezes, o comportamento de apego é inicialmente dirigido à figura materna.

Qualquer comportamento do bebê que resulte em uma resposta por parte do indivíduo diferenciado e querido – figura de apego -, com o objetivo de proporcionar proximidade entre eles, pode ser concebido como um comportamento de apego. Assim, são comportamentos de apego atividades como mamar, sorrir, chorar, vocalizar, agarrar-se, soluçar, mexer o corpo, modificar o ritmo respiratório, espirrar, arrotar, olhar nos olhos da mãe, dentre outros (Bowlby, 1969/1984). Estes comportamentos têm por finalidade a manutenção da proximidade segura com a figura de apego, e qualquer situação que ameace ou quebre este vínculo afetivo gera um desequilíbrio biológico e emocional que, por sua vez, provoca um estado de tensão e ansiedade, que tem como objetivo o restabelecimento do antigo equilíbrio. São concebidos como comportamentos de apego bem-sucedidos aqueles comportamentos de protesto - tais como, agarramento, choro e talvez coerção raivosa – que restabelecem a proximidade, aliviando a aflição e a tensão por parte do bebê ou da criança. Vale salientar que tais comportamentos são indicativos da construção de uma relação de apego segura, quando presentes nos primeiros anos de vida. No entanto, a presença constante de tais comportamentos após o segundo ano de vida pode indicar sofrimento e insegurança por parte da criança com a ausência da figura de apego, o que, por sua vez, pode indicar o estabelecimento de uma relação de apego insegura.

No início da vida, este esforço em restabelecer o vínculo afetivo pode ocorrer a qualquer momento, sobretudo diante da possibilidade de perda da figura de apego ou do retorno da mesma. No entanto, a perda real e duradoura da figura de apego (como a morte ou

viagem, por exemplo) que impossibilita o restabelecimento desta relação, geralmente desencadeia sofrimento e diminuição na capacidade de funcionamento da criança, podendo durar dias, semanas ou até meses.

Com o tempo, o processo de luto pode seguir um curso que leva ao restabelecimento mais ou menos completo da função, ou seja, da renovação da capacidade de estabelecer e manter as relações de amor; ou pode seguir um curso que enfraquece esta função em maior ou menor grau (Arraes, 1999, p. 72).

Ao comportamento de apego está associado um forte componente emotivo. Intensas emoções podem ser vivenciadas durante o processo de formação, manutenção, rompimento e retorno das relações de apego. Araújo e Kato (1983) fazem uma analogia entre a relação de apego e o apaixonar-se, na medida em que a presença da figura de amor pode eliciar um enorme prazer e a perda do parceiro querido pode desencadear profundo sofrimento e ansiedade. Assim, a figura de apego é amada pelo bebê, o seu retorno é acolhido com alegria, e sua perda ou distanciamento com raiva e ansiedade. Uma relação de apego segura é experimentada como uma fonte de segurança, que irá permitir à criança conhecer e explorar o seu mundo físico e social, sabendo que, diante do menor sinal de perigo, pode retornar a sua mãe e sentir-se novamente protegida. Desta forma, o reatar do vínculo ou apego é experimentado como uma imensa fonte de prazer.

Ao ser estabelecida uma **relação de apego segura** - ou seja, uma relação que proporciona ao bebê um sentimento de conforto, segurança e confiança - a figura de apego poderá atuar como uma **base segura**, permitindo a implementação de atividades de exploração do mundo externo, necessário para uma adaptação bem sucedida às exigências do meio. Segundo Soares (1996, p. 35), “o simples conhecimento de que a figura de apego está disponível e responsiva dá um sentimento de segurança encoraja a criança a valorizar e a continuar com a exploração do meio”. Desta forma, a manutenção da proximidade e obtenção de segurança que irá promover a exploração do ambiente por parte do bebê espelha-se na utilização da figura de apego como um refúgio de segurança. Este conceito de base segura, associado à necessidade de segurança por parte do bebê, é também concebido como central na teoria de apego de Bowlby e no processo de construção de vínculos afetivos.

No exercício de sua atividade de exploração, a criança poderá deparar-se com uma situação de perigo. Ao sentir-se alarmada, imediatamente é ativado o comportamento de apego, com a finalidade de restabelecer o contato com a figura de apego. Nesta situação, se esta figura encontra-se disponível e sensível às necessidades de proteção da criança, esta relação será fortalecida como uma relação de apego segura, a criança deixará de sentir medo e

sentir-se-á segura para continuar a sua atividade exploratória, sabendo que a qualquer sinal de perigo poderá retornar ao seu “porto seguro”. Assim, o sentimento de segurança experimentado pela criança diante da disponibilidade materna poderá levá-la a desativar o seu comportamento de apego e empenhar-se novamente em seu movimento de exploração do meio. Desta forma, a **disponibilidade e atenção materna** apresentam-se também como aspectos centrais para a teoria do apego.

No entanto, se ao se deparar com uma situação de perigo, a criança procurar pela sua figura de apego e esta não lhe estiver acessível, a criança tenderá a enfrentar esta situação como duplamente ameaçadora: por um lado a criança encontra-se em uma situação ameaçadora, que precisa ser enfrentada sozinha e, por outro, há dúvidas quanto a responsividade da figura materna. Neste momento, a figura de apego passará a não ser vista pelo bebê como sensível às suas necessidades, disponível ou confiável e as atividades exploratórias podem passar a serem vistas como ameaçadoras, podendo, por si só, desencadear um estado de ansiedade e apreensão no bebê, tendo em vista a sua insegurança quanto ao re-estabelecimento do contato com a figura de apego.

Assim, segundo a teoria do apego, é a partir das experiências vivenciadas pela criança quanto à disponibilidade ou não de sua figura de apego principal que a criança irá construindo **modelos internos de funcionamento** (*internal working models*), que irão influenciar fortemente nas escolhas comportamentais apresentadas pelas crianças. Este conceito de **modelos internos de funcionamento** é fundamental para a compreensão da teoria do apego. Para a explicação de tal conceito, faz-se necessário antes descrever alguns outros conceitos que servirão de base para a compreensão do mesmo, são eles: **vínculo, qualidade do apego e sistema comportamental**.

Tal como mencionado anteriormente, o comportamento de apego da criança será dirigido à manutenção da sua proximidade com a principal figura de apego, estabelecendo, desta forma uma relação de apego. A partir de então, a criança estará **apegada** a uma determinada figura, e irá organizar um **sistema comportamental** de apego que irá nortear as relações estabelecidas entre a criança e esta figura, influenciar na **qualidade do apego** mãe-criança. Ao mesmo tempo em que este sistema comportamental irá nortear a relação de apego, este sistema será influenciado pelas novas experiências vividas pela criança com as suas figuras de apego, estabelecendo, desta maneira, uma relação de mútua influência, a partir das experiências vividas pela criança, que levará à construção dos **modelos internos de funcionamento**. Como são construídos tais modelos?

O conceito de modelos internos de funcionamento (“internal working models”)

Bowlby (1969/1984) atribuiu um espaço privilegiado ao conceito de modelos internos de funcionamento em sua teoria. Para este autor, a existência de *modelos internos* é uma condição fundamental para a organização dos sistemas comportamentais que, ao serem ativados pelo bebê têm como fim último a promoção e manutenção da proximidade deste com a figura de apego. Desse modo, a partir do final do primeiro ano de vida, o bebê adquire algumas competências cognitivas que o tornam capaz de compreender algumas situações que podem diminuir o seu desconforto por estar longe da pessoa querida, e organizar o seu comportamento de modo a alcançar seus objetivos de proximidade desta. Assim, progressivamente a criança passa a planejar e organizar os seus comportamentos de acordo com um “*plano*”. Bowlby ressalta que as competências cognitivas necessárias ao estabelecimento e execução deste *plano* são: 1. habilidade de atribuir ao outro a capacidade de possuir objetivos e planos; 2. capacidade para inferir os objetivos do outro e 3. capacidade para estabelecer um plano que possa modificar o comportamento e intenções do outro. Nas palavras de Neves (1995, p. 18), “... a criança constrói modelos internos acerca do seu mundo físico, desenvolve expectativas acerca do comportamento da mãe e de outras pessoas significativas e também acerca do seu próprio comportamento e ainda sobre como cada um interage com os outros”.

Para esta perspectiva, as experiências vividas com as figuras de apego proporcionam à criança conhecimentos acerca de tais figuras, de si mesma e do mundo físico, social e emocional que a rodeia. Progressivamente, estes conhecimentos organizam-se na forma de modelos representacionais cada vez mais elaborados, que permitem que a criança interprete e compreenda os acontecimentos e elabore planos com vistas à manutenção da proximidade com as suas figuras de apego. Sendo assim, o modelo de funcionamento da criança integra a noção de quem são as figuras de apego, onde se encontram e como é esperado que respondam aos comportamentos da criança. Por sua vez, o modelo de funcionamento do *self* proporciona à criança a noção de ser aceita ou não, valorizada ou não pelas figuras de apego. Segundo Bowlby é baseando-se nestes modelos internos que a criança organiza os seus comportamentos, antecipando a qualidade da disponibilidade e responsividade das figuras de apego. Para este autor, nos primeiros meses de vida é a presença efetiva de uma figura que presta cuidados, geralmente a figura materna, que determina o desconforto do bebê perante uma situação de ameaça. A partir do segundo ano de vida, é a confiança ou não quanto à disponibilidade da figura de apego que começa, de fato, a tornar-se cada vez mais importante

para a construção do modelo interno de funcionamento e, ao mesmo tempo, para a qualidade das relações de apego (Bowlby, 1973/1984).

Aos 3 anos de idade, as antecipações quanto à disponibilidade ou não da figura das figuras de apego são cada vez mais relevantes. A partir da observação do comportamento da mãe e de outras figuras de apego, a criança torna-se capaz de inferir a respeito dos objetivos de tais comportamentos e das estratégias utilizadas por estas figuras para alcançá-los. A partir de então, a criança passa a buscar influenciar nos comportamentos maternos, de modo a fazê-los convergir com os seus próprios objetivos. Bowlby sugere que a qualidade das experiências de apego vivenciadas pela criança com sua mãe (ou figura de apego principal) parecem estar relacionadas com o sucesso apresentado pela criança em manter a proximidade e a comunicação com as figuras de apego.

Com o passar do tempo, o comportamento de apego torna-se cada vez menos freqüente, e a relação entre a criança e a figura de apego passa a não mais ser focalizada na manutenção da proximidade, mas sim na sinalização, de ambas as partes, do sentimento de segurança e disponibilidade.

Com isso, pode-se dizer que os modelos internos correspondem às representações mentais que orientam e monitoram os sistemas comportamentais, e são construídas e elaboradas a partir da experiência da criança com o meio e com as figuras de apego, em um processo de assimilação e acomodação. Tais representações mentais incluem componentes cognitivos e afetivos e atuam como um “sistema regulador”, que proporcionam à criança um conjunto de regras que influenciam na avaliação das situações e na organização do sistema comportamental (Bretherton, 1985). “Estas regras, muitas das quais podem ser inconscientes, refletem-se na organização do pensamento e da linguagem, direta ou indiretamente relacionada com a apego” (Neves, 1995, p. 20).

Bretherton (1985) ressalta ainda a importância de se fazer alguns esclarecimentos a respeito deste conceito de **modelo interno de funcionamento**. Este conceito é concebido como “**dinâmico**” pois, ao operar com modelos mentais, a criança pode realizar interpretações quanto a acontecimentos presentes e elaborar e avaliar possibilidades a respeito de ações futuras. E **modelo** devido às noções de constante construção ao longo do tempo, onde modelos mais simples progressivamente dão lugar a modelos mais complexos e elaborados. Em sua teoria, Bowlby (1969/1984) ressalta que, de acordo com a diversidade das experiências vivenciadas com as diferentes figuras de apego, a criança constrói vários modelos internos de funcionamento, um para si, um para sua mãe, um para seu pai, e assim por diante. Baseando-se na primeira relação de apego – geralmente com a mãe – e,

posteriormente com as outras figuras de apego, a criança constrói modelos internos a respeito do modo como tais figuras tendem a se comportar em determinadas situações. Com base nestes modelos são construídas expectativas, que, por sua vez, irão influenciar o processo de planejamento, elaboração e execução de comportamentos futuros.

Sendo assim, os modelos internos de funcionamento de apego são construções ativas que a criança vai elaborando ao longo do tempo, através das suas interações com o ambiente, de modo geral, e com a principal figura de apego em particular, não se apresentando, conseqüentemente, como imagens ou introjeções passivas de experiências passadas. No entanto, Bowlby (1969/1984) defende que os primeiros anos de vida serão fundamentais para a construção de tais modelos, e que os modelos construídos pela criança neste período constituem “estruturas cognitivas” que tenderão a se manter constantes ao longo dos anos, embora admita que os mesmos podem sofrer (e sofrem) modificações a partir da experiência de novas relações de apego.

De modo geral, são estes os principais conceitos que norteiam a teoria do apego. Para esta teoria, a construção de vínculos afetivos no início da vida dar-se-á inicialmente com a principal figura de apego do bebê – geralmente a figura materna. O primeiro vínculo sócio-afetivo será mediado pela necessidade de realização dos cuidados do bebê. As experiências vividas pelos bebês nestes momentos irão possibilitar a construção de modelos internos de funcionamento que dará “pistas” de como são seus pais, como é o mundo e até como é ele mesmo. São estes modelos internos que irão nortear os comportamentos de apego e a qualidade da relação de apego mãe-criança. A qualidade desta relação, por sua vez, irá influenciar nos comportamentos de apego *versus* exploração realizados pela criança. Mas como se dá o processo de desenvolvimento da relação de apego?

5.2.2. O Desenvolvimento do Apego

Desde muito cedo, aproximadamente no terceiro mês de vida, o bebê já é capaz de distinguir sua mãe de outras pessoas, respondendo a ela de modo diferenciado da maneira que responde a outras pessoas. Diante de sua mãe, um bebê desta idade tenderá a sorrir, vocalizar e acompanhar seus movimentos com o olhar, muito mais do que o faria diante de qualquer outra pessoa. No entanto, para Bowlby (1969/1984) não é suficiente que o bebê reconheça sua mãe para se afirmar que existe uma relação de apego. É necessário também, que o bebê dê indícios de que deseja manter a proximidade com ela, ou seja, que apresente comportamentos de apego. Segundo Ainsworth (citado por Bowlby, 1969/1984), a partir do sexto mês de vida pode-se dizer que o comportamento de apego está presente e é manifestado tanto pelo choro

do bebê quando a mãe o deixa sozinho no quarto, como pelos sorrisos, agitação dos braços e vocalizações de prazer, expressas pelo bebê, quando a mãe retorna para o cômodo.

Ao longo do desenvolvimento, os comportamentos de apego irão proporcionar o estabelecimento de relações de apego, inicialmente entre a mãe e o seu bebê e, posteriormente, entre criança-criança, adulto-criança e adulto-adulto. Desta maneira, o processo de formação de vínculos afetivos embora se inicie e seja de fundamental importância para a sobrevivência do bebê no início da vida, não se limita a este período ou à primeira infância, mas estará presente durante toda o ciclo da vida do indivíduo (Bowlby, 1969/1984; Araújo e Kato, 1983; Neves, 1995; Soares, 1996; Meins, 1997; entre outros).

Segundo Bowlby (1969/1984), todos parecem concordar com o fato de que, durante o primeiro ano de vida, quase todos os bebês desenvolvem um forte vínculo afetivo com a figura materna. Autores como Klaus e Kennel (1976, citados por Lewis & Wolkmar, 1993) destacam a importância do contato precoce entre o bebê e seus pais para a formação de laços afetivos. Ao nascer, todos os sistemas sensoriais do bebê entram em funcionamento e parecem contribuir para o estabelecimento de uma relação mãe-bebê próxima e para a formação de laços afetivos entre estes parceiros. Nas palavras de Lewis e Wolkmar (1993, p. 19) “Em essência, o bebê parece estar programado para responder, aprender e tornar-se apegado àquele aspecto de seu ambiente com maior probabilidade de garantir sobrevivência, isto é, outra pessoa, particularmente a figura materna”.

Seguindo nessa direção, Bowlby (1969/1984, p. 193) define apego – ou o vínculo da criança com sua mãe – como “um produto da atividade de um certo número de sistemas comportamentais que têm a proximidade com a mãe como resultado previsível”. Pode-se dizer que, segundo esse autor, o apego entre mãe e bebê apresenta-se como o primeiro vínculo afetivo estabelecido pelo bebê e a qualidade deste apego poderá influenciar as futuras relações afetivas estabelecidas por este bebê ao longo de sua vida. Mas como se estabelece este primeiro vínculo afetivo e que aspectos influenciam no desenvolvimento do mesmo?

Segundo Bowlby (1969/1984), ao nascer, o bebê não pode ser concebido como uma *tábula rasa*. Pelo contrário, ele nasce munido de uma série de competências sensoriais e comportamentais que irão favorecer o estabelecimento de relações sócio-afetivas com as figuras mais próximas ao bebê, tal como dito anteriormente. Este autor destaca alguns sistemas comportamentais particularmente relacionados à formação de vínculos afetivos no início da vida, tais como o choro, agarramento e orientação do recém-nascido, a sucção, o sorriso, a balbuciação e posteriormente, o engatinhar e andar. No princípio, estes

comportamentos assumem uma forma mais simples, assumindo progressivamente formas mais complexas e elaboradas de organização apresentação.

Bowlby (1969/1984) ressalta que a formação de vínculos afetivos não se dá de modo abrupto e imediato, mas sim de modo gradativo, sendo necessária à evolução paulatina dos sistemas comportamentais e a construção de modelos internos de funcionamento. Esse autor destaca quatro fases no processo de construção de vínculos afetivos entre o bebê e a sua figura de apego principal no início da vida; no entanto, reconhece que não existem fronteiras nítidas entre estas fases. São elas:

- (1) *Orientação e sinais com discriminação limitada de figura* - Esta fase estende-se, aproximadamente de 0 a 3 meses de vida do bebê. Nela, o bebê responde de forma diferenciada aos diversos estímulos, sem, no entanto, diferenciar pessoas. A capacidade do bebê de diferenciar pessoas será auxiliada pelos órgãos da audição e olfato. As suas ações diante do outro social incluem orientação para a pessoa, movimentos oculares de acompanhamento, sorriso, balbucio, ação de estender os braços e agarrar-se. Neste momento, é freqüente o bebê parar de chorar quando ouve uma voz ou vê um rosto. Tais comportamentos podem influenciar no tempo de proximidade entre o bebê e uma pessoa, uma vez que tende a influenciar o comportamento daquele responsável pelos cuidados com o bebê, fazendo-o aumentar o tempo destinado a tais cuidados.
- (2) *Orientação e sinais dirigidos para uma figura discriminada (ou mais de uma)* - De modo geral, esta fase dura até os 6 meses e o bebê já é capaz de discriminar entre figuras familiares e aquelas relativamente desconhecidas. O bebê comporta-se amistosamente com as outras pessoas, no entanto, o faz de modo particularmente mais intenso com a figura materna, expressando determinados comportamentos que parecem ter por finalidade a manutenção da proximidade com esta figura, como por exemplo, sorriso, vocalização, choro diferencial. Neste momento, a mãe tornou-se um objeto internalizado, uma lembrança que pode ser evocada e utilizada como futura base de comparação.
- (3) *Manutenção da proximidade com uma figura discriminada por meio de locomoção ou de sinais* - Tendo seu início por volta do sexto a sétimo mês, esta fase deve perdurar até, aproximadamente, a metade do terceiro ano de vida do bebê, quando ele se torna ainda mais discriminatório na maneira de interagir com as pessoas e o seu repertório de atividades amplia-se, de modo a incluir ações de seguir a mãe que se afasta e recebê-la de modo efusivo quando de seu regresso. É neste momento que também se observa à utilização da mãe como uma 'base segura', permitindo ao bebê explorar o seu meio ambiente próximo, sem, no entanto, perder sua mãe de vista. Observa-se, ainda, que o

comportamento amistoso indiscriminado com pessoas estranhas decresce, sendo algumas pessoas escolhidas para tornar-se figuras substitutas de apego, enquanto outras não o são. Os estranhos começam a ser vistos com crescente cautela, podendo, inclusive, provocar alarme e retraimento. Nesta fase, torna-se evidente o apego entre o bebê e a figura materna.

- (4) *Formação de uma parceria corrigida para a meta* - Na terceira fase, não se pode afirmar que a criança compreenda que suas ações poderão influenciar o comportamento de sua mãe, mesmo que isso aconteça. Já na quarta fase, a partir da observação do comportamento materno e do que pode influenciá-lo, a criança parece começar, mesmo que ainda de modo impreciso, a inferir algo a esse respeito e a adotar determinadas estratégias para obtenção de um fim específico. Neste momento, a percepção da criança torna-se muito mais refinada e o seu comportamento potencialmente mais flexível. Ainsworth (199, citado por Bowlby, 1969/1984) ressalta que estar nesta fase implica um certo nível de desenvolvimento cognitivo por parte da criança, sugerindo que a mesma tenha vivenciado experiências sociais significativas com algumas figuras de apego. Waters et al. (1990, citado por Soares, 1996, p. 47) por sua vez, chamam a atenção para a particularidade das relações de apego, ressaltando que “porque o apego é construído na interação, as diferenças nas histórias particulares de interações devem ser consideradas para a emergência de diferentes relações de apego”.

Segundo Bowlby (1969/1984), não se pode afirmar com precisão a fase a partir da qual a criança torna-se apegada, sendo esta uma tarefa extremamente difícil e arbitrária. Pode-se apenas afirmar que ainda não existe uma relação de apego construída na primeira fase e que já existe na terceira. Quanto a afirmar se uma criança está apegada durante a segunda fase, depende do conceito de apego adotado. No que se refere ao tempo de duração de cada fase, este é um critério aproximado, podendo prolongar-se em cada uma das fases, desde que a interação mãe-bebê ocorra em condições desfavoráveis. No entanto, este autor ratifica que o apego entre mãe e bebê apresenta-se como a primeira relação de apego estabelecida pelo bebê, e a qualidade desta relação poderá influenciar as futuras relações afetivas estabelecidas por este bebê ao longo de sua vida. Bebês que sofrem alterações no curso do desenvolvimento de vínculos afetivos podem vivenciar futuros problemas no estabelecimento e manutenção de laços afetivos, podendo apresentar aumento indiscriminado da sociabilidade, porém de baixa qualidade, como também podem apresentar distanciamento e isolamento social (Bowlby, 1969/1984).

Padrões perturbados do comportamento de apego ocorrem, sobretudo, sob duas formas: (1) o apego ansioso, que consiste na rápida apresentação do comportamento de apego, quando é identificado o menor indício de ausência da figura de apego e (2) desativação parcial ou completa do comportamento de apego, que consiste na diminuição ou ausência de comportamentos que objetivam o estabelecimento ou manutenção da proximidade e do contato com a figura de apego (Araújo e Kato, 1983).

Vale ressaltar que, em sendo o desenvolvimento do apego um processo ativo, dinâmico e presente durante todo o curso da vida de um sujeito, é possível que o mesmo estabeleça uma outra qualidade de apego afetiva ao longo de sua vida, modificando a organização previamente realizada.

5.2.3. A Qualidade do Apego: Algumas Considerações

De acordo com a teoria do apego (Bowlby, 1958; 1969/1984), todos os bebês vinculam-se a sua figura de apego principal – geralmente a figura materna - no início da vida. No entanto, a qualidade do vínculo construído entre o bebê e sua mãe irá depender da qualidade dos cuidados prestados por ela ao bebê neste período inicial, e as experiências vividas pelo bebê quanto à disponibilidade e sensibilidade materna às suas necessidades.

Inicialmente, Bowlby privilegia como método de investigação a observação direta dos comportamentos da criança em seu cotidiano, sendo descrita a qualidade da relação de apego. Foi a partir do final da década de 60 que a investigação do apego passou a ser realizada por meio da definição dos “estilos de apego” apresentados pela criança. O primeiro estudo empírico desenvolvido com a finalidade de definir e especificar as diferenças individuais na organização do apego apresentados pelos bebês no primeiro ano de vida foi desenvolvido por Ainsworth, em 1969. Essa autora desenvolveu um procedimento experimental padronizado, realizado em laboratório, denominado *Situação Estranha*. Este procedimento promove uma situação de estresse moderado no bebê, mediante situações de ausência e retorno de sua figura materna, e tem como finalidade ativar o comportamento de apego no bebê. A partir da análise de tais comportamentos, são observadas as estratégias utilizadas pelo bebê para manter a proximidade com sua a figura de apego. A finalidade última da análise de tal comportamento consiste na investigação de se o bebê utiliza a sua mãe como uma base segura que proporcione o desenvolvimento do comportamento de exploração por parte do bebê.

A partir da análise do comportamento dos bebês nestas situações, Ainsworth e Wittig (1969, citados por Neves, 1995) advogam ser possível identificar três categorias referentes

aos tipos de apego, são eles: Grupo A ou inseguro-evitante; Grupo B, ou seguro e Grupo C ou inseguro-ambivalente-resistente.

Grupo A ou inseguro-evitante. Os bebês característicos deste grupo apresentam comportamentos de evitar suas mães, sobretudo nos momentos de retorno das mesmas, ignorando-a ou se afastando dela. Não são observados comportamentos de busca de proximidade ou de contato físico por parte do bebê. A ausência da mãe parece não perturbar muito o bebê e, na maioria das vezes, observa-se que o bebê trata de modo semelhante a mãe e uma figura estranha.

Ainsworth e Wittig revelam que, ao longo do primeiro ano de vida dos bebês classificados como inseguros-evitantes, diante de suas necessidades e cuidados, eles vivenciaram respostas de rejeição e insensibilidade por parte de sua figura de apego principal. Estas experiências levaram à construção de modelos internos negativos de sua mãe, passando esta a ser concebida como indisponível e insensível às necessidades da criança, o que, segundo esta perspectiva, explicaria o comportamento de evitação por parte do bebê.

Grupo B, ou seguro. Os comportamentos apresentados pelos bebês classificados como apresentando estilo de apego seguro são: procura de proximidade da figura de apego, sobretudo nos momentos de retorno desta; uma vez estabelecido o contato com a mãe, busca mantê-lo; demonstram desconforto com a ausência da figura materna; expressam claramente maior interesse em estar próximo à figura materna do que a uma figura desconhecida; utilizam a mãe como *base segura* para a exploração do meio ambiente.

Durante o curso do seu primeiro ano de vida, tais bebês parecem ter construído relações harmoniosas com suas figuras maternas, criando modelos internos positivos de suas mães, sendo estas concebidas como figuras sensíveis e disponíveis aos cuidados e necessidades de seus filhos. Segundo Ainsworth et al. (1979, citados por Neves, 1995, p. 26).

a contribuição da mãe para a interação, em particular, a sensibilidade, ou seja, a capacidade da mãe para perceber e interpretar corretamente e responder de forma adequada e imediata aos sinais e à comunicação do bebê, está diretamente associada à qualidade do apego do bebê, contribuindo para distinguir o grupo seguro dos inseguros.

Grupo C ou inseguro-ambivalente-resistente. Os comportamentos característicos dos bebês que apresentam este estilo de apego consistem na existência concomitante de comportamentos de busca e resistência de proximidade e contato com a figura materna. Esta coexistência sugere uma espécie de ambivalência do bebê em relação a sua mãe. Nos momentos de

ausência da mãe, os bebês podem tanto apresentar comportamentos de irritação ou passividade. Diante do retorno da mesma, estes bebês não conseguem ser acalmados por ela e não apresentam comportamentos de exploração do meio. Desta forma, a figura materna não é utilizada pelo bebê como uma base segura e, ao mesmo tempo, a ausência desta figura pode tanto ameaçá-lo como ser indiferente a ele. Ainsworth e colaboradores sugerem que estes bebês tendem a ter vivenciado momentos de incerteza quanto à disponibilidade materna, por meio do recebimento de respostas inconstantes ou imprevisíveis em suas experiências familiares. Desta forma, a incerteza quanto à disponibilidade materna levaria à hiper-ativação do sistema de apego e, ao mesmo tempo, à indiferença quanto à presença materna em outros momentos.

Este procedimento de Situação Estranha foi – e continua sendo – bastante utilizado pela literatura que visa investigar os estilos de apego em bebês entre doze e dezoito meses de vida. Neste sentido, destacam-se, por exemplo, os trabalhos desenvolvidos por (Bell, 1970; Farnkel & Bates, 1990; Levitt et al., 1984; Paradise & Curcio, 1974; Slade, 1987; Waters et al., 1979; Wilson, Meins & Turner, 2000).

Ao longo do tempo, e devido à necessidade de pesquisas subseqüentes que tinham como objetivo investigar a influência da qualidade do apego em momentos posteriores da vida da criança, novos instrumentos foram desenvolvidos. Dentre eles adquiriu um grande espaço na literatura a *Metodologia Q-sort*, desenvolvida e aperfeiçoada por Waters e colaboradores (por exemplo, Waters, 1995; Waters & Deane, 1985; citados por Meins, 1997; Waters, Vaughn, Posada & Kondo-Ikemura, 1995). A metodologia Q-sort consiste em uma escala composta por 90 itens, que buscam descrever a interação mãe-criança através de comportamentos, atitudes e sentimentos. Estes itens são distribuídos em cartões, que são respondidos pelo pesquisador a partir da observação da interação mãe-criança, sendo particularmente investigado se a criança utiliza sua mãe como *base segura* para exploração do ambiente. Geralmente, este instrumento é utilizado para acessar o estilo de apego de crianças com mais de 5 anos de idade.

Posteriormente, outros procedimentos de pesquisa foram desenvolvidos, com a finalidade possibilitar a investigação dos estilos de apego de crianças entre 2 e 6 anos e visando superar as limitações identificadas nos procedimentos tradicionalmente utilizados (como a *Situação Estranha* e a *Metodologia Q-sort*). Um destes instrumentos refere-se às *Histórias de Apego Incompletas*, desenvolvidas por Bretherton, Ridgeway e Cassidy, (1990). Este será o procedimento utilizado no presente estudo, com a finalidade de investigar os

estilos de apego de crianças de 3 e 4 anos. Para maiores informações a respeito deste procedimento, ver neste trabalho o item *Método*, no *Capítulo II*.

Estabilidade dos estilos de apego

Bowlby (1969/1984) defende que, assim como os *modelos internos de funcionamento*, os padrões de apego tendem a ser estáveis no tempo, estando relacionados a dois aspectos: 1. à estabilidade dos cuidados prestados à criança ao longo de seu desenvolvimento e ao estilo de comportamentos parentais e 2. a tendência à estabilidade dos modelos de representação de apego construídos pela criança a partir de suas experiências com as figuras de apego. Vale ressaltar, no entanto, que é possível que haja modificações tanto nestas representações como nos padrões de apego das crianças, devido às novas experiências vivenciadas, seja com as figuras de apego iniciais, seja com novas figuras de apego.

Desta forma, mesmo considerando uma tendência à estabilidade dos padrões de apego – estilos de apego –, não se afasta a possibilidade de modificações e re-elaborações de tais padrões de apego. Situações como acidentes, perdas permanentes - como a morte -, a ocorrência de períodos prolongados de separação, ameaça de abandono, situações de doença, ou mesmo modificações no comportamento das figuras de apego podem levar a transformações nos estilos de apego. Tais modificações podem ocorrer, quer devido à modificações reais na qualidade do apego, quer por modificações na percepção da criança acerca da acessibilidade e disponibilidade da figura de apego.

A partir do exposto, tal como anteriormente mencionado, na literatura recente, inúmeras pesquisas têm sido desenvolvidas com o objetivo de investigar a relação entre as interações sócio-afetivas e o desenvolvimento cognitivo. Para muitos destes estudos, a qualidade da primeira relação de apego estabelecida entre o bebê e a sua figura materna tem se mostrado de grande importância, podendo, inclusive, influenciar no desenvolvimento de alguns aspectos cognitivo, social e afetivo (e.g., Beck, 1995; 1996; Bell, 1970; Belsky et al., 1984; Field et al., 1985; Hazen, & Durrett, 1982; Izard, 1989; Levitt et al., 1984; Matas et al., 1978; Meins, 1997; 2000; Paradise, & Curcio, 1974; Sharp, et al. 1995; Slade, 1987; Spitz, 1987; Winnicott, 1971/1996).

Seguindo nesta direção, o presente trabalho tem como objetivo investigar: (1) a partir de que idade uma criança mostra-se capaz de compreender e inferir acerca de estados mentais de outras pessoas? (2) pode ser estabelecida alguma relação sistemática entre “estilo de apego” e a “aquisição da teoria da mente”? (3) Que aspectos relacionais podem estar subjacentes ao estilo de apego apresentado pela criança? (4) Que peculiaridades

características das relações mãe-criança podem influenciar a aquisição precoce da teoria da mente?

Com a finalidade de lançar algumas hipóteses explicativas para tais questões, o presente trabalho foi dividido em dois estudos. O **Estudo 1** foi composto por 40 participantes – crianças de 3 e 4 anos, que apresentam estilos de apego diferentes – e teve por finalidade investigar as duas primeiras questões acima apresentadas. O **Estudo 2** caracteriza-se como um estudo microgenético-processual, no qual foram investigadas duas díades mãe-criança. Este estudo buscou lançar algumas possibilidades de resposta para as questões 3 e 4, acima. Nos capítulos a seguir, serão apresentados cada um desses estudos.

6. SÍNTESE DO CAPÍTULO I

O capítulo I teve como proposta, a partir da apresentação de estudos empíricos, aproximar dois fenômenos tradicionalmente estudados em áreas distintas: cognição *versus* afetividade, teoria da mente *versus* apego (apego). O presente estudo advoga que tais fenômenos podem e devem ser concebidos como relacionados e mutuamente influentes no curso do desenvolvimento do outro. Estes dois fenômenos constituem, de modo integrado, um único ser humano.

Baseando-se nestas idéias, neste capítulo foram apresentados alguns argumentos que defendem este ponto de vista e buscou-se aproximar estes dois fenômenos. Foi ainda definido o que se entende por teoria da mente e apresentados os fundamentos básicos da teoria do apego, que norteou a concepção de “*afetividade*” adotada no presente estudo.

Tendo como objetivo aproximar duas tradições teórico-metodológicas distintas, faz-se pertinente que alguns comentários sejam empreendidos. A adoção de uma perspectiva teórica implica, necessariamente, na utilização de um instrumento metodológico coerente com esta e que possibilite a investigação da problemática específica a que se propõe uma determinada pesquisa. Ao buscar desenvolver uma pesquisa de campo em uma área ainda pouco explorada como o eixo “cognição e afetividade”, mais especificamente, “teoria da mente e apego (apego)”, e tendo como pressupostos básicos duas perspectivas teóricas distintas, se faz necessário um enorme cuidado com as escolhas metodológicas a serem utilizadas. Tais escolhas serão apresentadas e justificadas nos próximos capítulos.

CAPÍTULO II – ESTUDO 1

***Estilos de Apego e Aquisição da Teoria da Mente
aos 3 e 4 Anos de Idade***

1. INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, os estudos que objetivam investigar a aquisição da teoria da mente preocupam-se, sobretudo, com a investigação do período de vida a partir do qual pode-se observar o pronto desenvolvimento desta habilidade, ou seja, por volta dos 4 anos de idade (e.g., Freeman & Laconée, 1995; Hala, Chandler & Fritz, 1991; Sullivan & Wimmer, 1991; Wimmer & Hartl, 1991). No entanto, pesquisas recentes têm ampliado o campo de investigação desta área, e ressaltado a grande importância de investigar também momentos anteriores a esta aquisição, ou seja, a partir dos 3 anos de vida da criança. Nesse sentido, uma nova tradição de pesquisa na área de teoria da mente teve início na década de 90, com a finalidade de compreender como se dá a influência do contexto familiar e do estabelecimento de relações sociais na aquisição da habilidade de compreender estados mentais, desejos, crenças e sentimentos. Muitas dessas pesquisas ressaltam a necessidade de investigar diferenças individuais no processo de aquisição dessa habilidade cognitiva.

Seguindo nesta nova direção de pesquisa, alguns autores sugerem que já aos 3 anos de idade é possível se falar no início do desenvolvimento da teoria da mente por parte de algumas crianças, mediante a existência de alguns aspectos facilitadores, tais como tamanho da família, número de irmãos (e.g., Dunn et al. 1991; Jenkins & Astington, 1996; Lewis et al. 1996) e estilo de apego da criança (e.g., Bell, 1970; Meins, 1997; 2000; Symons & Clark, 1999). Sendo assim, cabe a pergunta: Que aspectos poderiam viabilizar este desenvolvimento “precoce” da teoria da mente? A investigação destes momentos anteriores pode proporcionar importantes dados, com vistas a favorecer a compreensão do desenvolvimento deste fenômeno. A seguir serão mencionados alguns dos estudos que tiveram como objetivo principal a investigação destes aspectos.

Na literatura recente, inúmeras pesquisas têm sido desenvolvidas com o objetivo de investigar a relação entre as relações sócio-afetivas e o desenvolvimento cognitivo. Para muitos destes estudos, a qualidade da primeira relação de apego estabelecida entre o bebê e a sua figura materna tem se mostrado de grande importância, podendo, inclusive, influenciar no desenvolvimento de alguns aspectos de seu desenvolvimento cognitivo (e.g., Beck, 1995; 1996; Bell, 1970; Field et al., 1985; Hazen, & Durrett, 1982; Izard, 1989; Levitt et al. 1984; Matas et al., 1978, Meins, 1997; 2000; Paradise & Curcio, 1974; Sharp et al., 1995; Slade, 1987; Spitz, 1987; Winnicott, 1971/1996).

Seguindo nesta direção, um primeiro aspecto a ser mencionado enquanto facilitador da aquisição precoce da teoria da mente, refere-se à qualidade das relações afetivas, muitas vezes

estudada em função do estilo de apego apresentado pela criança. A hipótese de que a compreensão da criança acerca dos eventos sociais é influenciada pela história da relação estabelecida com os seus responsáveis tem recebido uma crescente ênfase na literatura. Estudos recentes tem endossado este posicionamento, e ratificado a importância da construção do estilo de apego seguro no início da vida e sua influência para o processo de aquisição da teoria da mente (e.g., Ruffman & Slade, 2000; Ruffman, Slade & Devitt, 2000; Steele et al., 1999; Wilson et al., 2000).

Symons e Clark (2000), por exemplo, buscaram investigar possíveis diferenças individuais no processo de aquisição da teoria da mente. Para tanto, esses autores estudaram diferentes aspectos da relação mãe-criança no início da vida, buscando compreender de que maneira a qualidade desta relação poderia contribuir para o desenvolvimento da compreensão de crença falsa (CF) no período pré-escolar. Os autores buscaram também investigar a existência de uma relação preditiva entre estilo de apego, sensibilidade materna e nível de aflição emocional da mãe, com a aquisição da compreensão de CF. Baseando-se em seus dados, estes autores concluíram que tanto a sensibilidade como o nível de aflição materna apresentaram-se como aspectos preditores do desempenho das crianças nas tarefas de CF. Especificamente crianças classificadas como apegadas de modo seguro apresentaram também um melhor desempenho nas tarefas de CF. Symons e Clark ressaltam que estes resultados dão suporte à literatura que destaca a importância do processo de relações sociais, de modo geral, e o contexto parental, em particular, para a aquisição da teoria da mente.

Seguindo nesta direção, Meins (1997), a partir de seus estudos empíricos, destaca, ainda, alguns aspectos na defesa da existência de uma intrínseca ligação entre a qualidade do apego mãe-criança no início da vida e o processo de desenvolvimento cognitivo. Esta autora acrescenta que, comparadas com crianças apegadas de modo inseguro, as crianças apegadas de modo seguro apresentaram um melhor desempenho nas tarefas relacionadas à brincadeira de faz-de-conta quando auxiliadas pelo experimentados, beneficiando-se assim das sugestões externas para a resolução das tarefas. A autora discute estes dados sugerindo que os mesmos estariam refletindo uma maior “flexibilidade social” por parte dessas crianças, o que pode ter sido facilitado pelo estilo de apego apresentado pela criança. Ainda investigando a relação entre estilos de apego e a aquisição da teoria da mente, em um outro estudo, Meins (2000) conclui que crianças que apresentam estilos de apego seguro na primeira infância demonstram uma vantagem, tanto na compreensão de linguagem relacionada a estados mentais, como também na capacidade de atribuir a outros, estados mentais, crenças e emoções.

Estes dados seguem na mesma direção dos resultados obtidos por Slade (1987), que sugerem que mães de crianças apegadas de modo seguro tendem a participar ativamente nas brincadeiras de seus filhos. As crianças apegadas de modo seguro, por sua vez, apresentam também um maior envolvimento em brincadeiras de faz de conta, desenvolvidas com sua mãe, e também uma maior facilidade na compreensão e inferência de estados mentais. Desta forma, tanto Meins (1997) como Slade (1987) sugerem que as crianças apegadas de modo seguro apresentam uma maior facilidade no engajamento em brincadeiras inseridas no contexto de faz de conta e na compreensão e inferência de estados mentais. Meins (1997) sugere ainda existirem evidências de que a fala das mães que têm crianças apegadas de modo seguro contem mais termos referentes a estados mentais, o que, por sua vez, tende a facilitar a aquisição da teoria da mente por parte das crianças apegadas de modo seguro.

Um outro aspecto a ser considerado refere-se à investigação da influência de aspectos sociodemográficos para a aquisição da teoria da mente. Dunn et al. (1991), por exemplo, ressaltam que o número de irmãos que a criança possui, assim como a qualidade da relação estabelecida entre a criança e seu irmão, pode favorecer a compreensão das crianças a respeito de estados mentais e, conseqüentemente, o desempenho das mesmas nas tarefas de CF. Lewis et al. (1996) corroboram esta conclusão. No entanto, ressaltam a necessidade e importância de considerar o ambiente social da criança como um todo, buscando examinar também outros membros da cultura da criança, tais como as interações estabelecidas entre a criança e seus irmãos e amigos.

Ainda buscando investigar a influência de aspectos sociodemográficos para a aquisição da teoria da mente, Jenkins e Astington (1996) e Perner, Ruffman e Leekan (1994, citado por Lewis et al., 1996) destacam que o tamanho da família na qual a criança está inserida e, mais especificamente o número de irmãos que a criança possui, também se apresenta como um importante aspecto para a aquisição da teoria da mente. De acordo com os resultados obtidos por Jenkins e Astington, pode-se afirmar que as crianças que estão inseridas em uma família grande (com três ou mais filhos), apresentam um melhor desempenho nas tarefas que requerem a compreensão de CF e inferência de estados mentais e emocionais. Estes dados confirmam um estudo anterior desenvolvido por Perner, Ruffman e Leekan (1994, citados por Jenkins & Astington, 1996), segundo o qual o tamanho da família da criança está diretamente associado à aquisição precoce da compreensão de CF. Segundo estes autores, a atividade cooperativa estabelecida com os irmãos – sobretudo em um contexto de brincadeira de faz-de-conta – pode intensificar o conhecimento das crianças sobre estados

mentais, e, desta forma, favorecer a compreensão das crianças nas tarefas de CF. Estes resultados também foram confirmados por Lewis et al. (1996).

Fica evidente que esses estudos defendem a posição de que as experiências sociais e afetivas, estabelecidas pela criança no início da vida em seu contexto familiar, podem influenciar o processo de aquisição da teoria da mente. Sendo assim, estes estudos sugerem a existência de uma intrínseca relação entre a aquisição da teoria da mente e: 1. O estilo de apego apresentado pela criança e 2. alguns aspectos sociodemográficos.

Seguindo nesta linha de pesquisa, o presente estudo tem por objetivo investigar as seguintes questões: (1) considerando um contexto de crenças falsas, a partir de que idade uma criança mostra-se capaz de compreender e inferir acerca de estados mentais de outras pessoas? (2) pode ser estabelecida alguma relação sistemática entre “estilo de apego” e a “aquisição da teoria da mente”? Desta forma, este estudo é caracterizado como uma pesquisa de corte transversal, cujo objetivo principal consiste em investigar a influência dos estilos de apego na aquisição precoce da teoria da mente, sendo, para isto, estudadas crianças de 3 e 4 anos de idade. Pretende-se, ainda, investigar se alguns aspectos sociodemográficos – tais como número de irmãos, se a criança tem irmãos mais velhos, entre outras – exercem influência na aquisição da teoria da mente.

Com a finalidade de operacionalizar os objetivos acima propostos, foram examinados 40 crianças, de 3 e 4 anos, utilizado-se os seguintes instrumentos: 1. Tarefa de Histórias de Apego Incompletas – aplicado na criança, com o objetivo de investigar o estilo de apego apresentado pela criança; 2. Duas Tarefas sobre CF, também aplicadas na criança para a investigação da aquisição da teoria da mente por parte da mesma e 3. Um Questionário, a fim de explorar aspectos sociodemográficos trazidos pela literatura como podendo influenciar o desenvolvimento da teoria da mente. Este questionário foi preenchido pelas mães das crianças que participaram do estudo³. A seguir, serão empreendidos alguns comentários, com a fim de justificar a escolha destes instrumentos para os fins do presente estudo.

³ Este instrumento foi entregue às mães no momento de pedido de autorização para a participação da criança na pesquisa. A coleta dos dados com a criança só foi realizada depois da devolução deste questionário preenchido pela mãe. Desta forma, os instrumentos utilizados no momento da coleta de dados foram as “histórias de apego incompletas” e as duas tarefas de teoria da mente, que serão descritas a seguir.

1.1. Investigação dos estilos de apego mãe-criança: As Histórias de Apego Incompletas

Por que a escolha deste instrumento para investigar o estilo de apego?

Na literatura recente, têm sido encontrados trabalhos que propõem que a construção de narrativas por parte da criança pode ser utilizada como ferramenta de investigação dos seus estilos de apego. Dentre esses estudos destacam-se, por exemplo, Bretherton et al. (1990); Bretherton (1995) e Oppenheim e Waters (1995).

O primeiro instrumento de investigação de apego baseado na construção e análise de narrativas foi elaborado por Cassidy (1985, citado por Oppenheim & Waters, 1995), com a finalidade de estudar crianças a partir de 6 anos de idade. Posteriormente, Bretherton et al. (1990) desenvolveram a tarefa de *histórias de apego incompletas*, a fim de estudarem o modelo de apego de crianças ainda menores, a partir dos 3 anos de idade. Por meio deste procedimento, a qualidade de apego mãe-criança é investigada a partir da complementação, por parte das crianças, de histórias referentes a temas previamente apresentados pelo pesquisador. Os temas das histórias foram planejados de modo a evocar diferenças individuais nas representações das crianças acerca de diversos aspectos relacionados ao apego, refletindo diferenças nas experiências das crianças com as figuras de apego. Baseando-se na teoria do apego de Bowlby, Bretherton et al. criaram um sistema de classificação destas histórias, de modo a indicar, a partir da narrativa produzida pela criança, o estilo de apego apresentado por ela – seguro, razoavelmente seguro ou inseguro.

Oppenheim e Waters (1995) ressaltam que até recentemente – final da década de 80 – os estilos de apego eram investigados usando-se, basicamente, o método de observação, principalmente o *Procedimento de Situação Estranha*, desenvolvido por Ainsworth para crianças de até 18 meses, e o *Método Q-Sort* (Waters & Deane, 1985, citado por Meins, 1997), para investigação de crianças a partir dos 5 anos de idade. Oppenheim e Waters defendem que os instrumentos de observação, tradicionalmente utilizados para a investigação do apego, focalizam-se na investigação das representações sensório-motoras e do comportamento de base segura. Estes autores advogam que tais procedimentos dão a impressão de não esgotarem tudo o que Bowlby parecia ter em mente ao desenvolver os conceitos de *apego seguro* e *modelos internos dinâmicos*. Este posicionamento também é defendido por Fogel (2000). Para Oppenheim e Waters, a construção de narrativas, a linguagem da criança e outras habilidades cognitivas – como a representação mental, por exemplo – se fazem aspectos centrais na busca de investigação e compreensão do sistema de apego, e não são contemplados pelos métodos que se baseiam apenas na observação dos

comportamentos da criança e de sua mãe. Desta forma, a análise da narrativa construída pela criança se mostrou um procedimento adequado, na medida em que possibilita a investigação destes aspectos.

Para os fins do presente estudo, será utilizada a tarefa de *histórias de apego incompletas*, pois acredita-se que este instrumento possibilita uma investigação mais completa do modelo de apego da criança, bem como este instrumento se mostrou um procedimento adequado para a investigação do modelo de apego na idade proposta – 3 e 4 anos.

1.2. Investigação da Teoria da Mente: Duas Tarefas de Crença Falsa (CF)

Por que o Uso de Duas Tarefas de CF para Investigar a Aquisição da Teoria da Mente?

Dentre as tarefas disponíveis na literatura para investigação da teoria da mente foi feita opção por estas duas tarefas pelas seguintes razões: 1. Ambas as tarefas são tradicionais e bastante utilizadas pelos estudos que investigam a aquisição da teoria da mente; e 2. Ambas já encontram-se traduzidas e utilizadas em estudos realizados no Brasil (e.g., Dias, 1993; 1994; Roazzi & Santana, 1999). Entretanto, parece pertinente ainda um esclarecimento: Por que foi feita a escolha pelo uso de duas tarefas de CF para a investigação da teoria da mente? Embora as tarefas de *Maria* e do *Chocolate* sejam tarefas relacionadas à CF, elas buscam medir habilidades diferentes.

Na tarefa de *Maria*, é perguntado à criança: “Onde Maria vai procurar pelo seu anel?” Com esta pergunta, deseja-se investigar se a criança é capaz de se colocar no lugar do outro – de Maria –, conceber que Maria não viu o anel dela sendo trocado de lugar, e inferir, baseada na CF que a criança atribui à Maria, qual o comportamento que Maria vai apresentar, ou seja, onde Maria vai procurar pelo seu anel.

Já na tarefa do *Chocolate*, a pergunta feita à criança é: “O que Maria vai pensar que tem dentro da caixa?”. Aqui, também se deseja saber se a criança é capaz de se colocar no lugar do outro – no lugar de Maria –, inferir que Maria não sabe o que tem realmente dentro da caixa – lápis – e responder, baseada na CF que a criança atribui à Maria, que Maria vai pensar que tem chocolate na caixa de chocolate. No entanto, aqui tem uma diferença entre as duas tarefas. Quando se pergunta à criança o que Maria vai pensar que tem dentro da caixa, para a criança responder corretamente a esta questão ela precisa entender o sentido do verbo pensar e atribuir um pensamento à Maria, diferente do seu, pois a criança sabe que o que tem dentro da caixa de chocolate é lápis.

Sendo assim, estas duas tarefas investigam CF. No entanto, a tarefa de *Maria* investiga a capacidade de inferir **comportamento**, enquanto a tarefa do *Chocolate* investiga a capacidade de inferir **estados mentais**, no caso, **pensamento**. Sendo assim, essas duas tarefas se propõe a investigar nuances diferentes do fenômeno da teoria da mente.

Vale ressaltar que ainda é investigada uma outra variável, a capacidade de atribuir ao outro CF e inferir **estados emocionais** a este outro. Na tarefa de *Maria* é feita à criança ainda uma outra questão: “*como Maria vai se sentir, depois que procurar pelo seu anel nesse lugar?*” Neste momento, é investigado se a criança consegue se colocar no lugar de Maria, e inferir que, se Maria procurar pelo seu anel onde ela o deixou, ela ficará triste. Desta forma, com esta tarefa pretendeu-se também investigar a capacidade da criança se colocar no lugar do outro em termos emocionais. Assim, esta se apresenta como uma terceira variável investigada no presente estudo, denominada de *Emoção/Maria*.

2. MÉTODO

2.1. Os Participantes

2.1.1. A seleção dos participantes

A seleção dos participantes se deu da seguinte forma: Inicialmente foi escolhida uma escola particular, de médio porte, da Região Metropolitana do Recife. Em seguida, foi realizado um encontro com a diretora da escola, com o objetivo de esclarecê-la a respeito da natureza e objetivos do presente estudo, e receber o seu consentimento para a realização da pesquisa nesta escola. Nesse momento, lhe foi entregue uma carta de apresentação e um resumo explicativo da proposta da presente pesquisa (ver Anexos 1 e 2, respectivamente).

De posse da autorização da diretora para a realização da pesquisa, foi realizado um levantamento de todas as crianças matriculadas na escola, que estivessem na faixa etária de três e quatro anos. Posteriormente, foi enviado, em parceria com a escola, um material às mães destas crianças, que continha: 1. uma carta assinada pela psicóloga da escola, declarando que a escola havia autorizado a realização da pesquisa e solicitando o preenchimento do questionário anexo; 2. um resumo explicativo, contendo os principais aspectos da pesquisa; 3. um pedido de consentimento de participação da criança, a ser assinado pela mãe da mesma e 4. um questionário a ser preenchido pela mãe da criança (ver

Anexos 3, 2, 4 e 5, respectivamente). O envio deste material teve por objetivo a obtenção da autorização familiar para a participação da criança na pesquisa e de informações cruciais para a realização da mesma. Foram investigadas as crianças cujas mães autorizaram a participação e devolveram à escola o questionário preenchido.

Foram considerados ainda os seguintes critérios de inclusão: (a) crianças saudáveis, segundo avaliação pediátrica e (b) crianças que residem com suas mães desde o nascimento e estudam em escolas particulares.

2.1.2. Descrição dos participantes

Participaram deste estudo 40 crianças, sendo vinte de três anos (11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino) e 20 de quatro anos de idade (10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino), todas estudantes de uma escola particular da cidade do Recife. A escolha desta faixa etária deve-se a três razões: 1. a literatura ressalta que aos 4 anos de idade a criança apresenta desenvolvida a habilidade de compreensão de CF, sentimentos e emoções – elementos estes fundamentais ao desenvolvimento da teoria da mente (e.g., Freeman & Laconée, 1995; Hala et al., 1991; Sullivan & Wimmer, 1991; Wimmer & Hartl, 1991); 2. alguns estudos (e.g., Dunn et al., 1991; Jenkins & Astington, 1996; Lewis et al., 1996) trazem também a discussão se, em determinadas condições, o desenvolvimento desta habilidade pode ocorrer em um momento anterior; e 3. a teoria do apego adotada neste estudo ressalta que a partir dos 3 anos pode-se falar do pronto estabelecimento de vínculos afetivos com as primeiras figuras de apego. Assim, as idades de 3 e 4 anos parecem apresentar-se como um período propício à investigação da relação entre estilos de apego e aquisição da teoria da mente, bem como dos efeitos de alguns aspectos sociodemográficos na aquisição dessa habilidade cognitiva.

Quanto à idade, participaram deste estudo 20 crianças com 3 anos e 20 crianças com 4 anos, com a idade em meses variando entre 36 e 59 meses, atingindo uma média de 47,89 meses de idade e desvio padrão de 6,87.

Tabela 1. Média e desvio padrão da distribuição da amostra, em função da idade (em anos) e do sexo

Sexo	3 anos		4 anos		Total	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Masculino	42.3	3.46	54.3	2.59	48.7	6.80
Feminino	41.3	3.46	53.1	3.84	47.2	7.02
Total	41.7	3.38	53.6	3.28	47.8	6.87

Com a finalidade de melhor descrever os dados obtidos, a frequência dos participantes será apresentado, considerando ainda a variável “Idade em semestres”. Vale ressaltar que não foi mencionada a data de nascimento de três crianças, não sendo possível, desta forma, incluí-las na descrição abaixo.

Assim, quanto à idade em semestres, foram investigadas 20 crianças com 3 anos de idade, estando nove delas com idade variando entre 36 e 42 meses – 1º semestre do 3º ano – e outras nove possuíam entre 43 e 48 meses de idade – 2º semestre do 3º ano. Duas das crianças com 3 anos e uma com 4 anos não tinham esta informação disponível. As 20 crianças de 4 anos também foram distribuídas de modo semelhante, pois nove delas possuíam idade variando entre 49 meses e 52 meses – 1º semestre do 4º ano – e as outras 10 estavam com suas idades variando entre 55 e 59 meses de idade – 2º semestre do 4º ano.

No que se refere às informações referentes aos dados sócio-demográficos, a média da idade das mães das crianças investigadas foi de 31,54 anos, sendo a menor idade a de 21 anos e a maior a de 43 anos. Das mães que fizeram parte do estudo 8,10% (3) cursaram apenas até o ensino fundamental, 37,80% (14) concluíram o nível médio e 54,05% (20) apresentaram nível superior. Considerando agora o número de irmãos dos participantes da pesquisa, este número oscilou entre 0 e 5, com 13,51% (5) das crianças sem irmãos, 78,37% (29) com um ou dois irmãos e 8,10% (3) com três ou mais irmãos. Deste modo, a grande maioria da amostra possuía um ou dois irmãos. Quanto ao número de irmãos mais velhos, observou-se um maior percentual de frequência das crianças que possuíam irmão mais velho (70,28% - 26), seguido por 29,72% (11) das crianças, que não possuíam irmãos mais velhos. No que se refere à brincar com amigos mais velhos, 22,5% (9) das crianças não costumavam brincar com amigos mais velhos, enquanto 72,5% (29) das crianças disseram brincar com amigos mais velhos.

2.2. Material

A aplicação de cada instrumento foi realizada em dois encontros distintos, com cada criança individualmente, com a finalidade de eliminar o efeito de cansaço por parte da mesma. Em um primeiro momento, foi aplicada a tarefa das *histórias de apego incompletas*, e, depois, foram aplicadas as duas tarefas de teoria da mente.

Vale ressaltar que, devido à idade dos participantes da pesquisa, o investigador tomou o cuidado de se tornar uma figura familiar a estas crianças, com a finalidade de facilitar a ida das mesmas a um ambiente isolado, acompanhadas apenas do pesquisador. Para tanto, o pesquisador foi apresentado pela professora da turma na sala de aula das crianças e participou de suas atividades cotidianas por um período de aproximadamente quinze dias e, posteriormente, transitava eventualmente pela sala de aula, participando de algumas atividades. Todo o processo de coleta dos dados foi filmado integralmente, com a finalidade de possibilitar uma análise mais acurada e detalhada dos dados.

Abaixo, segue a descrição de cada um dos instrumentos utilizados, bem como as justificativas para a escolha dos mesmos para os fins do presente estudo, e o procedimento seguido no momento da coleta dos dados.

2.2.1. Investigação dos estilos de apego mãe-criança: As Histórias de Apego Incompletas

A tarefa das *histórias de apego incompletas* para crianças de 3 anos (Bretherton, et al., 1990) foi o instrumento utilizado para a investigação do estilo de apego da criança.

Procedimento de Aplicação da Tarefa das Histórias de Apego Incompletas

A aplicação desta tarefa seguiu o procedimento abaixo descrito.

Local e material. Sala tranqüila e climatizada, contendo: 1 mesinha, 2 cadeiras pequenas (1 para o pesquisador e 1 para a criança), e uma família de bonecos de pano, representando o pai, a mãe, a avó, o avô e dois irmãos. Mesmo sendo utilizado dois irmãos para cada história, foram necessários quatro bonecos representando as crianças, pois, de acordo com a instrução oferecida para a aplicação desta tarefa, devem ser utilizados dois irmãos do mesmo sexo da criança investigada, sendo um maior e um menor. Desta forma, foram utilizados quatro bonecos representando os filhos, dois meninos e duas meninas, de diferentes tamanhos, representando dois irmãos do mesmo sexo, um mais velho e um mais novo. Foram ainda necessários brinquedos representando: um bolo de aniversário, uma

mesinha, quatro cadeiras, pratos e copos (para compor uma mesa de jantar), uma cama com um cobertor e um travesseiro e uma pedra⁴.

Após entrarem na sala, o pesquisador convida a criança a sentar-se ao seu lado, à frente da mesinha. Depois de um momento de conversa informal, com a finalidade de estabelecer um clima agradável entre a criança e o pesquisador, este último organiza a mesinha e as cadeiras para ele e para a criança, e aproxima os bonecos representantes da família, de modo a dar início ao procedimento das *histórias de apego incompletas*. O pesquisador apresenta cada um dos membros da família e convida a criança a brincar de construir, juntos, histórias sobre aquela família, dizendo à criança que vai dizer como a história começa e que a criança irá dar continuidade à história iniciada pelo pesquisador. Esta tarefa aborda a construção de histórias referentes a cinco temas, relacionados às situações corriqueiras, e que dizem da qualidade de apego mãe-criança. Os temas são os seguintes:

1. **Criança derrama o suco** – enquanto a família esta sentada à mesa, na hora do jantar, a criança mais nova, acidentalmente, derrama o seu suco no chão, e a sua mãe reclama (Tema: a figura de apego é colocada em uma relação de autoridade sobre a criança).
2. **Monstro no quarto** - Após a criança mais nova ter ido para o quarto dormir, ela reclama dizendo ter um monstro em seu quarto (Tema: medo podendo provocar comportamento de proteção).
3. **Afastamento** - Os pais partem para uma viagem durante a noite, e deixam a avó cuidando das duas crianças (Tema: separação, ansiedade e habilidade de enfrentar situações de afastamento).
4. **Retorno** - A avó olha pela janela na manhã seguinte e diz à criança que seus pais estão voltando (Tema: acolhimento *versus* angustia, resistência ou comportamento de retorno desorganizado).
5. **Criança machuca o joelho** - Enquanto a família está passeando no parque, a criança mais nova sobe em uma pedra, cai, machuca o joelho e chora (Tema: dor podendo provocar comportamento de proteção).

Após a apresentação de cada história, de acordo com um protocolo padronizado, o pesquisador pede à criança para dizer e mostrar o que acontece depois. Em anexo encontra-se

⁴ A caracterização do local e a escolha do material foi inspirada no procedimento original adotado por Bretherton, Ridgeway, & Cassidy (1990). No entanto, uma modificação se fez necessária. Inicialmente um carrinho de brinquedo também era utilizado na contextualização das histórias de afastamento e retorno, mas durante a realização de um estudo piloto foi feita a opção de retirar este brinquedo, pois o mesmo estava dispersando a atenção de alguns meninos.

a tradução do protocolo seguido neste estudo, proposto por Bretherton et al. (1990), para a aplicação desta tarefa (ver Anexo 6).

Em alguns momentos, o pesquisador ajuda a criança na tarefa de completar a história (quer verbalmente, quer por meio da manipulação dos bonecos) de três maneiras: (1) utilizando perguntas que incentivam a criança a contar a história, tais como: “o que eles fizeram com o suco derramado?”; (2) tornando mais clara a fala da criança quando esta fala se mostra ambígua ou confusa, perguntando, por exemplo, “quem colocou o band-aid em João?” e (3) pedindo à criança para elaborar melhor a história, com perguntas do tipo: “alguma coisa mais?” ou “como assim?”

2.2.2. Investigação da Teoria da Mente: Duas Tarefas de Crença Falsa (CF)

Para a investigação da teoria da mente, foram utilizadas duas tarefas clássicas na literatura sobre CF. São elas: Tarefa de Sally e tarefa das Smarties. Com a finalidade de adequar estas tarefas à população em questão, foram realizadas pequenas adaptações nas mesmas, que serão descritas a seguir. Devido a tais adaptações, neste estudo foi feita a opção de chamar estas tarefas de *tarefa de Maria* e *tarefa do Chocolate*, respectivamente.

Procedimento de Aplicação das Duas Tarefas de CF

Tarefa de “*Maria*”

A tarefa de *Maria* foi adaptada com base na tarefa de Sally, criada e desenvolvida por Wimmer e Perner (1983), e utilizada em inúmeros estudos com o objetivo de investigar a aquisição da teoria da mente. Tal como mencionado anteriormente, esta tarefa proporciona a investigação tanto da aquisição da teoria da mente, como da capacidade de compreensão e inferência de estados emocionais do outro, por parte da criança.

O local onde foram aplicadas as tarefas de CF foi o mesmo local onde foi aplicada a tarefa de histórias de apego incompletas. Logo, a criança já estava familiarizada com o local. O material utilizado durante a aplicação da tarefa de *Maria* foi: duas bonecas de pano, de tamanhos e roupas diferentes, uma caixinha com tampa, um baú de brinquedo e um anel.

A tarefa foi aplicada individualmente em cada criança, obedecendo o seguinte procedimento:

1º. Apresentação do material à criança: Foi dito à criança: “*Esta é Maria*” (boneca maior) “*e está é Ana*” (boneca menor). “*Este baú e esse anel são de Maria e esta caixinha é de Ana*”.

2º. Perguntas de Controle: Em seguida, foi perguntado: “*Como é o nome dessa boneca?*” (apontando para Maria); “*E desta outra?*” (apontando para Ana); “*De quem é esse Baú?*”; “*E essa caixinha?*”; “*e de quem é esse anel?*” Só foi dada continuidade à tarefa se a criança acertasse a todas essas perguntas;

3º. Situação Problema: O pesquisador narrou a situação problema para a criança, manipulando os bonecos e os objetos: “*Maria e Ana são irmãs, e vão juntas para a escola. Maria pega o seu anel e coloca dentro do seu baú*” (pesquisador abre o baú e coloca o anel dentro, fechando-o posteriormente), “*e leva o baú para a escola. Ana leva a sua caixinha*”. (Pesquisador movimenta as bonecas – cada uma segurando o seu objeto). “*Quando chegam na escola, Maria deixa o seu baú e sai para brincar*” (Pesquisador retira a boneca de Maria da vista da criança). “*Enquanto Maria está lá longe brincando, Ana abre o baú de Maria e troca o anel de lugar, tirando-o do baú de Maria e colocando-o em sua caixinha, na caixinha de Ana*”. (Pesquisador movimenta a boneca de Ana na direção do baú, abre o baú e retira o anel de dentro, abrindo posteriormente a caixa de Ana, colocando o anel dentro e fechando a caixa em seguida). “*Depois Ana também sai para brincar*”. (Pesquisador tira a boneca de Ana do campo visual da criança). “*Depois de um tempo, Maria volta, e quer brincar com seu anel*” (Pesquisador traz a boneca de Maria para o campo visual da criança, colocando-a entre a caixa e o baú). Vale ressaltar que durante toda a narração da situação problema, o pesquisador assegurou-se que a criança estava prestando atenção ao que lhe era dito.

4º. Perguntas de Estudo: Após a situação problema, foram feitas as perguntas de estudo. São elas:

1. “*Onde Maria vai procurar pelo seu anel?*”
2. “*O que Maria vai sentir depois que procurar pelo seu anel neste lugar?*”
3. “*Onde está o anel de Maria na realidade?*”

Tarefa do “Chocolate”

Esta tarefa também foi criada por Wimmer e Perner (1983), sendo realizada uma pequena adaptação. Na tarefa original, são colocados lápis dentro de uma caixa de chiclete. No entanto, na escola onde foi realizado o estudo, não era permitida a venda de chicletes na cantina da escola, e como tratava-se de crianças muito pequenas, foi feita a opção pelo uso de uma caixa de chocolate, uma vez que este era um doce vendido na cantina da escola e pareceu um material mais familiar à criança. Na semana que antecedeu o início da aplicação desta tarefa, a pedido da pesquisadora, as professoras das turmas que seriam investigadas inseriram uma caixa de chocolate nas atividades cotidianas de sala de aula, com a finalidade de garantir

a associação das crianças entre a caixa e o chocolate. No momento da aplicação da tarefa, foi colocado lápis de cor dentro da caixa de chocolate e não dentro da caixa de chiclete, como propõe a tarefa original.

A aplicação desta tarefa ocorreu logo em seguida à tarefa de *Maria*, sendo, portanto, realizada no mesmo local e também com cada criança individualmente. Nesta tarefa, foi utilizada uma das bonecas que compuseram a tarefa de *Maria*, a boneca chamada “*Maria*”. Foi seguido o seguinte procedimento na aplicação desta tarefa:

1º. Apresentação do material à criança: O pesquisador mostra uma caixa comum de chocolate fechada.

2º. Perguntas de Controle: Em seguida, pergunta: “*O que você acha que tem dentro desta caixa?*” Só foi dada continuidade à tarefa se a criança respondesse corretamente a esta questão. Após a resposta da criança, o pesquisador pede para que a criança abra a caixa e diga o que tem dentro dela. Criança abre a caixa e diz que tem lápis de cor;

3º. Situação Problema: O pesquisador narra a situação problema para a criança, manipulando a boneca quando pertinente: “*Você lembra de Maria?*” (pesquisador mostra a boneca que representava Maria na tarefa de *Maria*). “*Maria vai chegar e ver essa caixa assim, fechada. Maria não viu o que tem dentro dessa caixa. Ela vai chegar e ver a caixa assim, fechada.*” Ressalta-se, mais uma vez, que durante a narração da situação problema, o pesquisador assegurou-se que a criança estava prestando atenção ao que lhe era dito.

4º. Perguntas de Estudo: Em seguida, foi perguntado à criança:

1. “*O que Maria vai pensar que tem dentro da caixa?*” (pergunta referente à CF)
2. “*O que parece ter dentro da caixa quando vemos ela assim fechada?*” (Investigação a respeito da compreensão de aparência)
3. “*O que tem dentro desta caixa na realidade?*”
4. “*Você lembra quando eu te perguntei o que tinha na caixa, antes de nós abrirmos a caixa? O que você achava que tinha dentro da caixa antes de nós a abrirmos?*” (Pergunta a respeito da compreensão de mudança de representação).

Terminadas as perguntas de estudo, foi mostrada uma outra caixa de chocolate à criança e pedido para ela abrir a caixa e escolher um chocolate para ela, sendo, desta forma, encerrada a sessão de coleta. Este último momento foi incluído apenas com a finalidade de agradecer a participação da criança na atividade proposta.

2.2.3. Questionário com as Mães

Um terceiro instrumento foi utilizado: um questionário. A aplicação de um questionário com as mães das crianças teve como objetivos: (1) coletar dados sóciodemográficos, a fim de facilitar a seleção dos participantes, tal como mencionado no item *Escolha dos Participantes* e (2) coletar informações a respeito de alguns aspectos sóciodemográficos que podem influenciar a aquisição da teoria da mente por parte das crianças. O questionário utilizado na presente pesquisa encontra-se anexo (ver questionário em Anexo 5).

3. RESULTADOS

Os resultados do presente estudo serão apresentados divididos em três momentos: (1) Procedimento de análise, (2) A relação entre apego e teoria da mente e (3) Aquisição da teoria da mente e algumas variáveis sociodemográficas. Os dados aqui expostos foram tratados mediante o uso do Pacote Estatístico para Ciências Sociais – SPSS – (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 10.0. Foram realizadas as seguintes análises estatísticas: correlação não paramétrica Kendall's Tau-B (W), Análise de Regressão Múltipla e Análise de Correspondências.

3.1. Procedimento de Análise

Inicialmente, faz-se necessário expor o procedimento seguido no momento de análise dos dados. Desta forma, a seguir serão apresentados os procedimentos seguidos na análise das tarefas de histórias de apego incompletas e, posteriormente, na análise das duas tarefas de CF utilizadas no presente estudo.

3.1.1. As histórias de apego incompletas

A análise das histórias construídas por cada criança foi realizada através da observação dos registros de vídeo. Cada registro foi minuciosamente investigado por dois observadores independentes, detendo-se especial atenção para os seguintes aspectos:

1. Narrativa verbal da criança;
2. Componentes emocionais apresentados pela criança (tais como, tempo para iniciar a resposta, inquietação, expressões faciais, tom de voz, postura, sorrisos, entre outros); e

3. Movimentação dos membros da família, realizada pela criança, bem como os componentes emocionais atribuídos pela criança a cada um dos boneco (tais como, agressividade, raiva, tristeza ou alegria, comportamento dócil e amoroso, etc).

A classificação de cada história seguiu os critérios propostos por Bretherton, et al. (1990), baseando-se tanto na estrutura, como no conteúdo das mesmas (ver Anexo 7), sendo observado o desempenho total da criança, não se limitando, apenas, ao discurso verbal da mesma. Assim, a linguagem verbal e não verbal, os movimentos realizados com os bonecos e os componentes emocionais apresentados pela criança, bem como os componentes emocionais atribuídos por ela aos bonecos, foram considerados durante a análise.

Inicialmente, **cada uma das cinco histórias foi classificada como insegura ou segura**. Nesta análise, foram considerados os seguintes aspectos: 1. A coerência da narrativa construída pela criança, 2. A fluência verbal apresentada, 3. O tom afetivo geral expresso pela criança, ou seja, se predomina um afeto positivo ou negativo na narrativa apresentada, 4. A capacidade de dar uma conclusão à história e 5. A capacidade da criança em compreender a temática proposta para a história (ver protocolo de análise das histórias de apego incompletas, Anexo 8).

Após a classificação das cinco histórias, o protocolo de cada criança foi analisado como um todo, com o objetivo de classificar o **estilo geral de apego** apresentado por cada criança (**inseguro, razoavelmente seguro ou fortemente seguro**).

Ressalta-se que, mesmo baseando-se nos critérios mencionados, uma análise clínica qualitativa foi necessária no momento de análise das histórias de apego. Desta forma, a fim de minimizar os efeitos interpretativos do pesquisador, todos os dados foram analisados por dois observadores independentes, sendo posteriormente realizado um acordo entre observadores, cuja percentagem foi de 95,74%. Faz-se importante mencionar que todos os desacordos existentes na análise dos observadores foram exaustivamente discutidos, chegando-se a um consenso a respeito da classificação adequada. Quando necessário, houve a participação de um terceiro observador nas discussões realizadas, a fim de solucionar algum impasse.

3.1.2. Procedimento de análise das tarefas de CF

Assim como ocorreu nas histórias de apego incompletas, a análise das tarefas de CF foi realizada a partir da observação dos registros de vídeo. As perguntas de estudo foram analisadas em termos de certo e errado, de acordo com respostas previamente esperadas. Assim, na tarefa de “*Maria*”, as respostas consideradas corretas para as perguntas de estudo foram:

Pergunta	Resposta Correta
1. Onde Maria vai procurar por seu anel?	No baú
2. Como Maria vai se sentir depois de procurar o anel neste lugar?	Resposta deve estar coerente

A Questão 2 “Como Maria vai se sentir depois de procurar o anel neste lugar?” não possuía uma resposta definida previamente como certa, uma vez que foi considerado como correta a resposta coerente com a resposta dada pela criança à questão 1. Assim, se para a Questão 1 a criança respondesse “no baú”, a resposta correta para a questão 2 seria “triste, zangada, com raiva, etc”; se a criança respondesse “na caixinha” para a questão 1, a resposta correta para a questão 2 seria “alegre, feliz, bem, satisfeita, etc”.

Para a tarefa do “*Chocolate*”, seguiu-se o mesmo procedimento. Nesta tarefa, a resposta considerada correta para a pergunta de estudo foi:

Pergunta	Resposta Correta
1. Se Maria vir a caixa toda fechada, assim, o que ela vai pensar que tem dentro?	Chocolate

Da mesma forma que as história de apego incompletas, as tarefas de CF também foram analisadas por dois observadores independentes – ver protocolo de análise das duas tarefas de CF, Anexo 9 – e o nível de acordo entre os mesmos foi: 100% para a tarefa de Maria e 98,52% para a tarefa do Chocolate (apenas dois desacordos entre os observadores). Mais uma vez, ressalta-se que todos os desacordos entre os observadores foram discutidos, e um terceiro observador opinou, chegando-se a um consenso entre os observadores.

3.2. A Relação entre Apego e Teoria da Mente

Tal como acima mencionado, o principal objetivo deste estudo consistiu em investigar a existência de uma relação sistemática entre os fenômenos de “apego” e “teoria da mente”. Para tanto, os resultados referentes às variáveis Estilo de apego e Desempenho dos participantes nas duas tarefas de CF serão descritas separadamente, para posteriormente serem apresentadas as análises estatísticas referentes ao cruzamento das mesmas.

3.2.1. Classificação dos estilos de apego

A apresentação dos dados referentes ao estilo de apego apresentado pela criança respeitará os mesmos passos seguidos no momento da análise da tarefa das histórias de apego incompletas. Sendo assim, inicialmente será exposto a frequência e a percentagem de ocorrência dos estilos de apego apresentados pelas crianças (inseguro ou seguro) em cada uma das histórias de apego, e, posteriormente, os dados referentes à frequência e percentagem de ocorrência do estilo geral de apego (inseguro, razoavelmente seguro ou fortemente seguro), serão apresentados em função da idade, em anos e em semestres.

Ao todo, foram construídas por cada criança cinco histórias referentes a temas relacionados com a teoria do apego. Na Tabela 2, encontram-se expressas as frequências de ocorrência e os percentuais relativos ao estilo de apego apresentado pelos participantes em cada uma das cinco histórias de apego, em função da idade (em anos). De modo geral, observa-se que tanto aos 3 como aos 4 anos prevalece o estilo de apego seguro para todas as histórias, com exceção da história do suco, que prevaleceu o estilo de apego inseguro nas duas faixas etárias. As percentagens de ocorrência do estilo de apego seguro, por história e em função da idade (em anos) encontram-se representados na Figura 1.

Tabela 2. Distribuição do estilo de apego de cada história, em função da idade (em ano)

Histórias	Idade / Estilo de Apego								Total
	3 anos				4 anos				
	Inseguro		Seguro		Inseguro		Seguro		
	N	%L	N	%L	N	%L	N	%L	N
1. Suco	11	55	9	45	12	60	8	40	40
2. Monstro	7	35	13	65	5	25	15	75	40
3. Afastamento	7	36,8	12	63,2	8	40	12	60	39
4. Retorno	7	36,8	12	63,2	4	20	16	80	39
5. Machucado	5	26,3	14	73,7	4	20	16	80	39
Total	37	18,7	60	30,45	33	16,75	67	34,01	197

% L = % linha

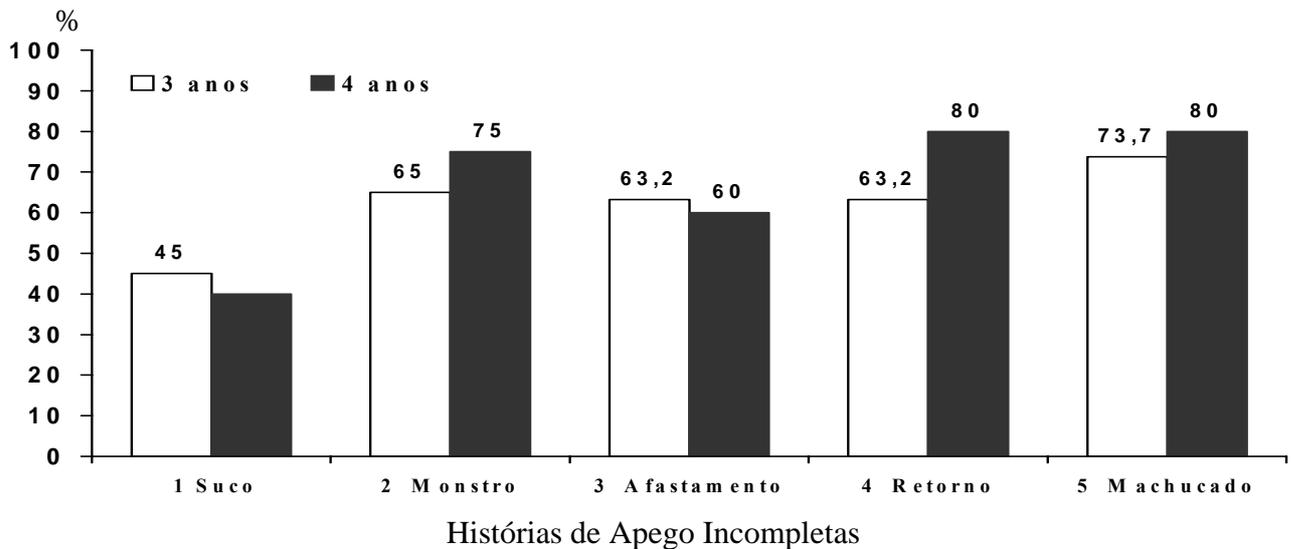


Figura 1. Percentagem de ocorrência do estilo de apego seguro em cada história, no grupo de crianças de 3 e 4 anos

Após a classificação de cada história de apego, foi definido o estilo geral de apego apresentado por cada criança. Foram considerados como apresentando um estilo de apego inseguro as crianças que tiveram três ou mais histórias classificadas como características de um estilo de apego inseguro; como razoavelmente seguro as crianças que tiveram três ou quatro histórias classificadas como segura, e como fortemente seguro, aquelas crianças classificadas como segura nas cinco histórias de apego incompletas.

No que se refere à distribuição dos participantes quanto ao estilo geral de apego por idade (em anos), observou-se uma equidade, tal como expresso na Tabela 3. Esta equidade apresenta-se como de grande relevância para os fins do presente estudo, uma vez que o principal objetivo do mesmo foi investigar a existência de uma relação sistemática entre os diferentes estilos gerais de apego apresentados pela criança e a aquisição da teoria da mente, em crianças de diferentes idades. Desta forma, para viabilizar esta análise, faz-se necessário a existência de um número semelhante de crianças que apresente os três estilos de apego estudados, de modo a possibilitar a realização das análises estatísticas necessárias. A distribuição do percentual de ocorrência dos estilos de apego, por idade em anos, também pode ser visualizada na Figura 2, abaixo.

Tabela 3. Frequência e percentual de ocorrência relativos ao estilo geral de apego por idade (em anos e em semestre)

Idade em Anos	Idade em Semestre	Estilo Geral de Apego							
		Inseguro		Razoavelmente seguro		Fortemente seguro		Total	
		N	% L	N	%L	N	%L	N	%L
3 anos	36 a 42 meses	5	62,5	0	0	3	37,5	8	20
	43 a 48 meses	2	22,5	5	56,6	2	22,5	9	22,5
	Total ⁵	7	36,84	6	31,57	6	31,57	19	100
4 anos	49 a 54 meses	3	33,3	3	33,3	3	33,3	9	22,5
	55 a 59 meses	3	30	3	30	4	40	10	25
	Total ⁵	6	30	7	35	7	35	20	100

% L = % linha

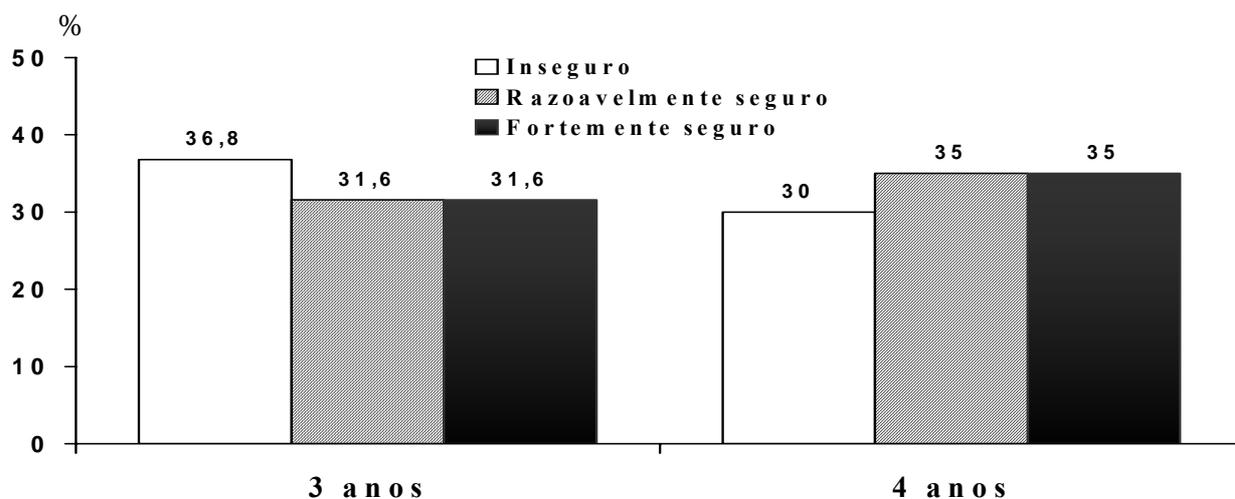


Figura 2. Percentagem de ocorrência do estilo geral de apego, em função da idade (em anos)

Ainda na Tabela 3 pode ser observada a distribuição dos estilos gerais de apego, em função da idade em semestres. No primeiro semestre do terceiro ano, observa-se um predomínio do estilo de apego inseguro, enquanto no segundo semestre deste mesmo ano, prevalece o estilo de apego razoavelmente seguro. Nos dois semestres do quarto ano, pode-se perceber uma equidade na distribuição dos estilos de apego. Ver também Figura 3.

⁵ Três dos participantes não disponibilizaram a data de nascimento. Desta forma, para estes três sujeitos, sabe-se a idade (em anos), mas não se dispõe da idade em semestre. Devido a este motivo, os dados referentes ao número total de sujeitos por idade em anos *versus* por idade em semestre, apresenta-se diferente em algumas colunas.

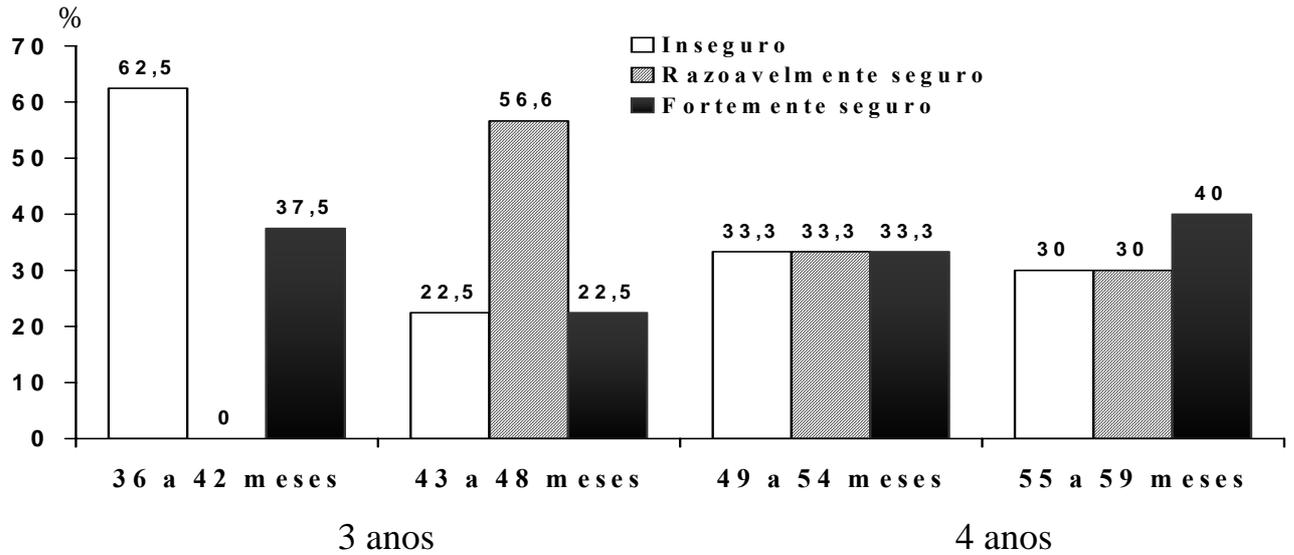


Figura 3. Percentagem de ocorrência do estilo geral de apego, em função da idade (em semestre)

3.2.2. Tarefas de teoria da mente

No que se refere à investigação da teoria da mente, foram utilizadas duas tarefas de CF: a tarefa de *Maria* e a tarefa do *Chocolate*. Estas tarefas proporcionaram a investigação de dois aspectos da teoria da mente: atribuição de crença falsa e inferência de um comportamento – aqui denominada por *Maria* –, e atribuição de crença falsa e inferência de estado mental – aqui denominada por *Chocolate*. A aplicação da tarefa de *Maria* proporcionou, ainda, a investigação de um outro aspecto relacionado à compreensão de CF, qual seja, a atribuição de estados emocionais. Este aspecto foi denominado no presente estudo por *Emoção/Maria*.

Na Tabela 4, estes três aspectos são apresentados, considerando a frequência de acertos e erros, e o percentual de acertos, em função da idade (em anos).

Tabela 4. Frequência e percentual de ocorrência de acertos e erros nas tarefas de CF em função da idade (em anos) e dos tipos de tarefa

Idade em	Tipos de Tarefa
----------	-----------------

Anos	<i>Maria</i>			<i>Chocolate</i>			<i>Emoção/Maria</i>		
	Erra	Acerta	% L Acerto	Erra	Acerta	% L Acerto	Erra	Acerta	% L Acerto
3 anos	10	10	50	13	7	35	2	18	90
4 anos	4	14	77,8	5	13	72,2	0	18	100
Total	14	24	65,8	18	20	52,6	2	36	94,7

%L = % linha

No que se refere ao desempenho das crianças na tarefa *Maria*, a partir da Tabela 4, observa-se que aos 3 anos de idade já é possível ocorrer a compreensão desta tarefa de CF em 50% das crianças investigadas. Aos 4 anos, um maior percentual de crianças apresenta a resposta correta nesta tarefa (77,8%), demonstrando que as crianças de 4 anos tendem a compreender melhor e responder corretamente a esta tarefa. No entanto, a diferença no desempenho das crianças de 3 e 4 anos na tarefa de *Maria* não se mostrou significativa ($\chi^2 = 2.06$; g.l. 1, $p = .151$), sugerindo a existência de outros fatores, tais como estilo de apego ou algumas variáveis sociodemográficas, que podem favorecer a compreensão de CF aos 3 anos de idade. Estes fatores serão discutidos posteriormente.

Considerando agora a tarefa do *Chocolate*, também pode-se observar que, quando comparadas com as crianças de 3 anos, as crianças de 4 anos apresentam um melhor desempenho (35% de acerto no grupo de crianças de 3 anos, e 72,2% nas crianças de 4 anos). Neste caso, houve uma diferença significativa ($\chi^2 = 3.87$; g.l. 1, $p = .049$). Estes dados sugerem uma maior dificuldade das crianças de 3 anos na compreensão desta segunda tarefa de CF, o que será discutido posteriormente.

Quanto ao terceiro aspecto investigado – *Emoção/Maria* – constatou-se que tanto as crianças de 3, como também as de 4 anos, são capazes de atribuir crença falsa ao personagem da história e inferir estados emocionais a este. Portanto, tal como sugerido pela literatura – *Capítulo I: Introdução* – esta habilidade já se encontra prontamente desenvolvida aos 3 anos de idade, independente do estilo de apego ou demais variáveis sociodemográficas investigadas no presente estudo. Tal como expresso na Tabela 4, este aspecto não sofreu influência significativa da variável idade ($\chi^2 = .424$; g.l. 1, $p = .515$). Para uma investigação detalhada da influência de variáveis sócio-afetivas para a compreensão e atribuição de estados emocionais ao outro, faz-se necessário o estudo de crianças com 2 anos de idade. Desta

forma, este aspecto não foi considerado nos momentos posteriores de análise do presente estudo.

3.2.3. Cruzamento das Variáveis: Apego e Teoria da Mente

Vale ressaltar que as informações referentes à idade (em semestre) foram mencionadas com a finalidade de melhor descrever a população de estudo. No entanto, em virtude do número reduzido de sujeitos por célula, as análises estatísticas realizadas não consideraram esta variável. Em tais análises, a idade dos participantes foram sempre consideradas em anos.

Estilo Geral de Apego e Teoria da Mente

Em seguida, serão apresentados os resultados referentes ao cruzamento da variável Estilo geral de apego e os dois aspectos investigados com as tarefas da mente *Maria* e *Chocolate*, em função da idade (em anos).

A Tabela 5 apresenta a frequência de erros e acertos e o percentual de acertos nas duas tarefas de CF, em função do estilo geral de apego e da idade (em anos). Nesta Tabela, pode-se observar que, aos 3 anos de idade, as crianças apegadas de modo fortemente seguro apresentam um melhor desempenho, comparadas com as crianças apegadas de modo razoavelmente seguro e inseguro, na tarefa de *Maria* (inseguro 28,57%; razoavelmente seguro 50% e fortemente seguro 83,33%). O mesmo ocorre com o desempenho das crianças nesta tarefa aos 4 anos (inseguro 50%; razoavelmente seguro 71,42% e fortemente seguro 100%) e quando a análise é realizada considerando as duas idades em conjunto (inseguro 36,36%; razoavelmente seguro 61,53% e fortemente seguro 92,30%). Ressalta-se que nesta tarefa, nos três grupos etários acima mencionados, é constatada uma correlação sistemática (3 anos $\tau = .423$, $p = .021$; 4 anos $\tau = .443$, $p = .022$; 3+4 anos $\tau = .446$, $p = .001$).

Considerando agora a tarefa do *Chocolate*, observa-se que tanto aos 4 como aos 3+4 anos, novamente são as crianças apegadas de modo seguro que apresentam o melhor desempenho. Aos 3 anos, observa-se que o melhor desempenho nessa tarefa é obtido pelo grupo de crianças apegadas de modo razoavelmente seguro. No entanto, nas três faixa etárias investigadas, novamente pode-se afirmar a existência de uma correlação sistemática entre estilo de apego e desempenho na tarefa do *Chocolate*, favorecendo o estilo de apego

fortemente seguro ou razoavelmente seguro (3 anos $\tau = .428$, $p = .017$; 4 anos $\tau = .448$, $p = .013$; 3+4 anos $\tau = .437$, $p = .001$).

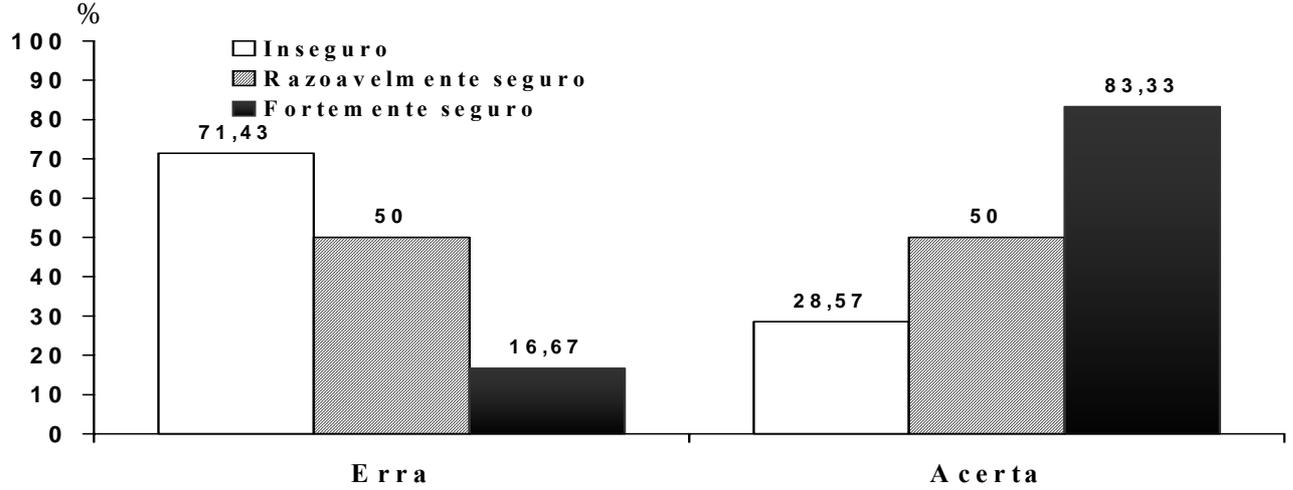
Desta forma, pode-se concluir que, através da realização de uma correlação não paramétrica, constatou-se a existência de uma relação significativa entre desempenho das crianças de 3 e 4 anos de idade nas tarefas de CF e o estilo geral de apego. O mesmo pode ser observado também quando a frequência de erros e acertos nas duas tarefas de CF é considerada em função do estilo geral de apego, sem considerar a variável ‘Idade’. Em outras palavras, observa-se uma relação significativa entre o estilo de apego fortemente seguro e um melhor desempenho tanto na tarefa de *Maria*, como também na tarefa do *Chocolate* (ver Tabela 5 e Figuras 4 e 5).

Tabela 5. Percentual de respostas corretas nas tarefas de CF em função do estilo de apego, da idade (em anos) e dos tipos de tarefa

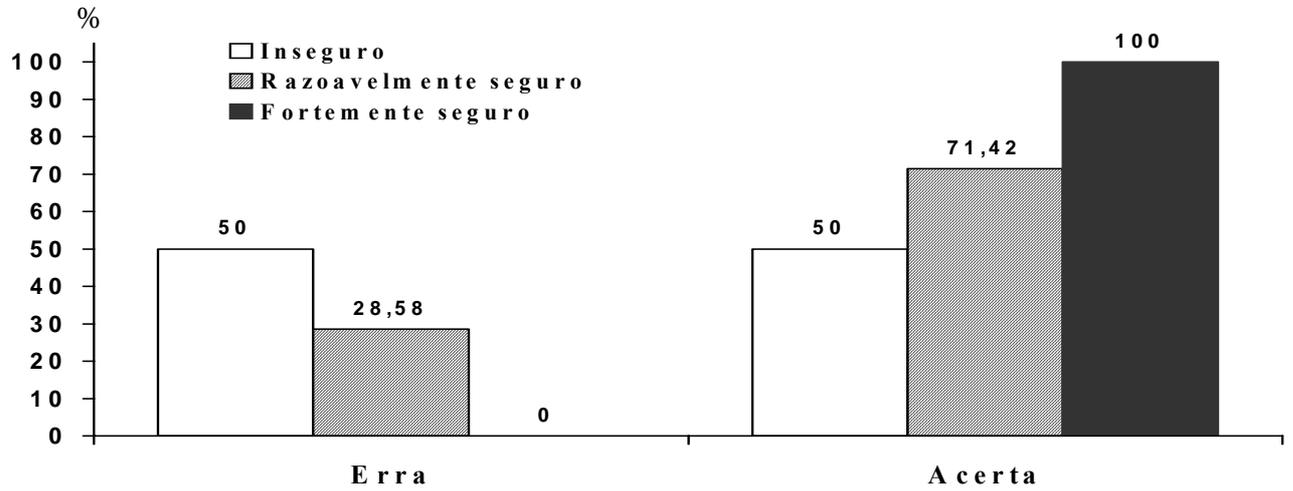
Idade em Anos	Estilo Geral de Apego	Tipos de Tarefa					
		<i>Maria</i>			<i>Chocolate</i>		
		Erra	Acerta	%L Acerto	Erra	Acerta	%L Acerto
3 anos	Inseguro	5	2	28,57	7	0	0
	Razoavelmente seguro	3	3	50	2	4	66,66
	Fortemente seguro	1	5	83,33	3	3	50
	Correlação (Kendall’s Tau-B)	$\tau = .423$, $p = .021$			$\tau = .428$, $p = .017$		
4 anos	Inseguro	2	2	50	2	2	50
	Razoavelmente seguro	2	5	71,42	2	4	66,66
	Fortemente seguro	0	7	100	0	7	100
	Correlação (Kendall’s Tau-B)	$\tau = .443$, $p = .022$			$\tau = .448$, $p = .013$		
3 e 4 anos	Inseguro	7	4	36,36	9	2	18,18
	Razoavelmente seguro	5	8	61,53	5	8	61,53
	Fortemente seguro	1	12	92,30	3	10	76,92
	Correlação (Kendall’s Tau-B)	$\tau = .446$, $p = .001$			$\tau = .437$, $p = .001$		

%L = % linha

A 3 anos



B. 4 anos



C. 3 e 4 anos

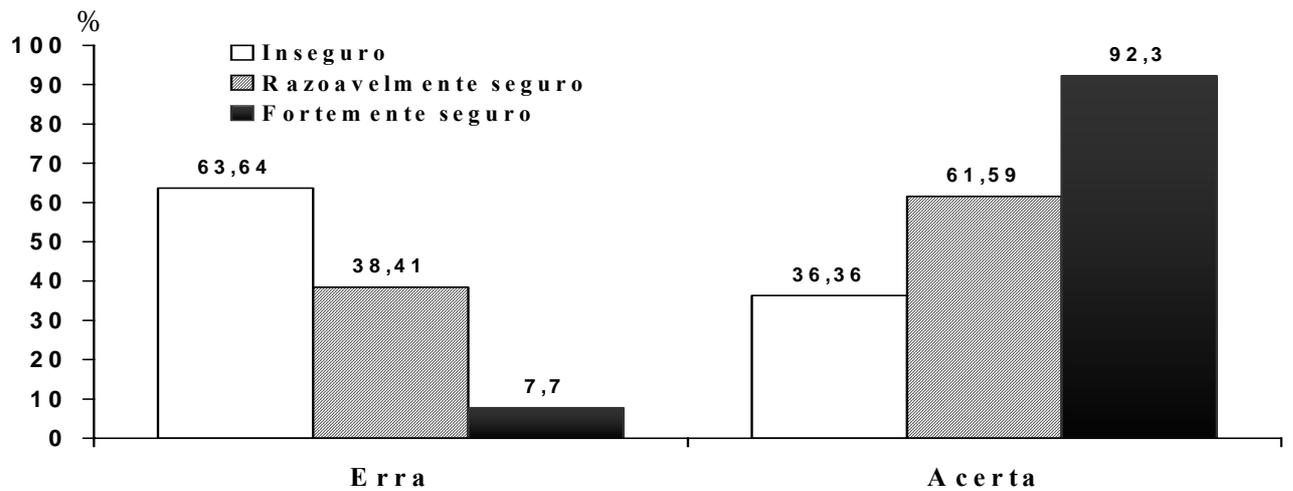
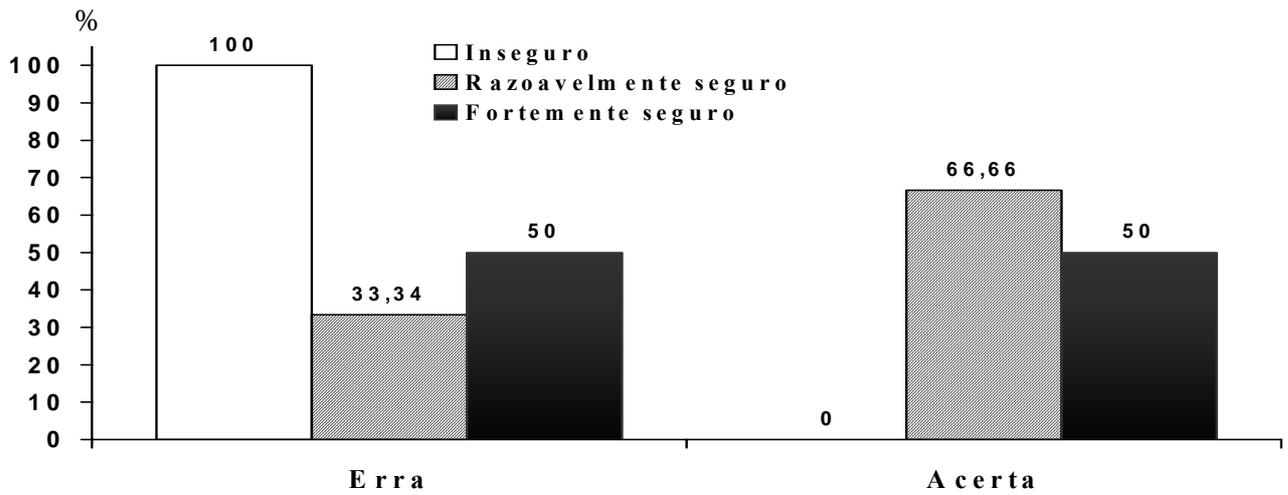
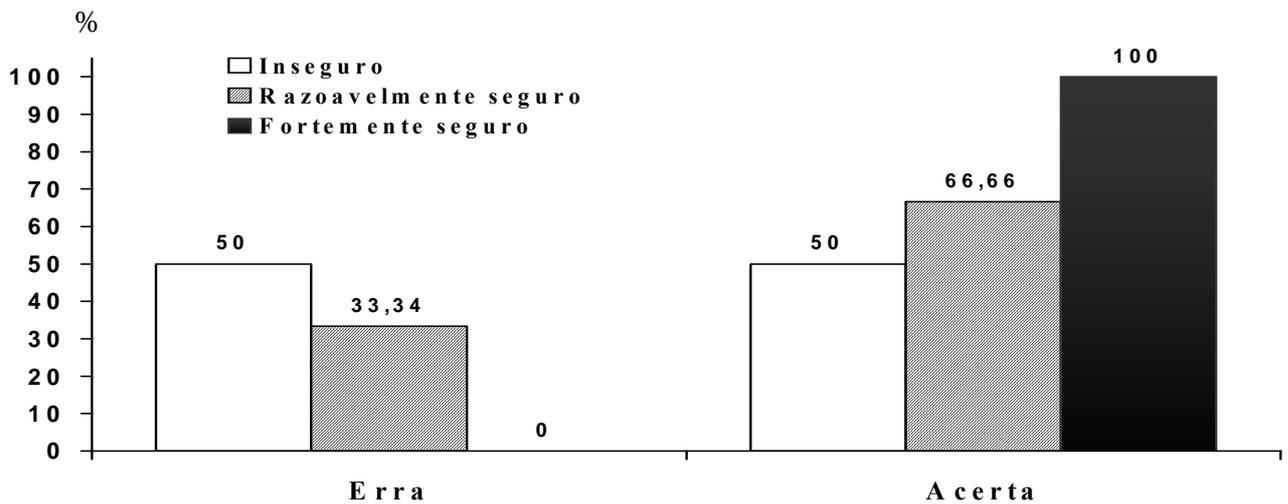


Figura 4. Percentual de ocorrência de erros e acertos na tarefa de *Maria*, das crianças de 3, 4 e 3 e 4 anos, em função do estilo geral de apego

A. 3 anos



B. 4 anos



3 e 4 anos

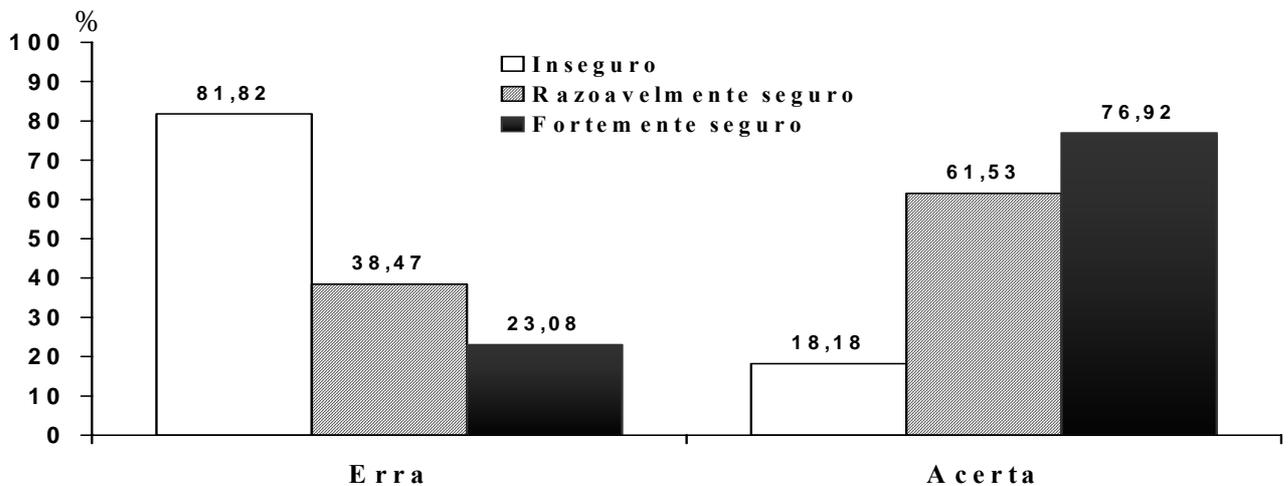


Figura 5. Percentual de ocorrência de erros e acertos na tarefa do *Chocolate*, das crianças de 3, 4 e 3 e 4 anos, em função do estilo geral de apego

Com a finalidade de investigar, em uma análise de conjunto, o estilo de apego, a idade das crianças e o desempenho das crianças nas duas tarefas de CF, os dados foram cruzados através de uma análise de correspondência (*Correspondence Analysis*, Versão 1.0, elaborado pelo *Data Theory Scaling System Group - DTSS, Faculty of Social and Behavioral Sciences, Leiden University, The Netherlands*) (Everitt, 1992). A Análise de Correspondência é um método estatístico capaz de identificar a relação existente entre variáveis categóricas. Os resultados deste método estatístico são apresentados na forma de projeções gráficas, em geral de duas dimensões, nas quais pode-se visualizar espacialmente as categorias linha e coluna e a relação de proximidade que cada uma das categorias tem entre si. Essa proximidade indica quais categorias linha mais se relacionam com as categorias coluna - quanto mais próximas estão as categorias umas das outras, mais associadas elas se apresentam. Uma breve explicação do que é a Análise de Correspondência encontra-se apresentada em nota de rodapé⁶ (para mais detalhes, ver também Benzecri, 1992; Bourdieu, 1984; Clausen, 1998; Greenacr e Weller & Romney, 1990).

Neste estudo, a realização de uma Análise de Correspondência possibilitou descrever simultaneamente, em uma projeção bi-dimensional, as relações existentes entre as categorias estilo geral de apego e o desempenho dos participantes nas duas tarefas de CF. Desta forma, na projeção apresentada na Figura 6, estas variáveis se apresentam da seguinte forma: Estilo de apego inseguro, razoavelmente seguro e fortemente seguro – para os dois grupos de crianças investigadas, 3 e 4 anos – e acerto e erro nas tarefas de *Maria* e do *Chocolate*. Sendo assim, as variáveis linha são: 3 anos Inseguro; 3 anos Razoavelmente seguro; 3 anos Fortemente seguro; 4 anos Inseguro; 4 anos Razoavelmente Seguro e 4 anos Fortemente

⁶ Análise de Correspondência

Análise de Correspondência (AC) é um método de análise de variáveis categóricas, através do qual a associação entre tais variáveis é apresentada espacialmente em um mapa de duas ou mais dimensões. É freqüentemente usado quando em uma descrição de tabelas de contingências com muitas colunas e/ou linhas a interpretação torna-se mais difícil de ser explicitada. Embora não se limite a este objetivo, a Análise de Correspondência tornou-se popular em pesquisas de marketing, com a finalidade de exibir variáveis como preferência de cor dos clientes, preferência de tamanho, e preferência de gosto em relação a preferências para marcas A, B, e C. A AC é um caso especial de correlação canônica, onde uma série de entidades (categorias em lugar de variáveis como em correlação canônica convencional) é relacionada à outras entidades.

A AC é assim realizada com dados organizados em tabelas, geralmente tabelas de contingências de duas vias, apesar de ser facilmente generalizável para tabelas com mais de duas entradas. As variáveis precisam ser discretas: variáveis nominais, ordinais, ou variáveis contínuas, organizadas em categorias. A técnica define uma medida de distância entre dois pontos quaisquer, sendo estes pontos valores (categorias) das variáveis discretas. A partir do momento que a distância pode ser considerada um tipo de medida de associação (correlação), a matriz de distância pode ser vista como o *input* da análise dos componentes principais, da mesma maneira que uma matriz de correlação pode ser considerada como o *input* para uma análise fatorial convencional. Porém, enquanto a análise fatorial convencional determina quais as variáveis que se agrupam em um conjunto, a AC determina quais valores das categorias mais se aproximam entre si espacialmente. O resultado pode ser visualizado em um mapa ou projeção de correspondência, onde os pontos (categorias) são plotados ao longo dos eixos dos fatores computados.

Vale ressaltar que a definição das distâncias entre os pontos na AC não se fundamenta em uma análise de significância. Devido a isto, sobretudo quando existe um número grande de variáveis discretas a serem comparadas, é recomendado o uso de outras técnicas estatísticas, compatíveis com dados discretos, como, por exemplo, as análises de regressão logística (*GLIM, log-linear modelling, logistic regression, etc.*), com a finalidade de averiguar as relações estatísticas e os modelos interativos significativos. Assim, após ter-se selecionado o melhor modelo interativo significativo, a AC pode ser muito útil para explorar visualmente as relações existentes entre tais variáveis. Entretanto em versões mais recentes para o computo da AC (como é o tipo de AC utilizada nesta investigação para avaliar a relação Idade, TM e Apego) é possível avaliar o nível de significância da relação entre as variáveis investigadas. Se esta relação não for significativa o significado das distâncias entre os pontos plotados na projeção não é confiável.

seguro; As variáveis colunas são: Acerta Maria, Erra Maria, Acerta Chocolate, Erra Chocolate.

Na projeção bidimensional, produto da Análise de Correspondência realizada, é possível observar a existência de três regiões contíguas, que dão origem a uma partição axial formada pelos três tipos de estilos de apego – inseguro, razoavelmente seguro e fortemente seguro, localizado em um contínuo, que vai da região superior esquerda da projeção, até a região inferior direita, respectivamente. Neste mesmo sentido, é possível fazer uma partição axial, localizando os erros (nas duas tarefas de CF) na região superior esquerda – próximo do estilo de apego inseguro aos 3 e 4 anos - e os acertos nestas tarefas na região inferior direita – próximo do estilo de apego fortemente seguro aos 3 e 4 anos.

Desta forma, em uma visão geral desta Figura, considerando a relação entre as três variáveis (Idade, Estilo geral de apego e Desempenho nas duas tarefas de CF), pode-se perceber que na região superior esquerda da projeção, encontram-se os estilos de apego inseguro aos 3 e 4 anos, bem como o erro nas duas tarefas de CF (Maria e Chocolate). Pode-se observar também, que o erro na tarefa de *Maria* é mais associado com o estilo de apego inseguro aos 3 e razoavelmente seguro aos 4 anos, e o erro na tarefa do *Chocolate* é mais associado com o estilo de apego inseguro aos 4 anos e razoavelmente seguro aos 3 anos.

De forma clara, pode-se perceber também que o estilo de apego fortemente seguro, tanto aos 3 como aos 4 anos, encontra-se mais próximo do acerto, nas duas tarefas de CF. Ressalta-se, ainda, que aos 3 anos, este estilo de apego encontra-se mais próximo espacialmente do acerto na tarefa de *Maria*, enquanto que aos 4 anos, do acerto na tarefa do *Chocolate*.

Um outro aspecto a observar na Figura 6 refere-se ao fato do estilo de apego fortemente seguro, aos 3 anos, encontrar-se mais distante dos outros 2 estilos de apego. No entanto, aos 4 anos os três estilos de apego apresentam uma distribuição mais próxima entre si, o que sugere que a variável “estilo de apego” é mais poderosa aos 3 anos de idade, diminuindo a sua força no grupo de crianças de 4 anos, o que é coerente com os dados da literatura. Desta forma, a distribuição espacial observada na projeção apresentada na Figura 6 reflete a interação existente entre as três variáveis consideradas nessa análise (Idade, Estilo geral de apego e Desempenho nas duas tarefas de CF).

Considerando ainda a Análise de Correspondência realizada, na Tabela 6 estão apresentados os indicadores estatísticos da Análise de Correspondência. Antes de tudo observa-se uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis ($\chi^2 = 25.04$; g.l. 15; $p < .04$). O valor de *eigenvalues* (ou inércia) que corresponde à porcentagem de variância

explicada por cada dimensão é 34.3%, refletindo dessa forma que a correlação entre as variáveis do modelo, além de ser significativa é bastante forte. Nota-se também que a primeira dimensão isolada explica 92.2% dos 34.3% da variância explicada pelo modelo. Estes indicadores indicam um nível de confiabilidade satisfatório para o uso da AC, um método para avaliar o nível de associação entre as categorias de uma série de variáveis através de uma representação espacial em um espaço multidimensional. A projeção bidimensional da Análise de Correspondência é apresentada na Figura 6.

Tabela 6. Dados estatísticos referentes à Análise de Correspondência realizada

Dimensões	Valor Específico	Inércia	χ^2	P	% de Inércia	
					Explicada	Cumulativa
1	.562	.316			.922	.922
2	.161	.026			.076	.998
3	.029	.001			.002	1.000
Total		.343	25.04 (g.l. 15)	.04	1.000	1.000

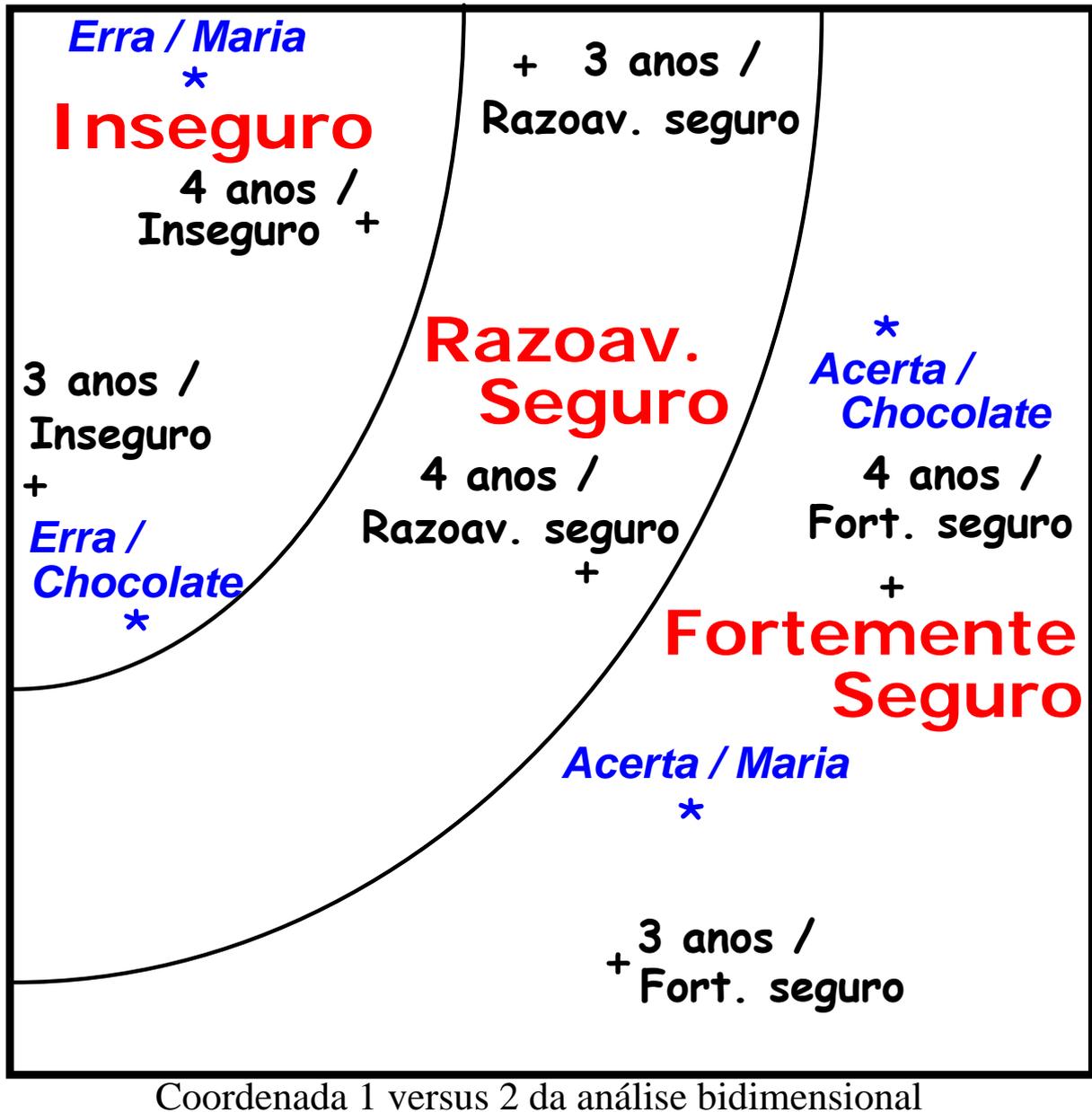


Figura 6. Análise de Correspondência considerando as variáveis Estilo Geral de apego (3: Inseguro, Razoavelmente seguro e Fortemente seguro), Idade (2: 3 e 4 anos), e as duas Tarefas de CF Maria e Chocolate (2: acerto e erro)

Considerando agora o desempenho das crianças nas duas tarefas de CF, analisadas conjuntamente, como uma única variável, a observação da Tabela 7 torna ainda mais evidente a existência de uma correlação positiva entre estilo de apego fortemente seguro e um melhor desempenho nas tarefas de CF. Nesta Tabela, foram unidos os dados referentes ao desempenho dos sujeitos nas tarefas de *Maria* e do *Chocolate*, em função do estilo geral de apego e da idade (em anos). Desta forma, nesta Tabela tais dados foram organizados de modo que a criança pode errar as duas tarefas de CF, pode acertar apenas uma delas ou as duas.

Um olhar mais acurado nesta Tabela mostra que, aos 3 anos de idade, o percentual de erros nas duas tarefas de CF decresce e o de acertos nas duas tarefas cresce, de acordo com o estilo de apego apresentado pela criança. Especialmente aos 3 anos, o percentual de acerto das crianças apegadas de modo inseguro é 0%, subindo para 50% nas crianças apegadas de modo razoavelmente seguro e fortemente seguro. Vale ressaltar que a correlação entre estas duas variáveis apresenta-se significativa ($\tau = .52$ $p = .009$). Nas crianças de 4 anos, o percentual de acertos nas duas tarefas não foi muito diferente para os estilos de apego inseguro e razoavelmente seguro, mas o foi para o estilo fortemente seguro, apresentando um percentual de acerto de 100%. As Figuras 7 e 8 ilustram os dados apresentados na Tabela 7.

Tabela 7. Frequência e percentual de ocorrência de respostas corretas na tarefa de *Maria* e *Chocolate* (escores 0, 1, e 2 acertos), em função do estilo geral de apego e da idade

Estilo de Apego	<i>Maria e Chocolate</i>											
	3 anos						4 anos					
	Erra 2		Acerta 1		Acerta 2		Erra 2		Acerta 1		Acerta 2	
	N	%L	N	%L	N	%L	N	%L	N	%L	N	%L
Inseguro	5	71,4	2	28,6	0	0	1	25,0	2	50,0	1	25,0
Raz. Seguro	2	33,3	1	16,7	3	50,0	2	28,6	1	14,3	4	57,1
Seguro	1	16,7	2	33,3	3	50,0	0	0	0	0	7	100

%L = % linha

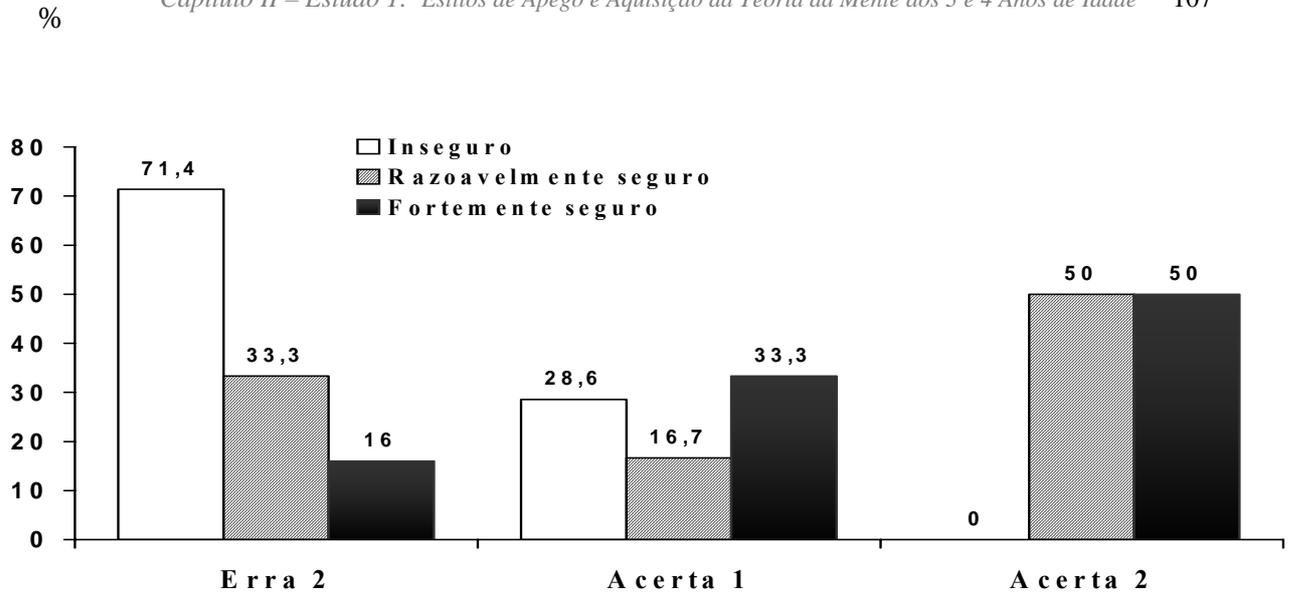


Figura 7 – Percentual de ocorrência de erros e acertos nas tarefas de *Maria* e *Chocolate*, das crianças de 3 anos, em função do estilo geral de apego

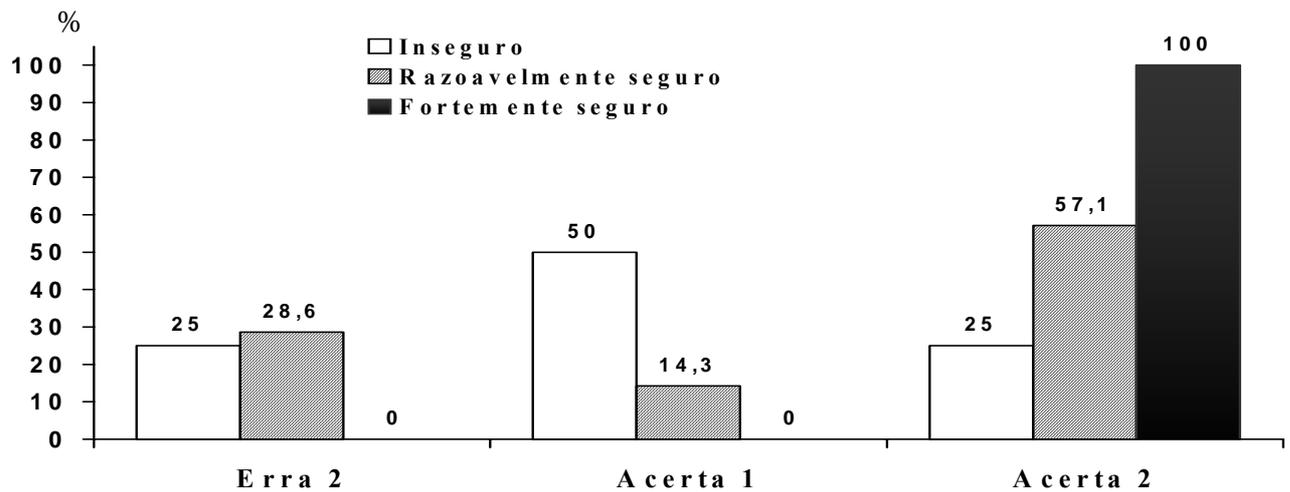


Figura 8 – Percentual de ocorrência de erros e acertos nas tarefas de *Maria* e *Chocolate*, das crianças de 4 anos, em função do estilo geral de apego

Análise de Regressão

Com a finalidade de verificar com maior precisão a relação entre estilo de apego e o desempenho das crianças investigadas nas tarefas de CF, os dados foram analisados através de análises de regressão. Como variável dependente, foi considerado o nível de desempenho das crianças nas duas tarefas de CF. Sendo assim, o escore podia ser 0, quando a criança errava as duas tarefas, 1, quando a criança acertava apenas uma das tarefas de CF ou 2, quando a criança respondia corretamente às duas tarefas. Estas análises foram computadas considerando, em conjunto, as crianças de 3 e 4 anos de idade, devido ao número de variáveis independentes

que precisaram ser entradas na equação, fato este que implica a necessidade de se ter um maior número de sujeitos, para se manter um poder de análise confiável (Tabachnik & Fidel, 1996).

Em duas primeiras análises de regressão, de tipo passo-a-passo, foram consideradas como variáveis preditoras Ter irmão mais velhos⁷, Número de irmãos mais velhos⁷, Brincar com amigo mais velho⁷, e Estilo geral de apego seguro ou inseguro. De fato, devido ao caráter ordinal da variável Estilo de Apego, para poder entrar na regressão a variável Estilo de Apego foi transformada em duas variáveis “dummy” que foram denominadas Estilo de Apego Seguro e Estilo de Apego Inseguro. Nas duas análises efetuadas, as únicas variáveis preditoras que entraram no modelo foram Estilo geral de apego e Idade. Considerando na regressão a variável Estilo de Apego Seguro, em primeiro lugar encontrou-se Estilo de Apego Seguro explicando 20% da variância e, em seguida, Idade explicando 14% da variância. Considerando na regressão a variável Estilo de Apego Inseguro, as duas variáveis vistas anteriormente se revertem em termos de peso explicativo; assim, enquanto em primeiro lugar encontramos Idade explicando 19% da variância, em seguida, encontramos Estilo de Apego Inseguro explicando 13% da variância. O resultado destas análises pode ser observado na Tabela 8.

Tabela 8. Análises de regressão tipo passo-a-passo considerando como VD o desempenho dos participantes nas tarefas de CF, e como variáveis independentes Ter irmão mais velhos, Número de irmãos mais velhos e Brincar com amigo mais velho, Estilo geral de apego seguro ou Estilo geral de apego inseguro

Variáveis na equação	R	R ²	R ² corrigido	R ² Ch.	F Ch.	p do F Ch.
Considerando Apego seguro						
Estilo de apego seguro	.45	.20	.18	.20	8.36	.006
Idade	.59	.34	.30	.14	7.20	.011
Considerando Apego Inseguro						
Idade	.44	.19	.17	.19	8.02	.007
Estilo de apego inseguro	.57	.32	.28	.13	6.18	.018

⁷ Estas variáveis foram escolhidas para compor a análise de regressão, visto serem estas variáveis apontadas pela literatura como facilitadoras da aquisição da teoria da mente, tal como discutido na introdução deste estudo. Estas variáveis foram aqui chamadas de “variáveis sóciodemográficas”.

Visto que foi encontrado que estilo de apego é a variável mais importante do ponto de vista teórico em seu valor preditor da aquisição da teoria da mente, foram computadas duas outras análises de regressão de tipo passos fixos, tendo Estilo Geral de Apego (Seguro e Inseguro) como o último passo (3º passo). As outras variáveis independentes consideradas foram Idade (1º passo), e o conjunto de três variáveis sociodemográficas: Ter irmãos mais velhos, Número de irmãos, Brincar com amigos mais velhos (2º passo). As percentagens de variâncias estão representadas na Figura 9. Como é possível observar nesta Figura, a variável Estilo geral de apego (Seguro ou Inseguro) foi inserida na análise de regressão no último passo (após as variáveis Idade, Ter irmãos mais velhos, Número de irmãos e Brincar com amigos mais velhos) e continua apresentando um valor preditor significativo da variável dependente – teoria da mente – (13% da variância considerando Estilo de Apego Seguro e 10% da variância considerando Estilo de Apego Inseguro), mesmo depois de removidas as influências das outras variáveis inseridas na equação de regressão. Isto demonstra, com clareza, a estreita relação existente entre Estilo geral de apego e a aquisição da teoria da mente. Entre as outras variáveis preditoras que entraram na equação de regressão, somente a variável Idade (1º passo) apresentou um efeito preditor significativo do desempenho das crianças nas tarefas de CF (19.5% da variância).

Tabela 9. Análises de regressão de tipo passos fixos considerando como variável dependente o desempenho dos participantes nas tarefas de CF

Passos	R	R ²	R ² corrigido	Mudanças Estatísticas		
				R ² Ch.	F Ch.	p do F Ch.
1 Idade	.442	.185	.171	.195	8.028	.017
2. Irmão \ Amigo*	.546	.299	.205	.100	1.47	.241
3. Estilo de apego Seguro	.655	.429	.331	.130	6.65	.015
3. Estilo de apego Inseguro	.633	.401	.298	.102	4.97	.033

* Três variáveis: Ter irmão + velho, N°. de irmãos, Brincar c\ amigo velho.

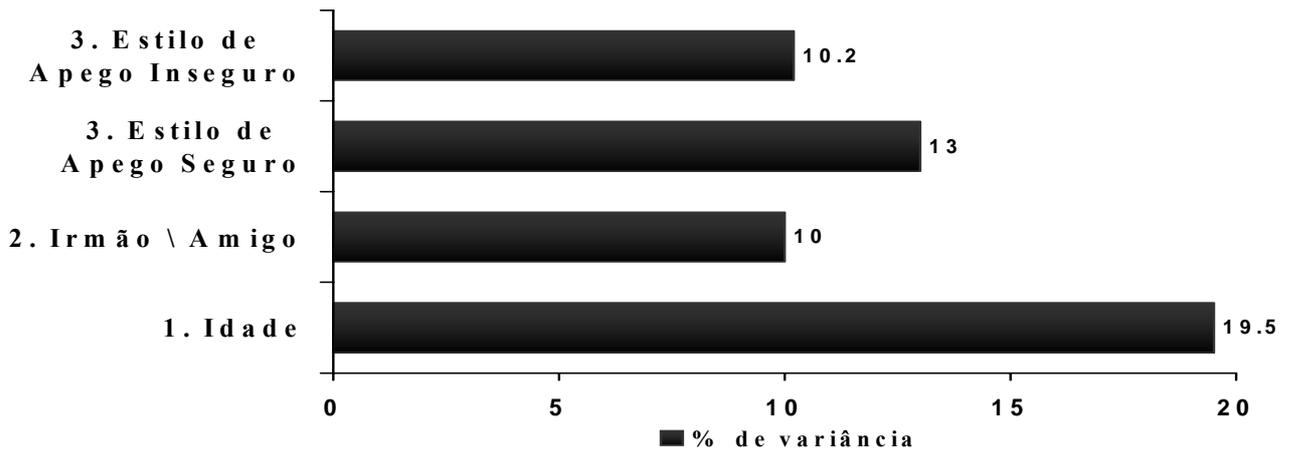


Figura 9. Percentagem de variância resultado das análises de regressão de tipo passos fixos (1º passo: Idade, 2º passo: Ter irmãos mais velhos, Número de irmãos, Brincar com amigos mais velhos e 3º passo: Estilo Geral de Apego Seguro ou Inseguro) tendo como variável dependente o número de acerto nas duas tarefas de CF

Considerando agora os efeitos das variáveis sócio-demográficas na análise de regressão acima apresentada, será feito um breve comentário no que se refere ao cruzamento dessas variáveis com o desempenho dos participantes deste estudo nas tarefas de *Maria* e *Chocolate*. As variáveis sociodemográficas investigadas neste estudo foram: 1. número de irmãos, 2. se a criança tem irmãos mais velhos e 3. se a criança costuma brincar com amigos mais velhos. A partir das análises de regressão realizadas anteriormente, não foi constatada qualquer relação sistemática entre estas variáveis sociodemográficas e o desempenho das crianças nas tarefas de CF (ver Tabelas 7 e 8 e Figura 9). Dito de outra maneira, estas três variáveis não apresentaram efeito preditor no desempenho dos participantes em qualquer das tarefas de CF utilizadas neste estudo. Sendo assim, no presente estudo, as variáveis “número de irmãos”, “se a criança tem irmãos mais velhos” e “se a criança costuma brincar com amigos mais velhos” não se apresentaram como importantes no sentido de influenciar a aquisição da teoria da mente.

3.3. Resumo dos Resultados

O presente estudo encontrou dados que dão suporte à afirmação de que a compreensão de estados mentais é influenciada pelo estilo de apego apresentado pela criança. Com a finalidade de destacar os principais achados do presente estudo e facilitar a compreensão da discussão feita a seguir, os resultados deste estudo serão resumidos a seguir:

1. No que se refere à classificação do **estilo geral de apego**:

- Considerando o estilo geral de apego, tanto aos 3 anos, como aos 4 anos, o percentual de classificação dos três estilos de apego (inseguro, razoavelmente seguro e fortemente seguro) ficou entre 30% e 36,8%, sendo, desta forma, observada uma equidade na distribuição do estilo geral de apego, em função da idade (em anos).

2. No que se refere à relação entre **idade e aquisição da teoria da mente**, constatou-se que:

- Aos 3 anos já é possível verificar um razoável nível de acertos nas tarefas de teoria da mente (50% na tarefa de *Maria* e 35% na tarefa do *Chocolate*)
- Aos 4 anos, observa-se um melhor desempenho das crianças nestas duas tarefas (77,8% na tarefa de *Maria* e 72,2% na tarefa do *Chocolate*)
- Considerando a tarefa de *Maria*, não foi constatada uma diferença significativa no desempenho das crianças em função da idade (em anos) ($\chi^2 = 2.06$; g.l. 1, $p = .151$).
- Considerando agora a tarefa do *Chocolate*, foi constatada uma diferença significativa no desempenho das crianças em função da idade ($\chi^2 = 3.87$; g.l. 1, $p = .049$), o que sugere uma maior dificuldade das crianças de 3 anos na compreensão da Segunda tarefa de CF.

3. No que se refere à relação entre **idade, aquisição da teoria da mente e estilos de apego**:

- Constatou-se uma correlação positiva entre o desempenho das crianças de 3 e 4 anos nas tarefas de CF e o estilo geral de apego. Crianças apegadas de modo seguro apresentam um melhor desempenho nas duas tarefas de CF, tanto aos 3 anos (tarefa de *Maria* $\tau = .423$, $p = .021$; tarefa do *Chocolate* $\tau = .428$, $p = .017$) como aos 4 anos (tarefa de *Maria* $\tau = .443$, $p = .022$; tarefa do *Chocolate* $\tau = .448$, $p = .013$).

- O mesmo pode ser afirmado quando a frequência de erros e acertos nas duas tarefas de CF são considerados em função do estilo de apego, sem considerar a variável ‘idade’. Observa-se uma relação significativa entre o estilo de apego fortemente seguro e um melhor desempenho tanto na tarefa de *Maria* ($\tau = .446$, $p = .001$), como também na tarefa do *Chocolate* ($\tau = .437$, $p = .001$).
- De modo geral, observa-se uma tendência à criança apresentar um melhor desempenho, em função do estilo de apego fortemente seguro. Com exceção do grupo de crianças de 3 anos, na tarefa do *Chocolate*, no qual o grupo de crianças apegadas de modo razoavelmente seguro apresentou um melhor desempenho do que o grupo de crianças apegadas de modo fortemente seguro (ver Figuras 4 e 5).
- Observa-se uma estreita relação entre as variáveis: idade, estilo geral de apego e desempenho nas duas tarefas de CF (ver Figura 6).
- Quando as duas tarefas de CF foram analisadas juntas (escores 0, 1 e 2 acertos), aos 3 anos, a correlação encontrada entre o desempenho nas tarefas de CF e o estilo de apego foi altamente significativa ($\tau = .475$, $p = .015$) e também aos 4 anos ($\tau = .52$, $p = .009$). Considerando as duas faixas etárias, esta correlação também é significativa ($\tau = .475$, $p = .001$)

4. Aquisição da **teoria da mente, estilo geral de apego** e algumas **variáveis sociodemográficas**

- Na análise de regressão tipo passo-a-passo – considerando como variáveis independentes estilo geral de apego, ter irmãos mais velhos, número de irmãos e brincar com amigos mais velhos – a única variável preditora que entrou no modelo foi estilo geral de apego
- Na análise de regressão tipo passos fixos, a variável estilo geral de apego foi inserida na análise de regressão no último passo e continuou apresentando um valor preditor da variável dependente (aquisição da teoria da mente), mesmo tendo sido removidas

as influências das outras variáveis inseridas na equação da regressão (idade, ter irmãos mais velhos, número de irmãos e brincar com amigos mais velhos).

- Sendo assim, as três variáveis sociodemográficas investigadas: 1. se criança tem irmãos mais velhos, 2. número de irmãos e 3. se a criança costuma brincar com amigos mais velhos, nos dois grupos etários investigados, não apresentaram um efeito preditor no processo de aquisição da teoria da mente.

4. DISCUSSÃO

O presente estudo investigou diferenças individuais no desempenho de tarefas de teoria da mente e compreensão de estados emocionais, em função do estilo de apego apresentado por cada criança, aos 3 e 4 anos. E teve como objetivos principais investigar as seguintes questões norteadoras: (1) em um contexto de crença falsa, a partir de que idade uma criança mostra-se capaz de compreender e inferir acerca de estados mentais de outras pessoas e (2) pode ser estabelecida alguma relação sistemática entre “estilo de apego” e a “aquisição da teoria da mente”? Os resultados obtidos neste estudo serão aqui discutidos, com a finalidade de elucidar estas questões e discutir outros aspectos que se mostraram relevantes ao longo do estudo. Neste sentido, a discussão aqui empreendida será dividida em três momentos: (1) idade, estilos de apego e a aquisição da teoria da mente e (2) aquisição da teoria da mente e algumas variáveis sociodemográficas e (3) a compreensão de estados emocionais.

4.1. Idade, Estilos de Apego e a Aquisição da Teoria da Mente

No que se refere à compreensão e inferência de estados mentais de outras pessoas, os resultados do presente estudo sugerem existirem diferenças tanto em função da idade, como também do estilo geral de apego apresentado pela criança.

O presente estudo sugere que já aos 3 anos de idade, as crianças podem apresentar uma compreensão a respeito de estados mentais de outras pessoas, em tarefas de crença falsa. Tal achado apresenta-se ainda mais robusto quando se considera a relação entre o estilo geral de apego apresentado pela criança e o desenvolvimento de tal compreensão. Observou-se um melhor desempenho, nas duas tarefas de CF utilizadas, no grupo de crianças apegadas de

modo fortemente seguro, independente da idade da criança. Mais especificamente, as crianças apegadas de modo razoavelmente seguro e fortemente seguro, mesmo aos 3 anos de idade, apresentaram um bom desempenho nas duas tarefas de CF (mais de 50% de acerto).

Desse modo, pode-se afirmar que tanto as crianças de 3 anos como as de 4 anos parecem se beneficiar da qualidade característica da relação de apego segura. Nesta última faixa etária, 100% das crianças apegadas de modo fortemente seguro responderam corretamente às questões referentes à compreensão de estados mentais, em comparação à 50% das crianças apegadas de modo inseguro. Estes dados sugerem que, independentemente da faixa etária, as crianças podem se beneficiar da qualidade das relações de apego.

Neste sentido, alguns estudos que investigam a relação entre os aspectos afetivos e cognitivos ratificam tal afirmação, sugerindo que tal benefício pode ser verificado na aquisição de diversas habilidades cognitivas, e em diferentes faixas etárias. Como exemplos, podem ser mencionados estudos como os de Bell (1970) e o de Paradise e Curcio (1974), que investigaram a relação entre o desenvolvimento dos conceitos de permanência de objeto e permanência de pessoas e a qualidade das relações de apego em crianças de até 2 anos. Pode-se apontar, ainda, outras pesquisas que buscam investigar o fenômeno do apego e sua relação com diversas habilidades cognitivas, em diversas faixas etárias como, por exemplo, na área de: resolução de problemas – focalizando a investigação de crianças entre 2 e 3 anos (Matas et al., 1978, Frankel & Bates, 1990) e aquisição da linguagem (Meins, 1997 – estudando crianças aos 4 anos de idade, Tamis-Lemonda & Bornstein, 1994 – observando bebês aos 13 e 20 meses de vida)

Este se apresenta como um dado polêmico na literatura que se propõe a investigar a aquisição da teoria da mente, pois muitos autores defendem que a compreensão de estados mentais só é possível a partir dos 4 anos de idade, quando a criança já se mostra capaz de adotar uma perspectiva conceitual e inferir a respeito de estados mentais, crenças e comportamentos de outras pessoas (e.g., Baron-Cohen et al. 1985; Dias, 1993; 1994; Gopnik & Astington, 1988; Hogrefe et al., 1986; Perner, Leekman & Wimmer, 1987; Ruffman & Olson, 1989; Wimmer et al., 1988; Wimmer & Perner, 1983). No entanto, um crescente corpo teórico defende uma posição oposta, afirmando ser possível se falar na aquisição da teoria da mente em um momento anterior, por volta dos 3 anos de idade (e.g., Bartsch & Wellman, 1989; Hala et al., 1991; Lewis & Osborne, 1990; Meins, 1997; 2000; Meins et al., 2000; Steele et al., 1999; Symons & Clark, 2000; Waters et al., 1979; Wellman & Bartsch, 1988; Wilson et al., 2000).

Desta forma, concordando com Roazzi e Santana (1999), acredita-se que a universalidade quanto à época em que se encontra desenvolvida a capacidade de compreensão e inferência de estados mentais no outro é passível de ser questionada. A investigação deste aspecto carece de novos estudos, com a finalidade de melhor investigar as relações existentes entre a aquisição desta habilidade cognitiva e aspectos referentes ao contexto no qual aquela criança está inserida, focalizando, por exemplo, as relações sócio-afetivas estabelecidas por ela.

Os dados apresentados no presente estudo corroboram a idéia defendida pelo segundo corpo de pesquisas acima mencionado, e sugerem que a compreensão de estados mentais pode ser observada já no terceiro ano de vida. No entanto, vale ressaltar que a aquisição desta habilidade neste período mostrou-se estar diretamente relacionada ao estilo de apego apresentado pela criança, uma vez que as crianças apegadas de modo inseguro não apresentaram um bom desempenho nas tarefas de CF (28% na tarefa de *Maria* e 0% na tarefa do *Chocolate*), em comparação com as crianças apegadas de modo razoavelmente seguro (50% na tarefa de *Maria* e 66,7% na tarefa do *Chocolate*) e fortemente seguro (83,3% na tarefa de *Maria* e 50% na tarefa do *Chocolate*).

Sendo assim, faz-se importante indagar: ***O que poderia justificar este melhor desempenho das crianças apegadas de modo seguro?*** Fundamentados na teoria do apego (apresentada no *Capítulo I - Introdução* deste trabalho) e em alguns estudos que tomam por base este referencial teórico, alguns aspectos merecem destaque.

Sensibilidade materna. A sensibilidade materna no momento de interação com a criança parece exercer um importante papel na aquisição da teoria da mente. A regularidade e qualidade apresentada pela figura de apego nos momentos de cuidado do bebê proporcionam ao mesmo a construção de ***modelos internos de funcionamento***, ou seja, informações a respeito de quem são seus pais, onde podem ser encontrados e como respondem às suas necessidades. Ao longo do tempo, a construção de tais modelos internos disponibilizam à criança informações a respeito do que esta sente em relação a cada um de seus pais, em relação a si mesma, bem como a maneira como ela acredita que cada um de seus pais irá tratá-la e como planeja seu próprio comportamento em relação a eles e aos outros que a rodeiam. Desta forma, o sentimento de conforto e segurança oriundos de uma relação de apego segura, proporciona à criança um nível de independência e autonomia que lhe permite explorar o seu meio ambiente, sabendo que a qualquer sinal de perigo a sua figura materna estará disponível e lhe dará conforto e suporte, permitindo o restabelecimento do vínculo afetivo (Bowlby, 1969/1984). Estes comportamentos de exploração são importantes para uma adaptação bem

sucedida às exigências do meio e para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, podendo contribuir para o estabelecimento de características individuais na criança, tais como sensibilidade e iniciativa (Steele et al., 1999). Desta forma, sugere-se que a sensação de autonomia e segurança, provenientes do estabelecimento de uma relação de apego seguro, pode proporcionar à criança uma maior confiança em si mesma e, conseqüentemente, encorajá-la a ousar mais em suas atividades exploratórias, proporcionando, com isso, uma maior compreensão do seu meio físico e social.

Diante dessa maior autonomia e autoconfiança, e da presença materna como um *base segura*, pode-se sugerir também que a criança apegada de modo seguro sintam-se mais motivada e propensa a estabelecer novas relações sociais, uma vez que as representações mentais que ela possui acerca deste tipo de relação são positivas e encorajadoras. Sendo assim, pode-se supor uma maior facilidade, por parte dessas crianças, no estabelecimento e manutenção de relações sociais, o que, por sua vez, pode favorecer a compreensão de estados mentais dos outros, na medida em que são tais experiências com o outro social que favorece a diferenciação inicial entre os conceitos de “eu” e “outro” e, posteriormente a inferência de estados mentais a si mesmo e à outra pessoa.

Dando suporte a esta noção de que uma maior facilidade no estabelecimento de relações sociais é apresentada pelas crianças apegadas de modo seguro, Lutkenhaus, Grossmann e Grossmann (1985) afirmam que estas, aos 3 anos de idade, estabeleceram relações mais rápidas e tranqüilas com o experimentador, muitas vezes tomando a iniciativa interagir com o mesmo. Main e Weston (1981) ratificam estes achados, sugerindo que crianças apegadas de modo seguro, diante da presença de um de seus pais, mostraram-se mais sociáveis a um palhaço que buscava engajar a criança em diversas brincadeiras. Em contraste, as crianças apegadas de modo inseguro mostraram-se ansiosas e apreensivas diante do palhaço, evitando o estabelecimento de uma interação social.

Qualidade dos cuidados maternos. Um outro aspecto que pode estar relacionado ao melhor desempenho na compreensão de estados mentais, por parte das crianças apegadas de modo seguro, refere-se à qualidade dos cuidados maternos nos momentos de interação com a criança. De modo geral, mães que possuem crianças apegadas de modo seguro são concebidas como mais cooperativas e disponíveis às solicitações de seus filhos. De acordo com Ainsworth et al. (1971 citados por Meins, 1997), estas são capazes de adotar o ponto de vista da criança e tendem a conceber seus filhos como pessoas independentes e ativas, respeitando os seus próprios pontos de vista. Tal qualidade, por sua vez, parece se apresentar como um aspecto importante na aquisição precoce da teoria da mente por parte dessas crianças.

Imitação criativa. Um outro aspecto que merece destaque encontra consonância com as idéias de Baldwin (1894, citado por Valsiner, 2000). Segundo este autor, os conceitos de ‘eu’ e ‘outros’ são construídos em mútua interdependência. Ou seja, inicialmente, a compreensão do ‘outro’ se dá a partir do que é sabido a respeito do ‘eu’, e vice-versa. Progressivamente a criança passa a compreender a distinção entre estados internos mentais e eventos externos. Nesta perspectiva, o conceito de imitação assume um papel central, pois é a partir da imitação do comportamento do outro que as experiências deste se tornam disponíveis à criança. Nas palavras de Bretherton e Beeghly (1982, p. 920): “a criança interpreta o comportamento das outras pessoas por analogia aos seus próprios comportamentos e incrementa o seu repertório experimental por meio da imitação do outro”. Desta forma, para a criança, estabelecer relações sócio-afetivas com alguém que a respeita enquanto indivíduo e lhe atribui seus próprios pontos de vista pode lhe favorecer, inicialmente por um processo de imitação, a compreensão de questões referentes à diferenciação “eu” / ”outro”, e posteriormente, facilitá-la na compreensão e atribuição de estados mentais a si mesma e à outras pessoas.

Segundo Bretherton e Beeghly (1982), neste momento inicial de diferenciação, para a compreensão do comportamento do outro, ainda se faz necessária a analogia com o seu próprio comportamento. Deste modo, tal compreensão se dá por meio de um tipo específico de imitação, denominado por Baldwin como “*persistent imitation*”. Entende-se por *persistent imitation* um tipo de experimentação construtiva, um processo de constante criação de novidade por meio da imitação de um modelo. Diferentemente da simples cópia do comportamento do outro, este tipo de imitação possui um caráter criativo. Desta forma, o resultado da imitação não seria uma cópia exata do comportamento imitado, mas sim uma reconstrução criativa, que emerge dentro de um contexto social (Valsiner, 2000). Assim, as crianças apegadas de modo seguro, que possuem mães que (a) utilizam termos referentes a estados mentais (Meins, 1997), (b) concebem as crianças como independentes e ativas, (c) respeitam o ponto de vista adotado pela criança e assumem que tal ponto de vista pode ser diferente do seu próprio (Ainsworth et al., 1971 citados por Meins, 1997), tendem a diferenciar os conceitos de “eu” e “outro” e compreender termos referentes a estados mentais anteriormente às crianças apegadas de modo inseguro, cuja qualidade das interações sociais não apresenta tais características.

Resumindo, os dados do presente estudo sugerem que muito antes do final do quarto ano de vida, as crianças podem demonstrar compreensão de estados mentais, sendo capazes de inferir a respeito do comportamento e crenças de outras pessoas, baseadas nas crenças

falsas que a criança sabe que tais pessoas possuem. Pôde-se constatar também que a compreensão de estados mentais aos 3 e 4 anos de vida pode ser favorecida pela qualidade das relações de apego estabelecidas pela criança com a sua figura materna. Isto não implica em dizer que tal habilidade encontra-se plenamente desenvolvida aos 3 anos de idade, pelo contrário, acredita-se que o desenvolvimento e aprimoramento de tal compreensão seguirá seu curso, sendo influenciado por e, ao mesmo tempo, influenciando as relações sociais e afetivas co-construídas e modificadas ao longo do desenvolvimento da criança. Sugere-se que uma melhor compreensão deste fenômeno poderia ser adquirida a partir da realização de uma investigação microgenética de casos que permitam o estudo das interações sócio-afetivas estabelecidas e construídas pela criança em seu ambiente natural como parte de suas atividades cotidianas. Acredita-se que o Estudo 2 (a ser discutido posteriormente) pode sugerir algumas contribuições nesta direção.

Sendo assim, conclui-se que tanto as crianças de 3 anos, como aquelas de 4 anos parecem se beneficiar da qualidade do estilo de apego seguro na compreensão de crenças falsas. No entanto, os resultados do presente estudo apontam que as crianças de 3 anos de idade - mesmo aquelas apegadas de modo seguro - apresentam uma maior dificuldade na compreensão da tarefa do *Chocolate* (50% de acertos), em comparação com as crianças de 4 anos, que apresentam um percentual de acertos de 100%, o que não acontece na tarefa de *Maria* (83,33% de acertos por parte das crianças de 3 anos e 100% no grupo de crianças de 4 anos). O que poderia explicar esta grande diferença no desempenho das crianças na tarefa do *Chocolate*? Tal como mencionado anteriormente, mesmo sendo estas duas tarefas destinadas a investigar CF, a tarefa de *Maria* investiga, mais especificamente, a capacidade da criança de inferir comportamentos no outro, enquanto a tarefa do *Chocolate* investiga a atribuição de estados mentais (mais especificamente pensamento) no outro. Sendo assim, acredita-se que a tarefa do *Chocolate* é uma tarefa de maior dificuldade de compreensão, e, desta forma, as crianças de 4 anos apresentam um melhor desempenho, comparadas com as crianças de 3 anos de idade.

4.2. Aquisição da Teoria da Mente e Algumas Variáveis Sociodemográficas

Além de estudar a relação com os fenômenos do apego, a literatura que investiga a aquisição da compreensão de estados mentais examina também o efeito de variáveis sociodemográficas no desenvolvimento de tal aquisição. Desta forma, algumas dessas

variáveis foram investigadas no presente estudo, são elas: 1. possuir irmãos mais velhos, 2. número de irmãos e 3. se a criança costuma brincar com amigos mais velhos.

De modo geral, o presente estudo sugere a não existência de um efeito preditor de qualquer dessas variáveis na aquisição da teoria da mente. Sendo assim, os dados aqui encontrados divergem de uma série de estudos que indicam o tamanho da família (Perner, Ruffman & Leekan, (nd, citados por Jenkins & Astington, 1996; Ruffman et al., 1999), o número de irmãos mais velhos que a criança possui (Dunn et al. 1991; Jenkins & Astington, 1996; Lewis et al. 1996; Ruffman et al. 1999) e o hábito da criança de brincar com amigos mais velhos (Lewis et al. 1996) como aspectos que favorecem a aquisição da teoria da mente. Estes autores defendem que as interações estabelecidas entre a criança e seus irmãos e entre esta e os outros membros de sua família e amigos, podem facilitar o processo de compreensão social, de modo geral, e de estados mentais, em particular. Ratificando os estudos acima mencionados, Brown e Dunn (1991) defendem que o engajamento em interações sociais no âmbito familiar, com pessoas mais competentes que a criança – como é o caso dos pais, irmãos e amigos mais velhos – favorece o contato social e lingüístico que, por sua vez, pode proporcionar uma maior compreensão a respeito de estados mentais e crenças falsas. Tal como mencionado anteriormente, a análise dos dados realizada no presente estudo não confirma esta tradição de estudos. Acredita-se, no entanto, ser precipitado tirar conclusões definitivas a partir de tais divergências, fazendo-se necessários alguns comentários a este respeito.

Neste momento faz pertinente um comentário a respeito das escolhas metodológicas empreendidas nos diferentes estudos. No presente estudo, as informações referentes às variáveis sociodemográficas foram coletadas mediante o uso de um questionário, o qual foi entregue às mães dos participantes, respondido por estas e posteriormente devolvido ao pesquisador. Não foram realizadas observações, por parte do pesquisador, das interações entre os participantes e os demais membros de suas famílias. Diferentemente do que ocorreu em alguns dos estudos acima mencionados, que tiveram como objetivo principal de estudo a investigação das interações no âmbito familiar. Estes estudos, na maior parte das vezes, foram caracterizados como estudos longitudinais, cujo objetivo central residiu na investigação da qualidade das interações sociais estabelecidas pela criança, sendo as inferências a este respeito realizadas pelo próprio pesquisador, diferentemente do que ocorreu no presente estudo, cujas informações foram disponibilizadas pelas mães dos participantes, sem qualquer contato do pesquisador com o fenômeno em questão.

Ainda uma outra diferença no método empreendido entre o presente estudo e alguns estudos apontados pela literatura refere-se ao número de sujeitos. Estudos como os de Jenkins e Astington (1996) e de Dunn et al. (1991), que buscaram empreender uma análise experimental, empreenderam um grande número de sujeitos, o que também pode ter contribuído para a diferença nos resultados. Ainda uma outra questão que se coloca refere-se à distribuição dos participantes quanto às variáveis sociodemográficas investigadas. Considerando o número de irmãos, a grande maioria dos participantes (78,37%) tinham 1 ou 2 irmãos; 70,28% das crianças possuíam irmãos mais velhos, e tinham 1 ou 2 irmãos, enquanto 72,5% (29) das crianças disseram brincar com amigos mais velhos. Estes dados podem ter viesado os resultados, dificultado, desta forma, a obtenção de resultados mais claros, no que se refere à influência de tais dados sociodemográficos na aquisição da teoria da mente.

Vale ressaltar que, mesmo ciente de tais divergências metodológicas, não foram realizadas modificações no planejamento experimental empreendido no presente estudo, visto não ser o objetivo do mesmo a realização de um estudo longitudinal para a investigação de tais variáveis sociodemográficas. Mais uma vez ressalta-se que o principal objetivo da presente pesquisa consistiu na investigação da existência de uma relação sistemática entre os fenômenos de “apego” e “aquisição da teoria da mente”. Os dados referentes à investigação das variáveis sociodemográficas tiveram como finalidade proporcionar um olhar complementar ao estudo dos fenômenos acima mencionados.

Sendo assim, estas diferenças metodológicas apontadas podem apresentar-se como uma possível hipótese explicativa para as divergências nos resultados obtidos. Que outros aspectos poderiam ser apontados como explicativos para tais divergências? Tais variáveis sociodemográficas, de fato, apresentam-se como preditoras da aquisição da teoria da mente?

Mesmo diante de tais resultados, o presente trabalho defende a importância das relações sociais no início da vida para a aquisição da teoria da mente. No entanto, acredita-se que mais do que o número de irmãos ou se a criança tem o hábito de brincar com amigos mais velhos, o importante é a qualidade das interações sociais estabelecidas pela criança. Desta forma, sugere-se que novos estudos sejam empreendidos, com a finalidade de investigar de que maneira a qualidade das relações sociais estabelecidas pela criança no início da vida pode contribuir para o desenvolvimento da teoria da mente. Desta forma, espera-se que novos olhares sejam empreendidos à investigação da relação existente entre a qualidade das interações sociais no contexto familiar e o processo de aquisição da teoria da mente.

4.3. A Compreensão de Estados Emocionais

No que se refere à compreensão de estados emocionais, foi constatado que aos 3 anos de idade, 90% das crianças investigadas foram capazes de compreender e inferir emoções ao outro, baseando-se nas informações que acreditam que este outro possuía, mesmo sendo estas informações crenças falsas. Aos 4 anos de idade, 100% dos participantes foram capazes de compreender corretamente esta tarefa. Mesmo aos 3 anos, as crianças são capazes de inferir a respeito dos sentimentos do outro, o que confirma os achados de Bretherton e Beeghly (1982) e Ridgeway, Waters e Kuczaj (1985), por exemplo, de que esta habilidade se desenvolve no final do segundo ano e início do terceiro.

Estes dados corroboram também alguns outros dados da literatura, como, por exemplo, o estudo de realizado por Brown e Dunn (1991), que afirma que a partir dos 36 meses as crianças começam a compreender e a fazer uso de termos referentes a desejos e sentimentos, mostrando-se mais interessadas nos sentimentos e desejos de outras pessoas. Estes autores defendem que a compreensão de estados referentes a desejos e sentimentos se desenvolve antes da capacidade de inferir acerca de estados mentais, resultado este encontrado no presente estudo. Acredita-se que esta facilidade na compreensão de desejos e sentimentos pode estar relacionada às relações sócio-afetivas desenvolvidas no início da vida. Neste momento inicial, as mães tendem a usar mais termos referentes a desejos e sentimentos, comparados àqueles que dizem respeito às causas e conseqüências dos estados mentais. Os dados de Brown e Dunn sugerem que este tipo de discurso materno pode ter levado a criança pequena a perceber como menos importante falar sobre estados mentais, do que sobre desejos e sentimentos.

Desta forma, o padrão de discurso materno estabelecido com a criança nos primeiros anos de vida pode atuar como um importante aspecto a ser investigado. No presente estudo, no entanto, não foi possível verificar este aspecto – a relação existente entre estilos de apego e o desenvolvimento da compreensão de desejos e sentimentos – uma vez que aos 3 anos a grande maioria (90%) das crianças investigadas já possuem esta habilidade desenvolvida. Nesse sentido, sugere-se que novos estudos sejam empreendidos, com a finalidade de investigar tal relação, focalizando, para isto, o estudo de crianças mais novas do que os participantes do presente estudo.

A partir do exposto, conclui-se que o estilo geral de apego influencia a aquisição precoce da teoria da mente. Entretanto, o método adotado nesse estudo não permite verificar a qualidade da relação mãe-criança. Nesse estudo, o estilo de apego é avaliado a partir do comportamento (verbal e não verbal) da criança, ficando a qualidade da relação de apego

entre estes parceiros apenas inferida; daí, a importância de um outro estudo, cujo objetivo principal consiste em investigar as peculiaridades que caracterizam a **relação** mãe-criança, a partir da realização de uma análise microgenética-processual, buscando, também, refletir a respeito da influência de tal relação no processo de aquisição da teoria da mente. Com este objetivo, a seguir será apresentado um outro estudo realizado (estudo 2), com a finalidade de proporcionar uma melhor compreensão dos fenômenos em questão.

CAPÍTULO III – ESTUDO 2

Estilos de Apego, Peculiaridades Emergentes nas Relações Mãe-Criança e a Aquisição da Teoria da Mente

1. INTRODUÇÃO

De acordo com os dados apresentados no estudo 1, pode-se afirmar a existência de uma relação sistemática entre o estilo de apego mãe-criança e a aquisição da teoria da mente. Neste momento, acredita-se ser pertinente indagar: Que aspectos **relacionais** podem estar subjacentes ao estilo de apego apresentado pela criança? E ainda, que peculiaridades características das relações mãe-criança podem influenciar a aquisição precoce da teoria da mente? O estudo 2 tem como objetivo principal a exploração de tais perguntas, através de uma análise microgenética de dois casos.

Os resultados do estudo 1 ratificaram o posicionamento de alguns autores que defendem que já aos 3 anos é possível se falar no início do desenvolvimento da teoria da mente por parte de algumas crianças. Muitos destes autores defendem que o estilo de apego pode ser um dos aspectos facilitadores da aquisição desta habilidade cognitiva, tal como discutido no capítulo da fundamentação teórica. Neste momento, pretende-se destacar alguns estudos que vão além desta afirmação e defendem que por trás do estilo de apego podem existir peculiaridades relacionais de grande importância para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, de modo geral, e da teoria da mente, em particular.

Um primeiro estudo que merece ser destacado refere-se à pesquisa desenvolvida por Light, já em 1979, na qual defendia que a maneira como a mãe trata seu filho apresenta-se como de importância central na compreensão que as crianças desenvolvem a respeito dos estados mentais, seus e de outras pessoas (Light, 1979, citado por Bowlby, 1969/1984). Seguindo nesta direção, Meins (2000) defende que o estilo de apego seguro estaria relacionado a: 1. aquisição e uso de linguagem relacionada a estados mentais; 2. compreensão precoce da mente; 3. bom desempenho posterior nas tarefas de teoria da mente e 4. compreensão de estados emocionais por parte da criança. Entretanto, mesmo considerando a existência de relações sistemáticas entre o estilo de apego e a aquisição de algumas habilidades cognitivas, esta autora ressalta que o apego seguro não se apresenta como o único aspecto a ser considerado. Também se faz importante a investigação das interpretações mais refinadas que as mães que possuem filhos apegados de modo seguro desenvolvem com eles. Mais especificamente, a criança parece ser facilitada na compreensão da mente de outras pessoas quando as suas mães demonstram disposição ou habilidade para conceber seus filhos como agentes mentais, capazes de ações intencionais.

Em um outro estudo realizado por Meins (1997), as crianças apegadas de modo seguro tenderam a estabelecer relações com suas mães que são caracterizadas por algumas

peculiaridades parecem favorecer a aquisição precoce da teoria da mente. Dentre elas, esta autora destaca: (a) as mães apresentam a seus filhos informações e instruções que são compreendidas como inseridas na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança; (b) o discurso das mães contém mais termos referentes a estados mentais (por exemplo, acreditar, fazer de conta, pensar, imaginar, etc), (c) as crianças tomam a iniciativa para estabelecer a relação ou discussão com suas mães e sentem-se mais motivadas a propor inovações nos momentos de interações diádicas, (d) em contexto de brincadeira de faz de conta, estas crianças agem de acordo com a perspectiva do outro, (e) e as crianças mostram-se capazes de diferenciar os conceitos de “eu” e “outro” e compreender termos referentes a estados mentais. Desta forma, esta autora defende que estas peculiaridades relacionais podem apresentar-se como importantes aspectos a serem considerados nos estudos que buscam investigar a qualidade das relações mãe-criança e sua possível influência para a aquisição precoce da teoria da mente.

Meins (1997) destaca algumas conclusões relevantes, as quais são propostas por outros autores. Segundo ela, Trevarthen (1977) destaca que as crianças apegadas de modo seguro possuem mães sensíveis, cooperativas e disponíveis às solicitações de seus filhos. Para este autor, tais características relacionais facilitam o processo de desenvolvimento de crenças e desejos por parte de crianças pequenas. Bowlby (1969/1984) endossa esta conclusão. Seguindo nesta direção Ainsworth et al. (1971, citados por Meins, 1997) defendem que as mães cujos filhos foram classificados como apegados de modo seguro tendem a conceber os seus filhos como pessoas independentes e ativas. Estas mães mostram-se capazes de adotar o ponto de vista da criança, conceber a criança como possuindo um ponto de vista diferente do seu e respeitar a opinião da criança, mesmo que esta seja contrária a sua própria.

Seguindo nesta mesma direção e ratificando as conclusões acima mencionadas, Meins et al. (2000), encontraram que a disponibilidade materna em conceber seus filhos como agentes mentais apresentou-se como um forte preditor da compreensão das tarefas de teoria da mente por parte das crianças. Esses autores defendem que mães de crianças apegadas de modo seguro tendem a tratar seus filhos como indivíduos com seus próprios estados mentais. Tal abordagem materna parece ajudar a criança a aprender a respeito de estados mentais, uma vez que estas mães sintonizam-se com a atividade mental realizada pela criança e utilizam-se de dados do cotidiano da criança como exemplos de estados mentais. Em suma, os dados apresentados nesse estudo demonstram que as mães de crianças apegadas de modo seguro tendem a descrever seus filhos como seres ativos, e utilizam termos referentes a estados

mentais nos momentos de interação com a criança, facilitando assim a participação desta em atividades em que estados mentais apresentam-se como foco da comunicação..

Um outro estudo particularmente relevante refere-se ao realizado por Ruffman et al. (1999). Estes autores investigaram as relações existentes entre o processo de desenvolvimento da teoria da mente e o tipo de reação materna em uma determinada situação de disciplina. Esses autores propõem que um aspecto facilitador na aquisição da teoria da mente pode ser a maneira como as mães ensinam a seus filhos sobre estados mentais. Para Ruffman et al., a existência de momentos de discussões e comunicação participativa, nos quais as crianças são concebidas como parceiros críticos e ativos, apresenta particular relevância.

Além disto, estes autores reservam um lugar especial à investigação do estilo – ou estratégia – de controle materno em situações de disciplina. Que tipo de estratégia utilizada pelos pais – com fins de controle em situações de disciplina – é mais eficiente? Os autores sugerem que a existência de um contexto reflexivo, onde os pais solicitam que a criança reflita sobre os acontecimentos e, quando necessário, sobre os sentimentos das outras pessoa inseridas na situação, pode favorecer o desenvolvimento de um posicionamento crítico e reflexivo por parte da criança e, conseqüentemente, facilitar a compreensão e inferência de estados mentais e emocionais de outras pessoas. Assim sendo, o estudo realizado por Ruffman et al. (1999) apresenta evidências iniciais que ratificam a hipótese de que determinados tipos de estratégias parentais norteadoras de sua relação com as crianças podem beneficiar a compreensão de crenças falsas por parte destas últimas.

Ressalta-se, ainda, que diversos estudos destacam que nas interações das díades cujas crianças são classificadas como apegadas de modo seguro, são observados mais freqüentemente momentos de discussões e comunicação participativa, de atenção partilhada entre a mãe e a criança, e o uso de brinquedos em atividades partilhadas pelos parceiros diádicos (e.g., Bruner, 1995; Trevarthen, 1980; Trevarthen & Hubley, 1979; todos citados por Bretherton e Beeghly, 1982).

À luz dos aspectos acima mencionados, o presente estudo tem por objetivo investigar as peculiaridades relacionais de duas díades mãe-criança (díade 1 e díade 2), cujas crianças foram classificadas como apresentando estilos de apego diferentes – uma criança apegada de modo seguro e uma apegada de modo inseguro, respectivamente. As crianças que participaram do presente estudo de caso tinham 3 anos e 10 meses e 3 anos e 9 meses, respectivamente, no momento da coleta de dados. As interações mãe-criança foram investigadas, considerando, simultaneamente, peculiaridades acima mencionadas – que foram denominadas de *aspectos ressaltados pela literatura* – e novas peculiaridades emergentes nas

interações das duas díades investigadas. Buscar-se-á também refletir a respeito das possíveis influências que as características relacionais encontradas podem ter exercido na aquisição da teoria da mente de cada uma destas duas crianças. O método adotado neste estudo encontra-se exposto a seguir.

2. MÉTODO

2.1. Objetivo do Estudo

Uma vez identificados possíveis padrões de co-relação entre o estilo de apego das crianças e a aquisição da teoria da mente, o estudo 2 teve como objetivo empreender um olhar mais qualitativo-processual ao fenômeno do apego, a partir da realização de uma análise microgenética das interações mãe-criança. As duas díades mãe-criança foram solicitadas a se engajarem em uma atividade de construção de histórias, com bonecos representando diversos membros da família. As seguintes questões guiaram a análise do presente estudo: 1. Que peculiaridades podem caracterizar as trocas relacionais estabelecidas por duas díades mãe-criança (cujas crianças apresentam estilos de apego diferentes) engajadas em uma atividade de construção de histórias? Como, por exemplo, o uso, por parte da mãe, de termos referentes a estados mentais, tais como, “faz de conta”, “imagina”, “pensa”, etc.; 2. Estas peculiaridades podem exercer alguma influência na aquisição precoce da teoria da mente? Por exemplo, a compreensão e atribuição de estados mentais no outro por parte da criança pode ser facilitada pelo discurso da mãe, na medida em que esta utiliza em seu vocabulário termos referentes a estados mentais nos momentos de interação com seu filho?

2.2. Delineamento do Estudo

Este estudo é caracterizado como uma pesquisa de corte transversal, onde foi realizada uma análise processual-microgenética de curta duração das relações de apego, em duas díades mãe-criança.

Assim como no estudo 1, no estudo 2 a classificação do apego baseou-se nos critérios propostos por Bretherton et al. (1990) – classificação esta fornecida pela aplicação, **na criança**, do instrumento “tarefa de histórias de apego incompletas”. No entanto, diferentemente do que ocorreu no estudo 1, no estudo 2 a análise das relações de apego

considerou também a investigação das **peculiaridades das relações diádicas**, em um contexto de interação mãe-criança.

2.3. Os Participantes

Na seleção dos participantes para o estudo 2, foram considerados os seguintes critérios de inclusão: (a) crianças saudáveis, segundo avaliação pediátrica, e (b) crianças que residem com suas mães desde o nascimento e estudam em escolas particulares. Os participantes do estudo 2 não fizeram parte do estudo 1. No estudo 2 o procedimento, as histórias de apego incompletas foram construídas pela díade mãe-criança, em ambiente natural – na casa da díade.

Fizeram parte deste estudo duas díades mãe criança. Na Díade 1, a criança estava com 3 anos e 10 meses, não possuía irmãos e sua mãe tinha 29 anos. A Díade 2, a criança possuía 3 anos e 9 meses, possuía um irmão mais velho (de 5 anos) e a mãe também estava com 29 anos.

2.4. Procedimento de Coleta

Ao todo, foram realizados quatro encontros com as díades investigadas, todos eles ocorreram na casa da díade em questão. Inicialmente foi feito um contato inicial com cada uma das mães, que foi realizado na casa de cada díade, com a finalidade de apresentar-lhes os objetivos gerais do estudo e obter o seu consentimento para a participação no mesmo. Obtido este consentimento, lhe foi aplicado um questionário com o intuito de coletar informações com vistas à seleção dos participantes e à obtenção de informações sociodemográficas (ver Anexo 5). Este primeiro encontro com cada díade também teve como objetivo estabelecer um *rappor*t com a mãe e com a criança.

Antes de iniciar as filmagens, foi realizado um segundo encontro com cada uma das díades, com a finalidade de esclarecer os procedimentos adotados no momento da filmagem e continuar com o processo de familiarização entre o pesquisador e a criança. O procedimento adotado neste momento será descrito a seguir, no item *procedimento de filmagem*

Em um terceiro encontro, foram realizados registros em vídeo das interações mãe-criança, estando a díade engajada em uma atividade de construção de histórias, referentes a temas sugeridos pelo pesquisador.

Na quarta visita, foi aplicado na criança uma tarefa de teoria da mente – *tarefa de Maria* – também utilizada no estudo 1. A escolha desta tarefa se deu, pelo fato desta tarefa

proporcionar a investigação da atribuição no outro tanto de estados mentais como emocionais. A aplicação desta tarefa seguiu o mesmo procedimento adotado no estudo 1 (ver o item *procedimento de aplicação das tarefas de crença falsa*, no capítulo II). A tarefa foi aplicada pelo pesquisador, também na casa da díade. Neste momento, a mãe da criança não estava no mesmo ambiente que o pesquisador e a criança.

As atividades de construção de histórias por parte da díade e a aplicação da tarefa de teoria da mente foram filmadas, com a finalidade de proporcionar uma análise microgenética, posteriormente.

Procedimento de Filmagem

No terceiro encontro, quando foram filmados os momentos de interação mãe-criança, foi pedido à mãe que agisse naturalmente com o seu filho, fazendo o que normalmente fazem em casa, quando estão interagindo com brinquedos. Foi solicitado ainda que as mães, ao longo da interação com seus filhos, buscassem construir com eles histórias relacionadas aos cinco temas utilizados no estudo 1, na tarefa de construção de histórias incompletas. A fim de facilitar a lembrança desses temas, os mesmos foram entregues às mães por escrito. São eles:

- 1. Criança derrama o suco** – enquanto a família esta sentada à mesa, na hora do jantar, a criança mais nova, acidentalmente, derrama o seu suco no chão;
- 2. Monstro no quarto** - Após a criança mais nova ter ido para o quarto dormir, ela reclama dizendo ter um monstro em seu quarto;
- 3. Afastamento** - Os pais partem para uma viagem durante a noite, e deixam a avó cuidando das duas crianças;
- 4. Retorno** - A avó sinaliza o retorno dos pais no dia seguinte à partida;
- 5. Criança machuca o joelho** - Enquanto a família está passeando, a criança mais nova sobe em uma pedra, cai e machuca o joelho.

Com a finalidade de favorecer a construção de tais histórias e inserir essa atividade em um contexto de brincadeira, foi disponibilizado às díades o seguinte material: uma família de bonecos de pano, representando o pai, a mãe, a avó, o avô e dois irmãos, um menino e uma menina, e brinquedos representando: um bolo de aniversário, uma mesinha, quatro cadeiras, pratos e copos (para compor uma mesa de jantar), uma cama com um cobertor e um

travesseiro, uma pedra e um carrinho. O material disponibilizado às duas díades foi o mesmo material utilizado no estudo 1, quando da aplicação da tarefa das histórias de apego.

2.5. Procedimento de Análise dos Registros em Vídeo

O procedimento adotado para a análise dos registros em vídeo foi inspirado no procedimento de análise videográfica adotado por Lyra e colaboradores (e.g., Lyra, 2000; Lyra, Pantoja, Cabral, Souza & Moutinho, 1995; Lyra & Rossetti-Ferreira, 1989; 1995). Foram considerados os seguintes passos:

1. Período de contato inicial com os registros – Neste momento, o objetivo principal do pesquisador consistiu em criar intimidade com os dados e compreender, de modo geral, a maneira como se dão as trocas entre os parceiros diádicos. Neste momento, o pesquisador assistiu aos registros livremente, como se estivesse assistindo um filme. Quando sentiu necessidade, tomou notas e adiantou e/ou retornou os registros em vídeo.
2. Transcrição integral dos registros referentes a toda a sessão de interação mãe-criança. Neste momento, os registros foram analisados microgeticamente (segundo a segundo), sendo observados os comportamentos (verbais e não verbais) de cada um dos parceiros, bem como o tom emocional apresentado por eles.
3. Seleção dos registros referentes às cinco histórias de apego construídas pelas díades mãe-criança e classificação dos estilos de apego das duas crianças investigadas, tal como procedido no estudo 1.
4. Análise minuciosa das transcrições integrais das interações mãe-criança, considerando: (a) os aspectos ressaltados pela literatura como característicos da relação de apego segura (ver roteiro para análise de vídeo, Anexo 10) e (b) novas peculiaridades relacionais próprias das interações das duas díades investigadas. Neste momento, buscou-se construir um perfil que evidenciasse as particularidades de cada díade no tocante as suas trocas sócio-afetivas. Por exemplo, quais as características interacionais apresentadas por cada díade? Como cada parceiro reage diante da interrupção de sua fala pelo outro? Como a mãe lida com as sugestões de enredo propostas pela criança?
5. Seleção de fragmentos ilustrativos das trocas mãe-criança, com a finalidade de ilustrar os aspectos e peculiaridades acima mencionados. Acredita-se que a análise desses fragmentos, em conjunto com as histórias referentes aos cinco temas propostos, pode facilitar a compreensão da qualidade das relações de apego, em um contexto natural de

interação mãe-criança. Muitas das ilustrações selecionadas correspondem a histórias que emergiram espontaneamente nas interações diádicas.

Ressalta-se que na análise da relação diádica alguns conceitos da teoria do apego foram considerados, tais como “comportamento de apego”, “base segura” e “disponibilidade” e “sensibilidade” materna. Muito embora tal análise não se limitou à investigação de tais aspectos, estes serviram como informações complementares à análise da qualidade da relação de apego das díades investigadas.

2.5.1. Os Estilos de Apego Apresentados pelas Duas Díades Investigadas

Com a finalidade de classificar as duas díades investigadas quanto ao estilo de apego, as cinco histórias referentes aos cinco temas propostos para cada díade foram transcritas integralmente. Na transcrição, foram considerados os aspectos referentes às trocas verbais, aos comportamentos não verbais – tais como expressões, gestos, movimentos, etc. – e o tom emocional apresentado por cada um dos parceiros diádicos. A transcrição integral das cinco histórias de apego, das duas díades investigadas, encontra-se anexo (ver Anexo 11).

Para a classificação do estilo de apego de cada criança, foram seguidos os critérios propostos por Bretherton et al. (1990), baseando-se tanto na estrutura, como no conteúdo das cinco histórias (ver Anexo 7). Isto se fez necessário uma vez que o estudo 2 tem como finalidade aprofundar o estudo 1, e investigar algumas peculiaridades próprias das interações de díades que apresentam estilos de apego diferentes. Deste modo, houve uma diferença crucial na análise do estilo de apego adotada nesses dois estudos. No estudo 1, o olhar do pesquisador estava voltado para a criança, enquanto no estudo 2, este olhar foi ampliado, sendo agora considerados também os comportamentos da mãe e a interação diádica de modo geral. Sendo assim, a linguagem verbal e não verbal, os movimentos realizados por cada um dos parceiros diádicos per si, e com os bonecos, bem como, os componentes emocionais da criança, da mãe e os atribuídos aos bonecos foram considerados durante a análise. Com a finalidade de classificar o estilo de apego da criança de cada díade, cada um dos temas referente às cinco histórias de apego incompletas foi classificado de acordo com os seguintes aspectos: 1. coerência diádica na construção da história; 2. fluência; 3. tom emocional geral de cada um dos parceiros; 4. capacidade da criança para criar uma conclusão para a história e 5. capacidade da criança de compreender a história.

3. RESULTADO: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Tal como dito anteriormente, o objetivo deste estudo consistiu em realizar uma análise microgenética da qualidade da relação de apego de duas díades mãe-criança, buscando investigar as peculiaridades apresentadas por cada díade, bem como as possíveis implicações que tais peculiaridades pudessem exercer na aquisição da teoria da mente. Os resultados referentes à análise microgenética das interações mãe-criança serão divididos em três tópicos, a saber: (1) Os estilos de apego apresentados pelas crianças das duas díades investigadas; (2) Peculiaridades emergentes nas relações de apego e (3) A possível interação entre as relações de apego e a aquisição da teoria da mente. O primeiro destes tópicos será apresentado a seguir.

Com base nos critérios acima mencionados, a criança da **díade 1** apresentou um estilo de apego **fortemente seguro**, enquanto a criança da **díade 2** um estilo de apego **inseguro**. A seguir, será apresentada e justificada a classificação dada a cada criança, quanto ao estilo de apego em cada uma das histórias de apego.

3.1. Os Estilos de Apego

3.1.1. Díade 1

Na história 1, a “*criança derrama o suco*”, a história transcorre em um tom emocional tranquilo e positivo, com trocas constantes de sorrisos e olhares entre a mãe e a criança. Não é trazido nenhum comportamento agressivo ou violento por parte dos parceiros diádicos, e a criança administra um final para a história: a vitamina que foi derramada é limpa e os parceiros engajam-se na construção de uma outra história. O tom emocional característico desta história é positivo, parece existir uma ligação emocional entre os parceiros caracterizada por uma harmonia e suave regulação mútua.

Na história 2, “*monstro no quarto*”, a mãe introduz o tema, estando este bastante integrado na temática na qual a díade estava engajada anteriormente – isso parece ser uma característica dessa díade, e será discutida posteriormente. Novamente, o tom emocional predominante é positivo e tranquilo. A criança não demonstra medo ou insegurança com a introdução do tema, tal como ilustrados pela tom de voz sereno e tranquilo utilizado pela criança que, de imediato, diz que não tem monstro algum no quarto e apresenta um final positivo para a história. A mãe, por sua vez, também se mostra tranqüila, permitindo à criança a elaboração de um final para a história. Pode ser observada uma regulação mútua e suave, onde ambos parceiros contribuem na construção da história.

Na história 3, “*afastamento dos pais*”, o tom emocional novamente é tranqüilo e positivo. No momento que a mãe introduz o tema, a criança, imediatamente, diz que não há problema e que os pais “podem ir para a festa” que as crianças ficam com os avós. Nesta história, não são observados comportamentos de apego – comportamentos que tem por finalidade a manutenção da proximidade física com a figura materna. Segundo a teoria do apego, a presença de tais comportamentos podem indicar insegurança e sofrimento por parte da criança – nem sinais de sofrimento e angústia devido ao afastamento, caracterizando assim um apego seguro por parte da criança. O tema “*o retorno dos pais*” o qual constitui a história 4, é introduzido como uma continuação da história do afastamento, e o mesmo tom emocional também parece caracterizar esta história. Isto parece sugerir que existe uma continuidade entre os vários temas, tal como indicado pela manutenção de tal tom emocional positivo em todos os quatro temas examinados até agora.

No que se refere ao tema “*a criança machuca o joelho*” – história 5 – também observa-se um tom emocional positivo, e a dor do boneco que representa o menino da história é reconhecida pela criança. Também neste tema, a criança define uma conclusão para a história – deve-se colocar remédio no machucado – e a mãe aceita o final da história sugerido pela criança e a díade passa a engajar-se em um novo tema, que não será analisado no presente estudo.

De modo geral, ao longo das interações diádicas, a criança mostrou-se capaz de compreender os temas referentes a todas as cinco histórias, apresentando-se fluente e capaz de dar uma conclusão às mesmas. Esta capacidade de dar conclusão, por sua vez, parece ter sido facilitada pela mãe, que não se antecipa às respostas da criança, dando-lhe tempo para buscar uma conclusão que deseje. Ao longo das interações, predomina um tom emocional positivo e um movimento de regulação mútua entre os parceiros, sugerindo que cada um deles parece considerar e valorizar a contribuição do outro. Em todas as cinco histórias de apego, a criança desta díade foi classificada como segura, apresentando, desta forma, um **estilo de apego fortemente seguro**.

3.1.2. Díade 2

Na história 1, referente ao tema “*a criança derrama o suco*”, o tom emocional geral da história é positivo e não são observados momentos de disciplina violenta ou sinais de agressividade devido ao fato do suco ter sido derramado. A criança administra um final para a história: faz mais suco para todos. Sendo assim, a partir dos critérios sugeridos por Bretherton et al. (1990) para a análise das histórias de apego, essa história foi classificada como segura.

No entanto, em seu curso, percebe-se alguns aspectos que tornam o enredo da mesma confuso. Estes aspectos parecem caracterizar uma peculiaridade desta díade e serão discutidos no item a seguir.

A história referente ao tema “*o monstro no quarto*”, é introduzida pela mãe no momento em que existe o som de um forte miado do lado de fora da casa. A criança mostra-se curiosa para ver o gato e a mãe não permite que a criança saia do quarto, buscando redirecionar a atenção da criança à tarefa. Nesse momento, a mãe diz que tem um monstro no quarto dos bonecos da avó e do menino, que estão dormindo juntos, e diz para a criança “*ouvir o monstro*”, ou seja, o miado do gato. Apesar de ser verificado um tom emocional negativo no início da história, pois a criança emite sons de choro e raiva quando a mãe não permite que ela saia do quarto, após o seu engajamento na temática da história, a criança administra um final positivo para a mesma – o avô mata o monstro e menino e avó vão dormir – e o tom emocional passa a ser positivo. Essa história também foi classificada como segura.

Já na história 3 – “*o afastamento dos pais*” – o tom emocional parece ser predominantemente negativo, a criança mostra-se triste e angustiada durante grande parte da história, emitindo, freqüentemente, sons de choro. A criança demonstra-se bastante angustiada com a partida dos pais, buscando, inclusive, criar diversas estratégias para evitar esse afastamento, dizendo que os pais tem que almoçar, que a mãe vai fazer o almoço, que a criança vai também, entre outros. Os comportamentos da mãe, por sua vez, não são direcionados a minimizar a angústia apresentada pela criança; pelo contrário, a mãe insiste no tema do afastamento dos pais, parecendo quase que indiferente aos apelos da criança. Conseqüentemente, a díade demora a afastar os pais, mantendo por muito tempo, um clima negativo, perguntando diversas vezes se os pais podem ir e se a criança não vai chorar. Neste momento, pode-se pensar que a mãe está prolongando o momento do afastamento, uma vez que sabe que tem que afastar os bonecos dos pais da criança e busca fazer isso através do prolongamento, com o intuito de amenizar o sofrimento da criança, o que parece prolongar o tom de sofrimento da criança. Tanto a mãe como a criança usam bastante o verbo “chorar” em suas falas e a última freqüentemente fala em tom de choro, apresentando expressões faciais de tristeza, raiva e angústia, fazendo movimentos bruscos e violentos com o boneco que representa o menino. Por isso, esta história foi classificada como insegura.

A história do “*retorno dos pais*” também foi classificada como insegura. Nela, não foram observados comportamentos de alegria ou receptividade por parte da criança com o retorno dos pais. Ao longo dessa história, o tom emocional predominante também é de tristeza e angústia, semelhante à história do afastamento dos pais, não sendo observadas, no entanto,

freqüentes expressões de raiva. Predomina o tom de tristeza. O enredo dessa história é confuso e a criança parece dar mais ênfase ao afastamento dos bonecos representantes dos avós (que ficaram com as crianças na ausência dos pais), do que o retorno dos bonecos representantes dos pais. Mais uma vez a criança busca estratégias para evitar o afastamento (do boneco dos avós), dizendo que a casa do avô é longe, que os carros disponíveis são do avô, o qual não vai emprestá-los ao pai, etc. Outra vez, a mãe parece não se sensibilizar às necessidades e sentimentos da criança, insistindo em dar o desfecho que ela – a mãe – deseja dar à história. Esta é uma outra peculiaridade que parece característica das interações desta díade, e será discutida em maiores detalhes posteriormente.

Na última história, “*a criança machuca o joelho*”, o tom emocional parece confuso, predominando um tom negativo. Essa temática é inserida após a história do afastamento dos pais (os bonecos dos pais estão afastados do local da brincadeira, “viajando”). Antes do boneco do menino se machucar, o tom emocional parece ser positivo, e o menino vai passear com os avós. Quando o boneco do menino se machuca, o tom emocional parece alterar, a criança mostra-se ansiosa e vai buscar o boneco da mãe – a qual até então não fazia parte desta história pois estava “viajando” – para socorrer o boneco “machucado”. Após pegar o boneco da mãe, a criança muda o foco de sua atenção e, a mãe e a criança parecem se engajar em atividades diferentes, ao contrário do que é observado na díade 1, onde os parceiros parecem demonstrar uma regulação mútua, harmônica e suave. A criança vai pegar o boneco do pai que caiu no chão, quando a criança foi pegar o boneco da mãe, e a mãe vai “*passar remedinho no menino machucado*”. Desta forma, a conclusão desta história, apesar de incluir uma resolução positiva, é dada pela mãe da criança, enquanto a criança não contribui na conclusão da história, tendo o foco de sua atenção voltado para outra direção, qual seja, para o boneco do pai que estava caído no chão, como resultado da ação da criança em retirar o boneco da mãe do carro onde estavam os bonecos dos pais. Esta história também foi classificada como insegura.

Assim, segundo os critérios propostos por Bretherton et al. (1990), quando três histórias são classificadas como inseguras, o estilo geral de apego da criança é **inseguro**.

Diante de duas díades cujas crianças apresentam estilos de apego diferentes, e buscando melhor compreender a qualidade das interações destas duas díades, acredita-se ser pertinente indagar: Que peculiaridades parecem caracterizar as trocas relacionais de cada uma dessas duas díades? Tal como mencionado na introdução deste estudo, a literatura que investiga a qualidade das relações de apego tem apontado algumas peculiaridades características dessas relações. No próximo item serão apresentados alguns aspectos

características das trocas relacionais das duas díades investigadas. Dos aspectos apontados pela literatura como caracterizando as relações de apego seguro, quais podem ser observados nas díades investigadas? Que novas peculiaridades emergiram a partir da análise diádica das relações de apego nestas díades?

3.2. Peculiaridades Emergentes nas Relações de Apego

Após a classificação do apego acima mencionada, as transcrições referentes às interações das duas díades foram minuciosamente analisadas, com a finalidade de investigar a qualidade das interações diádicas, de modo geral, e as peculiaridades características de tais interações, em particular. Para cada uma das díades, serão apresentados fragmentos ilustrativos das transcrições das interações mãe-criança. Estes fragmentos serão analisados da seguinte maneira: (a) inicialmente, buscar-se-á discutir cada uma das ilustrações em função da presença, ou não, das características apontadas pela literatura para as relações de apego seguro; e (b) em um segundo momento, serão apontadas algumas peculiaridades emergentes nas trocas relacionais de cada uma das díades investigadas. Vale ressaltar que as ilustrações escolhidas para exemplificar os aspectos destacados atuam, como o próprio nome sugere, apenas como *ilustrações*, mas que buscam representar aspectos característicos de cada uma das díades. Deste modo, ao longo das interações diádicas, estes mesmos aspectos tendem a se repetir em novos contextos temáticos, caracterizando, assim, mais do que eventos isolados, mas sim características da qualidade das relações diádicas.

Faz-se importante mencionar, ainda, que pretendeu-se investigar a qualidade da relação, sem *perder de vista* a singularidade de cada um dos parceiros interacionais. Dessa forma, serão apresentadas algumas características de **cada um dos parceiros** diádicos, bem como a **qualidade da relação**. Esta balança entre uma análise relacional e individual constitui-se um grande desafio para o presente estudo.

3.2.1. Díade 1

Com a finalidade de subsidiar e ilustrar alguns dos aspectos encontrados na análise da qualidade das interações da díade 1, serão apresentadas seis ilustrações – fragmentos das transcrições das interações mãe-criança. Acredita-se serem essas ilustrações de grande importância para a compreensão da análise acima mencionada, uma vez que proporcionam uma visão da dinâmica da relação, sendo destacados os comportamentos – verbais e não verbais – de cada um dos parceiros, bem como aspectos próprios da relação diádica.

Na ilustração 1, buscou-se apresentar todo o enredo de uma história construída pela díade – com princípio, meio e fim – com a finalidade de ilustrar o fluxo de atividades da díade, a maneira como a díade conecta as atividades entre si, de modo a dar uma sequência lógica à história, bem como os aspectos isolados que constituem as atividades de cada um dos parceiros. Acredita-se também ser importante o uso das transcrições para ilustrar determinadas peculiaridades da dinâmica interacional da díade, as quais são destacadas no momento da discussão. Desta forma, também serão encontradas ilustrações que não dizem respeito à transcrição de toda uma história – com um enredo completo de início, meio e fim – mas sim a fragmentos de histórias (ver ilustrações 2, 3, 4, 5 e 6). A seguir, serão apresentadas e discutidas cada uma das sete ilustrações, buscando destacar: (1) aspectos trazidos pela literatura e (2) peculiaridades emergentes.

Ilustração 1

No que se refere aos aspectos trazidos pela literatura, faz-se importante mencionar que todos os 11 aspectos apontados pela literatura como característicos de relações de apego seguro, foram encontrados nas interações da díade 1. Na ilustração 1, pode-se identificar sete destes aspectos (ver temas em negrito na Ilustração 1), e cada um destes aspectos será discutido conforme a sua ocorrência nas ilustrações selecionadas.

Ilustração 1 – Díade 1

Tema: Pai nu no hospital

Marcação temporal: 00:26:44 – 00:32:10

Contexto: M e C sentados no chão, um de frente para o outro. Entre a M e a C estão os bonecos do pai, do menino e da mãe, esta última deitada na caminha de brinquedo. C pega o boneco do pai e começa a tirar a calça do pai. M observa a C. Enquanto isso, ocorre o seguinte diálogo: C: *Pai, vou tirar a sua roouupaa*. M: *Por que Alexandre⁸ vai tirar a roupa do pai?* C: *Porque vai deixar o pai nu.* (C sorri). M: *No hospital? O pai vai ficar nu no hospital?!!!* (M fala em tom exclamativo. C sorri e abalança a cabeça afirmativamente. M e C se olham. C continua tirando a camisa do boneco do pai). M: ***O pessoal vai pensar que ele é doidão.*** (M continua na mesma posição, olhando para a C, que, por sua vez, continua tirando a roupa do boneco do pai). C: ***Que o pai foi quem tirou, né?*** (C fala em tom de riso. Pausa) ***que o pai foi quem tirou a roupa*** (C termina de tirar a calça do boneco do pai e M observa as ações da C. C tem dificuldades de tirar a calça do pai, vira-se para a M e diz: ***C: Tira aqui.*** M: ***Precisa de ajuda?*** (C segura a cabeça do boneco do pai e aproxima as pernas deste boneco da M). C: ***É.*** (C segura na cabeça do boneco do pai enquanto a M tira a calça do boneco. Enquanto isso, ocorre o seguinte diálogo: M: ***E agora, o que o pai vai fazer sem roupa nesse hospital?*** (M e C, sérios, olham para o boneco do

⁸ Alexandre foi o nome dado pela díade ao boneco representante do menino em um momento anterior de suas interações.

pai). C: *Tira* (C começa a tirar a cueca do boneco do pai). M: *Vai tirar a cueca também?* (M e C continuam sérios, olhando para o boneco do pai). C: *Vou* (C balança a cabeça afirmativamente). (Novamente, C segura a cabeça do boneco do pai enquanto a M segura as pernas do boneco, puxando a sua cueca). C: *De um lado tem a bunda e do outro a pitoca, aí todo mundo, né? Porque...* (C fala algo inaudível) (C vira o boneco de costas e de frente, depois C se vira de costas para a M e diz). C: *No hospital não é para isso não, meu filho* (C olha para o boneco P), que está sem roupa. M olha para a criança e diz: M: *E não é para isso mesmo não. Por que o pai tá nu no hospital?* (M fala em tom de voz sereno e olha para a C, que segura o boneco do pai. C pega uma cadeirinha, e tenta colocar o boneco do pai sentado nela, não consegue, então aproxima a cadeira e este boneco da M). C: *Bota ele sentado aqui*. M: *Aonde é que ele está sentado, Di?* (M ajuda a C a colocar o boneco sentado na cadeira). C: *Na cadeira, aqui*. M: *No hospital?* C: *É*. (M e C olhando para o boneco do pai sentado na cadeira). M: *Nuzinho assim?* (M dobra as roupas do boneco do pai). C: *É*. M: *Daí a pouco vai chegar o policial para brigar com ele porque ele tá nu*. (M e C se olham. C sorri, fala algo inaudível e tira o boneco do pai da cadeira, segurando-o). M: *E ele pode ficar nu no hospital Di?* C: *Não*. (C balança a cabeça negativamente, segura o pai pela cabeça e pega outra cadeirinha). M: *E então?* (C junta as duas cadeirinhas e coloca o boneco do pai deitado em cima delas, de bruços. M observa a C). (...) M: *Olha, eu estou escutando um barulho. Daqui a pouco eu acho que vai chegar a enfermeira aqui nesse hospital*. (C olha para traz e pega em uma outra cadeirinha enquanto a M fala. M e C estão sérios. M olha para a C). M: *E o que ela vai fazer quando ela vê esse pai nu no hospital?* (C continua olhando para traz mas parece atento ao que a M está falando. Pausa). M: *Em Di?* (C esboça sorriso e sussurra algo). M: *O que será que ela vai fazer?* (M continua séria, olhando para a C. C olha para a câmera, M olha para a C). M: *Eu acho que ela vai chamar o segurança e mandar levar o pai preso porque ele tá nu no hospital*. (C olha para o boneco do pai, que continua deitado de costas nas cadeiras, e o pega. M olha para a C). C: *É, né?* M: *É?* (M olhando para a C que olha para o boneco do pai e esboça um sorriso) C: *Aí sai. Eu vou ser. Eu vou ser o médico* (C levanta-se e sai do quarto, M observa a C e diz:) M: *Tá certo* (M sorri e depois de uma breve pausa grita:) M: *Ô doutor..* (pausa de alguns segundos e depois a C volta para o quarto. M e C se olham). M: *Olha pra isso doutor*. (C fica em pé na porta do quarto, de frente para a M). M: *Venha cá pra você ver*. (C anda até a M e ajoelha-se na frente dela, ao lado das cadeiras onde o pai está deitado de costas. C olha para a M e fala: *Bota ele do outro lado*). M: *Boto doutor*. (C olha para o boneco do pai, nu, e M e C fazem uma cara de espanto. C diz: C: *Haaa, tá nu!!!* (C levanta-se e sai correndo em direção a porta do quarto. M sorri). C: *Vou chamar o segurança, que é pra colocar ele ali*. M: *O segurança fica naquela cadeira ali* (aponta para a cadeira que fica ao lado da cama, junto do computador. C aproxima-se da cadeira apontada pela M e vira-se de frente para a M e para o boneco do P, e diz: C: *Tu tá pelado, é? Vai preso*. (C abaixa-se, pega o boneco do P e sai do quarto). M: *Socorro, socorro, foi o meu filho que tirou a minha roupa* (M fala em tom de voz agudo, como se fosse o boneco do pai. C sai do quarto e coloca o boneco em uma estante, na sala, longe do quarto. Ao voltar para o quarto, M está olhando para o papel com os temas, dado pelo pesquisador. M pega a boneca da avó e diz: M: *Ô Alexandre, você está sentado aí fazendo o que, meu netinho?* (pausa) *Cadê o seu pai que era pra tá aqui?* (C olha para a M, faz um gesto com a mão (tipo “espera aí”), senta-se na cadeira à frente do computador, retira a capa do teclado e mexe no telhado. M olha para a C e diz:) M: *Você tá fazendo o que, filho?* C: *Eu sou o segurança*. (M e C se olham). M: *É? Ô segurança, venha aqui por favor, segurança*. (M fala movimentando o boneco da avó. C levanta-se da cadeira e aproxima-se da sua M. Fica em pé a sua frente, com as mãos na cintura. M fala, movimentando o boneco da avó. C olha ora para este boneco, ora para a M, que faz a mesma coisa). M:

Olhe segurança, eu deixei o meu genro aqui, ele tava aqui com o meu neto Alexandre e agora eu só estou achando Alexandre aqui, cadê o meu genro? C: *O pai de Alexandre foi preso.* (C ajoelha-se no chão, na frente de sua mãe e fala pausadamente. M e C se olham). M: *Preso??? Por que???* (Mãe faz expressão de surpresa. C esboça sorriso e M e C se olham fixamente). C: *Porque ele tava nu.* (C deita-se no chão, na frente de sua M. M e C continuam se olhando). M: *Nu? Nuelo? Sem roupa? De pitoca na rua?* (M novamente faz expressão de surpresa. A cada pergunta da mãe, C balança a cabeça afirmativamente e sorri). M: *Ele tá doidão?* (M faz com que o boneco da avó olhe para ela e novamente vira o boneco na direção da criança. C continua olhando para a M). C: *Parece, né?* M: *Parece?* (M sorri e M e C se olham. C permanece sério). C: *Ta parecendo, né?*

Tomando como referência o comportamento materno, observa-se que a **mãe tende a ser cooperativa e sensível às solicitações de seu filho**, ajudando-o a desempenhar determinadas ações e permitindo que a criança indique o caminho que deseja seguir no momento de construção da história.

Um outro aspecto encontrado refere-se ao fato da mãe, no contexto da brincadeira, **fazer uso de termos referentes a estados mentais** e, mais do que isso, **atribuir ao outro estados mentais**. Vale ressaltar que este último aspecto não foi apontado pela literatura e emerge como uma peculiaridade desta díade. Tais características podem ser evidenciadas quando a mãe diz: “*o pessoal vai pensar que ele é doidão*”.

Fica evidente também que a **mãe trata seu filho como um indivíduo independente**, que **possui seus próprios estados mentais** – que podem ser diferentes dos da mãe – e mostra-se **capaz de realizar ações intencionais**. Mais do que apenas conceber a criança como capaz de realizar ações intencionais, a mãe parece respeitar o direito de agir da criança, permitindo-lhe realizar as suas intenções. Como um exemplo nesta direção, pode ser apontado o fragmento, no qual a criança solicita à mãe que retire a cueca do boneco do pai; a mãe pergunta se a criança vai tirar também a cueca do boneco do pai, quando a criança responde que sim, a mãe ajuda a criança a fazer o que ela deseja e, em conjunto, os dois – mãe e criança – realizam a vontade da última. Como será discutido posteriormente, esta abordagem é bastante diferente da que é geralmente tomada pela mãe da díade 2, a qual tende a definir o caminho a ser tomado no momento da construção da história.

No que diz respeito ao comportamento da criança da díade 1, vê-se que ela participa ativamente nas trocas diádicas. Frequentemente observa-se que a **criança toma a iniciativa nas interações com sua mãe, bem como introduz inovações** nas mesmas. Um outro aspecto de grande relevância, para os fins do presente estudo, refere-se à capacidade apresentada pela criança de **compreender termos referentes a estados mentais, diferenciar os conceitos de “eu” e “outro”** e, em contexto de faz de conta, demonstrar a habilidade de **agir de acordo**

com a perspectiva do outro. Estes aspectos parecem evidentes em diversas passagens da ilustração 1, mas sobretudo quando a criança afirma: “*eu vou ser o médico*”, ou “*vou chamar o segurança, que é pra colocar ele ali*”, ou ainda nesta passagem: M: “*Você tá fazendo o que, filho?*”, C: “*Eu sou o segurança*”.

Considerando agora as singularidades apresentadas pela díade em questão, inúmeras peculiaridades emergiram a partir da análise da ilustração 1. Um aspecto, que inicialmente chamou a atenção, refere-se à maneira compartilhada com a qual esta díade parece construir o enredo da história. Tanto a mãe como a criança introduzem novidades que são aceitas pelo parceiro diádico e inseridas no enredo. Vale ressaltar que as novidades sugeridas pelo parceiro parecem sofrer certas modificações no momento de introdução da mesma, deixando, com isso, de ser uma sugestão individual e passando a ter uma característica partilhada. Isto pode ser evidenciado no seguinte fragmento apresentado na ilustração 1:

M: “*Eu acho que ela (a enfermeira) vai chamar o segurança e mandar levar o pai preso porque ele tá nu no hospital*”. A mãe introduz uma novidade, em forma de sugestão.

C: “*É, né?*”. Criança sinaliza aceitação da novidade apresentada pela mãe.

M: “*É?*” Mãe parece deixar a criança a vontade para inserir, ou não, esta novidade no enredo da história.

C: “*Aí sai. Eu vou ser, eu vou ser o médico*”. Criança aceita a inovação sugerida pela mãe e a transforma. A criança vai ser o médico – e não a enfermeira como sugeriu a mãe – que posteriormente vai chamar o segurança para prender o pai, tal como proposto pela mãe.

Esta passagem parece se apresentar como um bom exemplo de um processo de co-construção da história. Assim, uma forte característica desta díade é o **caráter partilhado das trocas relacionais**. Um outro aspecto que pode ser mencionado neste sentido está relacionado à sintonia que a díade apresenta nos momentos de interação. Ainda na ilustração 1, no momento em que a criança diz que vai tirar a roupa do boneco do pai e começa a fazê-lo, esta demonstra uma certa dificuldade em tirar a calça do boneco. A mãe percebe esta dificuldade, oferece ajuda para a criança e, apenas depois de obter o seu consentimento ajuda-a em sua atividade. Sendo assim, parece existir um certo respeito pela ação e *espaço* do parceiro diádico, as **trocas de turnos são claramente percebidas**, são encontrados **pouquíssimos momentos de fala sobreposta ou interrupção** da fala do outro. Quando a mãe é interrompida pela criança, ela tende a calar-se e escutar o que a criança está falando. Em nenhum momento foi constatado a interrupção da fala da criança por parte da mãe. Em diversos momentos, percebe-se uma preocupação materna no sentido de explorar as ações da

criança e fazer-lhe perguntas com o objetivo de incentivá-la a direcionar o enredo que a história irá tomar.

Uma outra peculiaridade que parece evidente nesta ilustração refere-se à **capacidade da criança de se colocar no lugar do outro**. Isto pode ser observado na seguinte passagem: (M: “*Você tá fazendo o que, filho?*” C: “*Eu sou o segurança*”. M: “*Ô segurança, venha aqui, por favor, segurança*”). Diante desta atitude tomada pela criança, a mãe, em contexto de faz de conta, interage com ela concebendo-a no lugar desse “outro”, e tratando-a “como se” ela fosse o outro que se diz ser. Esta atitude tomada pela mãe pode ter facilitado o desenvolvimento da capacidade da criança colocar-se no lugar do outro. Desta forma, esta habilidade da criança é aqui compreendida como podendo ter emergido a partir da qualidade das relações diádicas e, ao mesmo tempo, ter sido facilitada pelo estilo interacional da mãe.

Ainda nesta direção, no contexto de faz de conta, a mãe, além de colocar a criança no lugar do outro, demonstra também **atribuir crença falsa ao personagem da história**, inserindo, inclusive, tom emocional de surpresa no personagem da história, quando este descobre a informação ‘verdadeira’. O seguinte fragmento ilustra tal afirmação:

M: “*Cadê o pai de Alexandre?*”. M age como o boneco da avó, atribuindo-lhes uma crença falsa (não saber onde está o boneco do pai), diferente da crença verdadeira que a mãe possui (que o boneco do pai foi ‘preso’ por estar nu no hospital).

C: “*O pai de Alexandre foi preso*”. Por sua vez, a criança também atribui ao boneco da avó a falta de informação, diferente da informação verdadeira que a criança também possui.

M: “*Preso??? Por que???*”. A mãe atribui um tom emocional de surpresa à personagem da avó, diante do recebimento da ‘informação verdadeira’.

Esta dinâmica de interação em que ambos, a mãe e a criança, atribuem crenças falsas aos bonecos no contexto de faz de conta parece se apresentar como uma peculiaridade desta mãe, que pode estar relacionada com a aquisição da teoria da mente por parte da criança. Este aspecto será discutido no item 3.3. deste estudo.

Vale ressaltar ainda que **tanto a mãe como a criança, introduzem termos e temas relacionados à julgamento moral** como parte das histórias. Na ilustração 1, por exemplo, este tema é introduzido pela criança, quando ela diz: “*No hospital não é pra isso não, meu filho*”. A mãe endossa esta afirmação da criança e parece incentivá-la, através de questões, a definir o desfecho da história. Destaca-se a maneira como a mãe lida, primeiro com a nudez do boneco e segundo com o julgamento de valor atribuído à nudez do pai. Nessa mãe, a mãe age com naturalidade e permite que a criança defina um desfecho para a história.

De modo geral, acredita-se que essa ilustração (ver ilustração 1 acima) apresenta-se como um bom exemplo das características relacionais da díade 1, no que se refere ao fluxo de atividades observadas no contexto da criação de histórias. Algumas dessas características poderão ser encontradas também em outros fragmentos selecionados e apresentados a seguir, mesmo sendo estes mais curtos do que a ilustração 1 e mais direcionados à ilustração de aspectos específicos.

Ilustração 2 – Díade 1

Considerando agora a ilustração 2, no início deste fragmento, a mãe faz uma pergunta à criança, que não responde e solicita a atenção da mãe. Esta, de imediato, abandona a sua pergunta e direciona a sua atenção para a necessidade da criança, aproximando-se dela.

Ilustração 2 – Díade 1

Tema: Comemorando no céu⁹

Marcação temporal: 00:48:10 – 00:49:25

Contexto: M e C sentados no chão, ambos de frente para “o céu” (a cama da C). Antes de iniciar esta história, a C havia levado para o “céu” os bonecos do menino e da mãe. M observa C, que está segurando o boneco do pai pelo cabelo). **M: *Eles estão fazendo o que no céu, filho?*** (M continua olhando para a C, que continua de costas para a M, procurando um fio de cabelo do boneco do pai). **C: *Mãe.*** (C, ainda de costas para M, continua procurando o fio de cabelo. **M aproxima-se da C, inclinando-se em sua direção.** **M: *Hum.*** (M olha para C). **C: *Eles estão comemorando.*** (C fala em um tom de voz muito baixo, tornando difícil a compreensão do que foi dito por ela). **M: *Olhando o céu é?*** **C: *Comemorando.*** **M: *Morando no céu?*** **C: *Memorando.*** **M: *Demorando no céu é?*** **C: *Memorando.*** **M: *Demorando?*** **C: *Mem, mem, mem.*** (C fala em tom de voz alto e vira-se de frente para M, que aproxima-se mais da C. Até este momento, a C estava sentado no chão, de costas para a M e tentando pegar um fio de cabelo do boneco do pai). **M: *Memorando, é isso filho?*** (M aproxima-se ainda mais da C e franze a testa, sugerindo uma expressão de dúvida) **C: *Co me mo ran do.*** **M: *Co me mo rando o que, filho?*** (M e C falam pausadamente. C ainda tentando pegar um fio de cabelo do boneco do pai e de costas para a M. M observa C) **C: *O que...?*** **M: *O que o que?*** **C: *Quando é o ano novo, o pessoal faz o que?*** (C vira-se de frente para a M, olha para o chão, pegando uma cadeirinha de brinquedo, e depois estabelece o contato de olhar com a M, que desde o princípio deste diálogo está olhando para a C) **M: *Comemora.*** (Contato de olhar entre a M e a C, M esboça um sorriso, abre os braços com as palmas das mãos voltadas para cima e balança a cabeça afirmativamente). **C: *Então, é isso.*** (C faz um movimento afirmativo com a cabeça. M continua olhando para a C). **M: *Ele tá comemorando no céu, é?*** (C continua segurando o boneco do pai, procurando um fio de cabelo.

⁹ Esta história está inserida dentro de uma temática maior. Em um momento anterior das interações diádicas, a díade construiu uma história onde os bonecos integrantes da família foram levados para o céu, que foi representado pela C como sendo em cima da cama da C. Assim, este é um significado já partilhado pelos parceiros diádicos, sendo inserido em outras histórias construídas por eles, como esta, por exemplo. Vale ressaltar que o fato de ‘ir para o céu’, não traz consigo uma conotação de morte, na história partilhada pela díade.

M observa a C) C: *É*. M: *É o ano novo?* C: *É. Aí o filho resolveu ir pro céu.* M: *E o filho tem asa?* C: *Não. Mas...* (enquanto isso, a C consegue pegar um fio de cabelo do boneco do pai, levanta-se e anda em direção à ponta da grade da cama. M continua olhando para a C). C: *Jesus, não pega a gente sem dizer nada, nera?* (C pendura o boneco do pai, pelo fio de cabelo, na ponta da grade da cama). M: *Sem dizer o que?* (M continua sentada no chão, de frente para a cama e olhando para a C). C: *Nada*. (C sobe em cima da cama e senta-se, de frente para a M). M: *Sem dizer nada?* C: *Pega a gente né?* M: *É? Mamãe não sabia não. É?* (M e C falam em tom de voz sereno) C: *É, né?* (M observa C, sentada na cama, olhando ora para a mãe, ora para o boneco da mãe, que está deitado na cama). C: *É, né mãe?* M: *É, você está dizendo que é, mainha acredita que é. O que é que tem?*

Mais uma vez, este tipo de comportamento sugere uma **disponibilidade e sensibilidade materna às necessidades e solicitações do seu filho**, o que se configura como um dos aspectos característicos de uma relação de apego seguro. Este é um aspecto trazido pela literatura e já mencionado na ilustração 1, mas, como também já dito anteriormente, parece se apresentar como uma característica diádica e tenderá a se repetir nas demais ilustrações.

Um outro aspecto ainda relacionado às peculiaridades apontadas pela literatura diz respeito ao fato da **mãe não impor o seu ponto de vista**, e aceitar que a criança possa ter um ponto de vista próprio, diferente do seu, e respeitando o ponto de vista adotado pela criança. Este aspecto encontra-se exemplificado no final da ilustração 2, quando a criança afirma que “*Jesus pega a gente sem dizer nada*” e solicita a confirmação da mãe que, por sua vez diz que não sabia e complementa: “*você está dizendo que é, mainha acredita que é*”.

No que se refere às peculiaridades emergentes, dois aspectos chamaram a atenção na ilustração 2. O primeiro deles consiste na busca, por parte da criança, de se fazer compreendida pela mãe, ao mesmo tempo em que a mãe procura se certificar que compreendeu a criança. Deste modo, a mãe lança mão de **atribuição de diversos significados à fala da criança**, com a finalidade de tornar a fala da mesma compreensível. É interessante notar que só é dada continuidade à construção da história, após a díade ter chegado a um consenso a respeito do que a criança gostaria de dizer. O segundo aspecto consiste do fato da mãe parecer **permitir e incentivar a criança a buscar uma solução aos problemas que surgem**. Na ilustração 2, isto pode ser evidenciado no seguinte diálogo: C: “*Aí o filho resolveu ir pro céu*”. M: “*E o filho tem asa?*” C: “*Não. Mas...*”. Este fragmento parece ilustrar que a mãe apresenta um problema para a criança e esta busca a solução do mesmo, ou seja, que Jesus vem pegar a criança para levá-la para o céu.

Ilustração 3 – Díade 1

Nesta ilustração, mais uma vez pode-se perceber alguns aspectos apontados pela literatura estando, tais como: a criança toma a iniciativa para estabelecer a relação diádica, e a mãe mostra-se sensível e cooperativa às solicitações da criança. A este respeito, um novo aspecto se apresenta: a mãe parece conceber a criança como um agente mental, capaz de ações intencionais.

Ilustração 3 – Díade 1

Tema: Negociando a ida do banco para o céu

Marcação temporal: 00:54:45 – 00:55:19

C: Mãe, vem cá! (C sentada em cima de sua cama, estica os braços na direção da M, que está sentada no chão. M fica de joelhos, aproxima-se da C, beija a sua barriga e a abraça. C fala algo no ouvido da M. M e C abraçados, de costas para a filmadora. M sorri, balança a C, afasta-se um pouco dela e diz:). **M: Aquele banco, é sem vergonha?** (M sorri e beija a barriga da C. C aponta para o banco e diz: **C: Banco! M: Eu sei qual é.** (M vira-se de costas, pega o banco e o aproxima da cama, dizendo: **M: Você vai querer colocar esse banco que estava no chão no céu, é?** (C pega o boneco do menino que estava pendurado no pé da cama e estende o outro braço para a mãe, parecendo querer pegar o banco). **M: Hein? C: (pausa) É. M: É muito importante?** (banco na frente da M, ela olha séria e fixamente para a C. **C balança a cabeça afirmativamente** e estica o braço esquerdo na direção do banco. M continua olhando para a C e diz: **M: Sério mesmo? C: Sério** (C balança a cabeça afirmativamente). **M: Então tá certo.** (M dá o banco para a C, que coloca o boneco do menino que estava segurando em cima do banco e o segura com as duas mãos, colocando-o em cima da cama).

Neste fragmento, fica evidente que a criança tem a intenção de colocar o banco em cima da cama e a díade parece “negociar” a permissão da mãe para que a criança coloque o banco em cima da cama. Vale ressaltar que no desfecho desta história, a mãe parece ceder à vontade da criança. Mais uma vez fica caracterizada a sensibilidade materna às solicitações da criança. Ao longo deste fragmento, percebe-se também momentos de trocas de carícias entre a mãe e a criança, o que também poderia contribuir para a construção de um apego seguro por parte desta díade, uma vez que a troca de carícias entre os parceiros diádicos colabora para a criação de um ambiente agradável e aconchegante, facilitando que a criança organize o seu modelo interno de funcionamento, atribuindo a sua mãe características como, por exemplo, ‘carinhosa’, ‘tranquila’, ‘disponível’, entre outras.

Ilustração 4 – Díade 1

Esta ilustração foi escolhida para exemplificar as ações dessa díade em um contexto de disciplina. Mais uma vez, a díade parece “negociar” a saída do banco de cima da cama, sendo utilizados argumentos por ambos os parceiros, no sentido de defender o seu ponto de vista. A mãe é assertiva e usa de argumentos para convencer a criança do motivo de tirar o banco de cima da cama. A criança parece compreender os motivos da mãe e concordar com ela, entregando-lhe o banco.

Ilustração 4 – Díade 1

Tema: A díade em um contexto de disciplina
Marcação temporal: 00:57:50 – 00:58:50

Contexto: C em pé, em cima da cama, com os braços estendidos ao longo do corpo e M deitada no chão. C faz leves movimentos com a boca, e fala algo em tom de voz muito baixo, não dá para escutar. M deitada no chão, diz: **M: *Eu não tô ouvindo nada.*** (Depois de alguns segundos, M levanta-se, sentando no chão, e diz: **M: *Acordei!*** (C debruça-se na direção da grade da cama, aproximando-se da M, e diz: **C: *Dorme ainda.*** (Logo depois, C senta-se no banco, que está em cima da cama). **M: *Por que?*** **C: *Olha o céu!*** (C aponta para cima. M olha para a direção apontada pela C e diz: **M: *Tá noite ainda, é?*** **C: *É.*** (C continua sentada no banco, em cima de dois bonecos da família, que estavam no banco. M olha para a C, estica o seu braço direito, movimentando os dedos, e diz, em tom de voz tranqüilo e afirmativo: **M: *Saia de cima desse banquinho aí, senão eu tiro esse banquinho, tá certo?*** (C retira os bonecos que estavam em cima do banco, onde ele estava sentado, e senta-se novamente no banco). **M: *Não, mainha não quer que você sente aí não. Saia de cima desse banquinho!*** **C: *Não tem nada.*** (M fala no mesmo tom de voz anterior. C, sentada no banco, movimenta os ombros, em tom de interrogação). **M: *Eu sei que não tem nada, mas é que ele está marcando o seu colchãozinho, aí em baixo. Não é não?*** (M fala no mesmo tom de voz anterior e estica o seu braço direito, tocando no colchão da cama. C fica em pé na cama, segurando o banco perto do seu bumbum, como se ainda permanecesse sentado, e olha para o colchão). **M: *Deixa eu tirar esse banco sujo aí de cima. Eu só botei porque você disse que era muito importante.*** (C pega o banco e o entrega a sua M, que coloca no chão, longe dela). **M: *Pronto.*** (M volta a olhar para a C).

Esta ilustração sugere um estilo de disciplina materno discursivo, onde a mãe não impõe, simplesmente, uma ordem, mas busca fazer com que a criança compreenda o porquê da sua ordem. À luz das ilustrações 3 e 4, acredita-se ser possível afirmar que, nesta díade, a mãe parece associar momentos de permissão e limite quanto às solicitações e vontades apontadas pela criança. Ou seja, quando a mãe percebe o desejo da criança em realizar determinada ação, esse desejo é considerado pela mãe e a mesma pode permitir a realização desta vontade da criança. No entanto, quando a mãe avalia este desejo como podendo trazer

prejuízos para a criança, o limite é colocado de modo ‘democrático’, fazendo com que a criança compreenda e concorde com a necessidade de realização de uma dada ação.

Ilustração 5 – Díade 1

Neste momento, ressalta-se a ilustração 5, com a finalidade de exemplificar um dos aspectos característicos do estilo de apego seguro apontados pela literatura, qual seja, que a **mãe apresenta à criança informações e instruções que são compreendidas como inseridas na Zona de Desenvolvimento Proximal**. Desta forma, acredita-se que na ilustração 5, não só a díade engaja-se em uma atividade de construção partilhada, mas também a mãe propicia à criança o engajamento na atividade de dar um laço. A realização desta atividade por parte da criança foi facilitada pelas instruções e, em alguns momentos, pelas ações da mãe. Neste sentido, uma nova peculiaridade emerge.

Ilustração 5 – Díade 1

Tema: Um laço co-construído

Marcação temporal: 1:36:54 – 1:38:00

Contexto: M está sentada no chão, com o saco em seu colo, tentando passar o cordão pelos buracos corretos para dar o laço no saco, fechando-o. C olha para a M e corre em sua direção, pegando o cordão e o saco de sua mão). **C: Peraí, eu faço! M: Você faz? Então faça.** (M solta o saco. C segura as duas pontas do cordão, olhando-as. C parece não saber o que fazer). **M: Peraí que eu vou passar desse lado, aí você dá o lacinho, feito mainha deu no outro, naquele pequeno, tá certo?** (M olha para a C, segura em uma das pontas do cordão e a passa essa ponta em um dos buracos do saco. C solta o cordão e observa as ação da M de passar a ponta do cordão pelo buraco. M entrega a outra ponta do cordão à C, que a segura, passando então a segurar as duas pontas do cordão. M olha para a C, que olha para o saco). **C: Segura aí.** (C entrega novamente uma das pontas do cordão para a M, que a segura). **M: Passa por aqui, ó.** (M faz um círculo com uma das pontas do cordão e aponta para ele). **M: Passa por aqui. M: Puxa aqui.** (M aponta para a ponta do cordão que a C deve puxar). **M: Aí.** (C passa o cordão pelo círculo sugerido pela M e puxa a ponta do cordão também sugerido pela M). **M: Puxou? Agora mainha faz assim, você faz assim.** (M faz as voltas com o cordão, necessárias para dar o laço e entrega, novamente, uma das pontas à C). **M: Puxa aqui. M: Eu preciso de sua mãozinha puxando aqui.** (M mostra onde a C deve puxar o cordão). **M: Isso, ó! Solta agora.** (C puxa e solta o cordão, na hora que a M deve puxar o cordão). **M: A gente faz um laço.** (M e C sorriem. C segura o saco). **M: Aê doido, urruuuuu!!!** (M estende sua mão, para a C bater nela, como um “cumprimento de vitória”. C bate na mão da M. M e C sorriem e a criança aproxima-se do pesquisador e entrega o saco com os brinquedos).

Quando a criança percebe a atividade que a mãe irá fazer, ela demonstra interesse em realizar a tarefa e diz que irá fazê-la. Neste momento, a mãe parece concebê-la como **ativa** e

capaz, e permite que ela tente realizar a tarefa. Ao perceber a dificuldade da criança na execução da tarefa, a mãe oferece ajuda sem, no entanto, excluí-la da participação na realização da tarefa. No final da tarefa, a mãe, explicitamente, coloca para a criança que esta foi uma atividade construída em conjunto (M: “A gente fez um laço!!”) e também comemorada em conjunto (M: “Aê doido, hurruuuuuuu!!!” – M estende sua mão para a C bater nela, como um “cumprimento de vitória”. C bate na mão da M, M e C sorriem). Esta postura materna parece, por um lado, valorizar os avanços e capacidades da criança e, por outro, incentivar a criança a explorar as suas capacidades.

Ilustração 6 – Díade 1

Este fragmento foi escolhido por ser concebido como bastante ilustrativo de algumas peculiaridade encontradas. Logo no início desta ilustração, pode-se perceber que **a mãe deixa-se interromper pela criança** e, mais uma vez, muda o foco de sua atenção, passando a direcioná-lo para o que está sendo dito pela criança. Esta se apresenta como uma forte característica desta díade. Assim como foi observado na ilustração 2, **a mãe também busca atribuir um sentido ao que é dito pela criança**, sobretudo nos momentos em que a fala da criança se apresenta dúbia ou confusa.

Ilustração 6 – Díade 1

Tema: A gravidez

Marcação temporal: 1:21:40 – 1:23:30

Contexto: M e C sentados no chão, um de frente para o outro, com os bonecos dos avós, da mãe, do pai e dos dois filhos - do menino e da menina. **M: A mãe vai...** (fala interrompida pela C. No momento em que a C começa a falar, a M se cala e presta atenção ao que a C está dizendo). **C: É... Irmão e irmã, é uni** (M e C se olham. M olha para cima e diz:) **M: Irmão e irmã gêmeos?** (C esboça sorriso e balança a cabeça afirmativamente). **M: É? A mãe vai ter dois filhos é? C: É. M: E esses filhos estão aonde? C: Na barriga. M: Será que cabe? Bora ver se cabe?** (M tenta colocar o bonecos do menino e da menina em baixo do vestido do boneco da mãe, C olha atentamente para a M. C pega o boneco da filha da barriga do boneco da mãe e diz:) **C: Peraí. Fica aqui. Só tem um.** (C coloca o boneco da menina no chão e o boneco do menino embaixo do vestido da mãe, “em sua barriga”. M observa a C e diz:). **M: Só tem um? C: É, e depois nasce o outro.** (M termina de colocar o boneco do menino em baixo do vestido da mãe e mostra este boneco para a C. M e C sorriem) **M: Pronto. A mãe tá grávida.** (M termina de colocar o boneco da menina em baixo do vestido do boneco da mãe. C pega os bonecos dos avós) **C: Pronto, aí foi para o oculista. M: Foi para o oculista?** (C balança a cabeça afirmativamente e diz:) **C: Que vê barriga e olho.** (M sorri e diz:) **M: O oculista vê barriga e olho, é? C:**

Barriga, só barriga. (C segura o boneco do avô e a M segura o boneco da mãe grávida. C olha para o boneco da mãe e m movimentava este boneco, fazendo-o andar). ***M: O que foi que o oculista disse?***

Nesta ilustração, este aspecto pode ser observado também logo no início do fragmento, quando a criança diz “irmão e irmã, é uni”. Considerando o contexto anterior, no qual a díade estava engajada na construção de uma história em que o personagem da boneca da mãe estava grávida, a mãe atribui um significado para o que foi dito pela criança, perguntando se a mãe estava grávida de gêmeos.

Um outro aspecto também já mencionado na discussão a respeito da ilustração 2 refere-se à maneira como esta díade resolve os “problemas” que ocorrem ao longo das interações. Na ilustração 6, a criança afirma que a mãe está grávida de gêmeos, e que os dois bonecos devem estar na barriga do boneco da mãe. A mãe percebe que, de fato, estes dois bonecos não vão caber em baixo do vestido do boneco da mãe. No entanto, a mãe não afirma isto para a criança, e sugere que eles tentem colocar os bonecos em baixo do vestido. A criança, por si mesma, constata que os dois bonecos não vão caber e, sozinha, define uma solução para o problema, ou seja, que agora o boneco da mãe vai ter apenas um filho, e depois nascerá o outro. Com isto, a criança soluciona o problema, sendo colocado apenas um dos bonecos em baixo do vestido do boneco da mãe. Ou seja, **a mãe coloca o problema para a criança e aguarda que a criança, por ela mesma, dê uma solução ao problema.** Desta forma, a mãe, mais uma vez, parece **favorecer o exercício de reflexão** por parte da criança, e **concebê-la como ativa e capaz de encontrar uma solução para o problema** em questão.

Como uma última peculiaridade exemplificada neste fragmento, novamente pode-se perceber uma tendência, por parte da **mãe, em conceber a criança como possuindo um ponto de vista diferente do seu, e respeitar o ponto de vista adotado pela criança** no contexto de faz de conta. Isto pode ser percebido quando a criança afirma que é o oculista quem vê barriga – médico que o personagem da mãe grávida vai procurar. A mãe, por sua vez, sorri e aceita esta informação dada pela criança, dando seqüência à brincadeira. Isto fica explícito no seguinte diálogo: C: “Pronto, aí foi para o oculista”. M: “Foi para o oculista?” C: “Que vê barriga e olho”. M: “O oculista vê barriga e olho, é?” C: “Barriga, só barriga”. M: “O que foi que o oculista disse?”

Algumas Características Gerais da Díade 1

Neste momento, faz-se pertinente apontar algumas características gerais apresentadas por esta díade. No que se refere aos aspectos relacionais apontados pela literatura, os três aspectos apontados pela literatura foram percebidos, ou seja: (a) a díade engaja-se em momentos de atenção partilhada em um contexto de interações face a face; (b) são frequentes também os momentos onde os parceiros fazem uso de brinquedos, mantendo uma atenção partilhada nesta direção e (c) são encontrados momentos de discussão entre os parceiros interacionais. De modo geral, a mãe mostra-se cooperativa e sensível às solicitações da criança e responsiva nos cuidados com ela. Foram encontrados recorrentes momentos, ao longo das interações diádicas, nos quais a mãe percebeu que algo estava incomodando a criança, e direcionou a interação no sentido de proporcionar um maior conforto para a mesma. Isto foi constatado em diversas passagens, como, por exemplo, em um dado momento no qual a criança sinaliza estar com calor e a mãe sugere que ela se aproxime do ventilador. Em outra ocasião, a mãe percebe que o short da criança está apertado e interrompeu a construção da história para tirar o short e deixar a criança mais confortável. Ainda um terceiro momento quando a criança diz que quer ir ao banheiro, de imediato a mãe se levanta e leva a criança ao banheiro, entre outros exemplos.

No momento da construção das histórias, a mãe parece respeitar o “tempo” da criança, não antecipando respostas para as questões feitas à ela. Tais questões, via de regra, tem por objetivo explorar o caminho que a criança deseja seguir na construção da história e esclarecer alguns aspectos de sua fala. Nas ilustrações acima apresentadas, pode-se perceber que a díade segue um enredo coerente e lógico na criação das histórias e, tanto a mãe como a criança parecem aceitar as inovações trazidas pelo parceiro, e transformá-las no momento da introdução de tais inovações. As histórias construídas pela díade mostraram-se bastante integradas entre si. Os temas sugeridos pelo pesquisador foram incluídos pela mãe de modo bastante sutil, dentro da temática maior construída pela díade. Muitas vezes, o corte entre os temas, realizados pelo pesquisador no momento da análise das histórias de apego incompletas, foi arbitrário, sendo tais cortes guiados pela inferência a respeito da temática principal organizadora da história. Pôde-se perceber, também, que em alguns momentos, a díade intercalou mais de uma história sem, no entanto, perder a coerência e a seqüência lógica de cada uma delas. Ao longo das interações, a mãe e a criança pareciam monitorar o comportamento um do outro, demonstrando uma verdadeira sintonia. Em um dado momento, por exemplo, a criança estica seu braço na direção de um determinado boneco segurado pela

mãe, esta, dentro do contexto da brincadeira, aproxima este boneco da criança, que o pega. Exemplos como este foram observados diversas vezes.

Ainda um aspecto merece menção. Em interação com a criança, a mãe parece favorecer o desenvolvimento da imaginação e do faz de conta. Nos momentos de construção da história foram encontrados temas referentes a conceitos bastante abstratos, como céu e terra, o direito de permanecer no céu, verdade e mentira, bem e mau, entre outros. O tom emocional geral nos momentos de interação desta díade, por sua vez, foram tranqüilos, sendo observados freqüentes momentos de troca de carinhos e sorrisos, bem como longos e contatos de olhar. Em nenhum momento a criança se expressou em tom de choramingo, nem foi feito o uso do verbo chorar, o que foi bastante freqüente na díade 2, como será visto posteriormente. A seguir, serão ressaltadas as peculiaridades emergentes nas interações da díade 2.

3.2.2. Díade 2

Assim como foi realizado na análise das interações da díade 1, na díade 2 também serão apresentadas ilustrações referentes a fragmentos das transcrições das interações mãe-criança. No entanto, nesta díade não foram encontrados muitos dos aspectos trazidos pela literatura no que se refere à caracterização de uma relação de apego seguro. Devido a isto, na análise das interações da díade 2 foi feita a opção de, inicialmente, apresentar um comentário geral a respeito dos aspectos trazidos pela literatura encontrados nesta díade para, posteriormente, serem apresentadas as ilustrações e as peculiaridades emergentes nas interações desta díade.

Das 12 características sugeridas pela literatura como peculiares às relações de apego seguro, apenas duas foram encontradas na análise da díade 2, são elas: (a) na interação com seu filho, a **mãe faz uso de termos referentes a estados mentais** e (b) a díade engaja-se em **atividades partilhadas**, fazendo uso do brinquedo. No que se refere ao primeiro aspecto, o único termo relacionado a estados mentais usado pela mãe nos momentos de interação com seu filho foi a expressão “*faz de conta*”, o que pode ser observado na ilustração 2, apresentada abaixo. O segundo aspecto pode ser observado em todas as ilustrações que serão mencionadas a seguir. A díade engaja-se em atividades partilhadas e faz uso dos brinquedos como um elemento mediador de suas atividades.

Os demais aspectos apresentados pela literatura não foram encontrados nas interações da díade 2. Possivelmente este fato ocorre por ter sido esta díade classificada como apresentando um estilo de apego inseguro. Na literatura não foram encontrados aspectos

característicos das relações de apego inseguro. Neste sentido, espera-se que o estudo 2 possa promover algumas idéias iniciais no que se refere à dinâmica específica do estilo de apego inseguro. De qualquer forma, este aspecto se apresenta também como sugestão para trabalhos futuros.

No entanto, também são freqüentemente encontrados momentos nas interações desta díade onde observa-se que os parceiros diádicos parecem ter seus focos de atenção voltados para direções diversas. Tal peculiaridade apresenta-se contrária do que foi constatado na díade 1, na qual mesmo quando os parceiros encontravam-se engajados em atividades aparentemente diferentes, cada um deles parecia estar “monitorando” as ações do outro, sendo percebida uma grande sintonia entre os parceiros diádicos. A seguir, serão apresentadas cada uma das seis ilustrações selecionadas. A discussão de cada ilustração será realizada buscando-se destacar as peculiaridades emergentes nas interações da díade 2, que caracterizam a qualidade das relações da mesma. Sugere-se que através deste estudo de caso possa-se dar início a uma melhor compreensão dos aspectos interacionais de díades mãe-criança, cujas crianças foram classificadas como apresentando estilo de apego inseguro.

Que peculiaridades emergiram nas trocas da díade 2?

Ilustração 1

Um olhar mais atento na ilustração 1 permite destacar algumas peculiaridades emergentes nas trocas da díade 2. Uma característica diádica que prevalece refere-se ao fato da mãe se antecipar às ações da criança, a qual parece se apresentar de diferentes formas, tal como:

- (1) A mãe, freqüentemente, dá **ordens ou informações confusas e contraditórias** à criança. Isso pode ser observado logo no início desta ilustração, quando a mãe diz para a criança colocar o boneco do pai em uma determinada cadeira e, quando a criança está fazendo o que foi sugerido pela mãe, esta volta atrás e diz que é para a criança pegar o boneco do menino e colocá-lo na cadeira. Neste momento, a criança parece um pouco confusa com as informações contraditórias dadas pela mãe.
- (2) A **mãe se antecipa às ações da criança**, não permitindo que a mesma conclua as suas próprias ações. Por exemplo, ainda na ilustração 1, em um dado momento, a criança mostra uma certa dificuldade para colocar um dos bonecos sentados na cadeirinha de brinquedo, e, de imediato, a mãe toma o boneco da mão da criança e o coloca sentado na

cadeira onde a criança estava tentando colocá-lo. Com esta atitude, a mãe parece não proporcionar à criança oportunidade para que ela possa, por si só, explorar o seu ambiente circundante. Neste sentido, observa-se que freqüentemente, **a mãe pega o boneco da mão da criança** que, muitas vezes age da mesma forma, tomando também o boneco da mão da mãe.

- (3) **A mãe tende a responder as questões que ela mesma faz**, não dando tempo para que a criança possa interagir com ela e responder às suas questões. Isto pode ser percebido na ilustração 1, na seguinte passagem: *M: “Cadê o pratinho dele? De Diogo. Cadê Diogo? Olha Diogo aqui”*. Este parece ser um aspecto que se apresenta também de uma outra forma.
- (4) **A troca de turnos são sobrepostas e confusas**. Freqüentemente pode ser observado que tanto a mãe como a criança interrompem a fala do outro, ou falam ao mesmo tempo que o parceiro diádico. Em alguns momentos pode-se perceber, inclusive, que o foco de atenção de cada um dos parceiros encontra-se direcionado a diferentes objetos. Aqui parece pertinente afirmar haver uma certa *confusão* na troca de turnos e no “espaço” ocupado por cada um dos parceiros.

Ilustração 1 – Díade 2

Tema: A criança derrama o suco

Marcação temporal: 00:04:45 – 00:05:50

M e C sentados no chão, um de frente para o outro. C encostado em sua cama. Entre a M e a C, estão a mesinha e os pratinhos e copinhos, arrumados em cima da mesa. Do lado esquerdo da M, está a caminha de brinquedo. **M: Chama Diogo pra tomar café, o suco dele... Tá na hora do suco de Diogo** (M fala olhando para o boneco da mãe, e o coloca sentado em uma das cadeiras, à mesa. C olha para o lado e pega o boneco do menino, trazendo-o para próximo da mesa). **M: Bota aqui, ó, o paizinho dele** (M afasta a cadeira, batendo-a três vezes no chão. C olha para a cadeira apontada pela M). **M: O paizinho dele** (C larga o boneco do menino que havia pegado e pega o boneco do pai, aproximando-o da cadeira que a M indicou). **M: Não, ele aqui. Bote aqui Diogo aqui, perto da mãe dele** (C já com o boneco do pai próximo da cadeira, larga esse boneco e pega o boneco do menino – Diogo – colocando-o na cadeira indicada pela M. C faz uma expressão de dúvida. Enquanto a C coloca o menino na cadeira indicada pela M, M coloca o boneco da menina sentado na cadeira à frente do boneco do menino). **C: Opa, caiu** (C começa a pegar o boneco do menino que caiu no chão. M pega o boneco da mão da C e o coloca sentado na cadeira). **C: Uéee.** (C olha para o boneco do pai, balançando-o. C fala em tom de voz de choro. M olha para a mesinha de brinquedo). **M: Bota aqui, com painho dele, se não ele chora** (M balança a cadeira restante e olha para a C, que está olhando para o boneco do pai). **C: Eu quero tomar café, uéeee, úe, ueueue** (C

fala em tom de choro, balançando o boneco do pai. M olha para a C). **M: Bota aqui, pra tomar café, com o painho dele** (M aponta a cadeira que está vazia, afastando-a da mesa). **C: Ele come bolo também** (C aproxima o boneco da mesa e o coloca sentado na cadeira sugerida pela M. C olhando para o boneco do pai e M olhando para os pratinhos que estão na mesinha). **M: Come bolo. M: Aqui o pratinho da mãe dele. Cadê o pratinho dele? De Diogo. Cadê Diogo? Olha Diogo aqui.** (M e C olham para os pratinhos que estão em cima da mesinha. M aponta para os pratinhos e depois para o boneco do menino - Diogo). **C: Olha o pratinho dele aqui** (C coloca um pratinho na frente do boneco do menino). **M: Pratinho... do neném, né? (M interrompe a fala da C) C: É. M: Do painho dele agora? Painho.** (M e C olhando para os pratinhos que estão em cima da mesa). **C: Depois o painho come o bolo. Agora a mainha, agora mainha.** (C aponta para o pratinho que está na frente do boneco da mãe. M está tocando em outros pratinhos da mesa).

Ilustração 2

No que se refere à ilustração 2, pode-se observar, sobretudo, três aspectos. O primeiro deles refere-se ao fato da mãe, mais uma vez, interromper a fala da criança e sugerir um enredo para a história. Mais uma vez, aquela dinâmica prevalece: mãe se antecipa às ações da criança, neste momento sob a forma de sugerir o enredo da história. Neste sentido, muitas das sugestões dadas pela criança para continuação da história são questionadas pela mãe.

Uma outra peculiaridade merece menção por se apresentar como uma característica oposta a uma das características das relações de apego seguro apontada pela literatura. Esta refere-se ao fato da **mãe não demonstrar sensibilidade às contribuições da criança** no sentido de não perceber o desejo da criança em seguir por um outro enredo na história. Nesta díade, parece pertinente afirmar que a mãe, muitas vezes não percebia esta necessidade da criança e, quando percebia, muitas vezes questionava as decisões e sugestões dadas pelo filho, por vezes em tom de desaprovação. Este aspecto pode ser observado na ilustração 2, abaixo, quando recorrentemente a criança sugeria que os bonecos iam dormir e a mãe questiona dizendo: “*Dormir??, De novo??*”.

Ilustração 2 – Díade 2

Tema: O bolo

Marcação temporal: 00:07:05 – 00:08:20

M: Bora partir o bolo agora. Cadê a faca? Bora procurar uma faca. (M interrompe a fala da C, que está olhando para o boneco do pai. M olha para trás, parecendo procurar algo. C olha para traz da M, na direção que ela está olhando). Silêncio de 10 segundos. (M olhando para traz de si, procurando a faca. C olha para a M, e depois para o copinho que está segurando. **C: Já tomou... vou...** (C aproxima o copinho que estava segurando da boca do boneco do menino, e depois do boneco da mãe, fazendo como se estivesse dando o suco para eles. Enquanto isso, M continua olhando para traz e para os lados, ‘procurando a faca’). **M: Faz de conta que aqui é a faca. Bora cortar o bolo?** (M inclina-se na direção da mesinha e faz um movimento com a mão, fazendo como

se estivesse cortando o bolo. C, séria, observa). **M: Bota um pedacinho pra ele, pro pai. O pai quer bolo.** (M e C olham para os pratinhos que estão em cima da mesinha). **C: Coma todinho viu pai, pegue** (C pega o pratinho do boneco do pai e o aproxima da mão do boneco. C olha para o boneco e M olha para a C. M esboça um sorriso). **C: Ieeeiiinnn** (C segura o boneco do pai e pega a mão do boneco, aproximando-a da boca do boneco. M olha para a C). **C: Quer dormir o pai.** (C pega o boneco do pai, tirando-o da cadeira. M olha para a C). **M: Dormir??? De novo?! Este pai é muito preguiçoso, né Luis?** (M faz uma expressão de surpresa e fala em tom de voz interrogativo e exclamativo. C lha para o boneco). **C: É Dormir, dormir** (C coloca o boneco do pai em cima de uma almofada que estava ao seu lado esquerdo, próximo à sua mãe. M olha para o boneco e o ajeita na almofada). **M: E a mãe, vai fazer o que?** (M segura o boneco da mãe. C olha rapidamente para este boneco e depois olha e pega no bolo de brinquedo). **C: Não!!** (C faz uma expressão de zangado e parece se dirigir à M, que começa a tirar o boneco da mãe da cadeira). **M: Vamos passear? C: Não, partir o bolo, partir o bolo.** (C olha rapidamente para a M e balança a cabeça afirmativamente). **M: De novo?? Outro bolo?** (M fala em tom de reprovação e aproxima-se novamente da mesinha, faz um movimento com as mãos, como se estivesse cortando o bolo). **M: Pra quem esse bolo? C: Pra mãe** (M e C falam ao mesmo tempo. Ambos olham para os bonecos e para a mesinha).

(...)

M: Pronto, comeu tudinho já? C: Dormir, dormir, dormir. (M e C falam ao mesmo tempo. M olha para a C, que faz um movimento com os braços, apontando para os bonecos e para a almofada). **M: De novo dormir?** (M fala em tom interrogativo, parecendo um pouco contrariada. M olha para a C, que balança a cabeça afirmativamente. **M: Mas já dorme...** (M segura o boneco da mãe).

Tal como mencionado anteriormente, a literatura traz que uso de verbos relacionados a estados mentais – como por exemplo “fazer de conta” – tende a ser utilizado pelas mães cujas crianças apresentam estilo de apego seguro e pode facilitar a aquisição da teoria da mente. O uso desta expressão foi observada na fala da mãe da díade 2, no entanto, o uso dessa expressão parece não ter sido empreendida pela mãe com o objetivo de inserir a criança em um contexto de faz de conta. Pelo contrário, o uso do verbo “fazer de conta” parece ressaltar, mais uma vez, a característica da mãe de se antecipar às ações da criança e atuar como uma espécie de *apresentação* do novo objeto que a mãe está inserindo na interação, tornando-o, de certa forma, *familiar* para a criança, na medida em que este novo objeto é inserido dentro de um contexto já partilhado pela díade. Na maior parte das vezes, este verbo foi utilizado pela mãe em um momento no qual ela introduzia novos elementos – objetos – na relação diádica. Este aspecto pode ser observado na ilustração 2, no momento em que a mãe procura uma faca para cortar o bolo.

Ilustração 3

A ilustração 3 apresenta-se como uma importante e marcante passagem das trocas relacionais da díade 2, uma vez que a introdução do tema do afastamento dos pais se mostrou como um momento de grande ansiedade e angústia para a criança. Este tom emocional parece ter influenciado o curso posterior de atividades da díade. Ao longo desta história, a preocupação da criança pareceu estar direcionada a criar estratégias para evitar – ou mesmo adiar – o afastamento dos pais. A mãe, por sua vez, dava a impressão de estar mais preocupada em inserir o tema proposto pelo pesquisador – afastamento dos pais. Tudo indica afirmar que a preocupação da mãe estava mais voltada para este aspecto do que para o sentimento de angústia e ansiedade que a criança parecia estar vivenciando. Desta forma, mais uma vez encontra-se uma característica oposta a uma das características propostas pela literatura a respeito das relações de apego seguro. Nesta díade, a mãe parece não demonstrar sensibilidade em **perceber o sentimento de angústia e sofrimento apresentado pela criança**, sobretudo com a introdução dos temas do afastamento dos pais e do retorno dos pais. Nestas histórias, a criança, inclusive, criou estratégias com a finalidade de evitar a partida dos pais. Tais estratégias, no entanto, não foram reconhecidas pela mãe, que insistiu em dar a conclusão que ela – a mãe – desejou para a história.

Ilustração 3 – Díade 2

Tema: Afastamento dos pais

Marcação temporal: 00:33:07 – 00:36:20

M: Pronto neném. Neném, tu vai ficar com vovô e vovó, tá certo? (M entrega o boneco do menino para a C e pega o boneco do pai da mão da C. C novamente emite sons de choro faz uma expressão de choro, e fica fazendo bruscos movimentos com o boneco do menino, pra cima e pra baixo, batendo-o no chão). **M: E painho e mainha vai ali comprar muito brinquedo, e amanhã a gente vem, tá certo? Tu vai dormir com vovó e vovó, na caminha com vovó e vovó, tá certo?** (M fala olhando e movimentando os bonecos dos pais. C para de balançar o boneco do menino e olha para os bonecos dos pais). **C: E mãe fica aqui dor..., a filha fica aqui..., olha a cama da filha.** (C pega o boneco da menina, que está no chão, e o coloca deitado em cima de uma tampa de caixa, que está ao seu lado. M e C olham para este boneco e para a tampa apontada pela C. M continua segurando os bonecos dos pais, e a C o boneco do menino). **M: Eita, cama bonita. M: Bora? Tá bom neném? Boa noite, tá? Tu fica com vovó?** (M aproxima os bonecos dos pais da C, que olha para eles). **C: Tá bom.** (C fala em tom de voz triste). **C: Fico.** (M olha para a C, que olha para o boneco do menino). **M: Tu não chora não?** (M olha para a C que olha, ora para o boneco da mãe, ora para o boneco do menino). **C: Choro não** (C vira-se de costas para a M. M permanece segurando os bonecos dos pais na frente da C). **M: Tá certo. Então a gente vai. Tá certo? Tchou. Vai dormir na cama de vovó, cadê a cama? Bota a cama pra cá, juntinho da do neném, da tua irmazinha, pra ela não chorar.** (C vira-se de costas para a M e pega a caminha de brinquedo, trazendo-a para perto da M. C demonstra dificuldade nesta tarefa, M não percebe e pega um carrinho)

M: *Tchau Lula, tchau neném, daqui a pouco a gente vem, tá certo? Amanhã.* (M pega o carrinho e coloca os bonecos dos pais em cima). **C:** *Deixa eu arrumar aqui* (C retira o colchãozinho da caminha e depois coloca-o, cobrindo-o com um lençolzinho). **M:** *Amanhã a gente volta, tá certo neném? Tá neném?* (M coloca o carro, com os bonecos dos pais dentro, de frente para a C. C olha para os bonecos e fala em tom de choro. **C:** *Vai viajar, é? É?* (C fala em tom de choro, olhando para os lados, como se estivesse procurando algo). **M:** *Vou. Tá neném, beijo, tchau.* (M começa a andar com o carrinho. C pega o boneco do menino que estava no chão e intercepta o carrinho, colocando este boneco na frente do carro e dizendo em tom de choro: **C:** *Vai... vai viajar* (C fala segurando o boneco do menino na frente do boneco dos pai). **M:** *Vou. Amanhã a gente vem, tá? Tu vai ficar com vovó e vovô, tá bom?* Breve pausa. **C:** *Toma o café!!!* (C franze a testa, sugerindo uma expressão de angústia). **M:** *Eu já tomei, neném. Tu não vai chorar não?* (M faz leves movimentos com os bonecos dos pais). **C:** *Então, então, então... come o almoço!!!!* (C interrompe a fala da M e fala aproximando e afastando o boneco do menino dos bonecos dos pais. Tom de voz e expressão de angústia). **M:** *Tu não vai chorar não? C:* *Come almoço mãe... painho* (Mais uma vez, a fala da C interrompe a fala da M, e C parece estar angustiada, buscando uma alternativa para impedir a partida dos pais). **M:** *Eu já almocei neném, oxe, eu já almocei, tomei café e tudo. Amanhã a gente volta tá?* (M olha para os bonecos, fazendo leves movimentos com eles. C olha para o boneco do menino, que ele está segurando). **C:** *Almoçou não.* **C:** *Vai, vai, a mãe fica fazendo um almoço...* (C estica o seu braço na direção dos bonecos e pega o boneco da mãe, tomando-o da mão da M e trazendo para junto de si. M toma o boneco da mão da C e fala, interrompendo a criança. **M:** *Não. Quem vai fazer o almoço é a vovó. Eu não quero não. Eu vou passear e comprar um monte de presente para tu* (Cr faz expressão de tristeza e olha para baixo. M coloca o boneco da mãe novamente no carro, junto do boneco do pai).

Ainda nesta ilustração, uma outra peculiaridade chama a atenção. Frequentemente, a criança toma a iniciativa para introduzir novidades no enredo da história, no entanto, muitas vezes a **mãe não aceita a sugestão do enredo dada pela criança**, e define um outro caminho a ser seguido na construção da história. Diante de tal atitude da mãe, **a criança tende a “ceder” e seguir o caminho proposto pela mãe.** Este aspecto pode ser observado em diversas passagens da ilustração 3. No tema do afastamento dos pais, por exemplo, a criança termina por aceitar o afastamento dos pais, dizendo que fica com os avós, enquanto os pais vão viajar; ainda em um outro momento desta ilustração, a criança sugere que a mãe vá fazer o almoço e esta afirma que não, que quem vai fazer o almoço é a avó. Situações semelhantes podem ser observadas em outros momentos das interações desta díade. Em alguns momentos percebe-se, no entanto, que esta aceitação por parte da criança é apenas temporária quando ela, ainda nesta história, após dizer que ficará com os avós, começa a **criar estratégias** cuja finalidade última é evitar ou adiar o afastamento dos pais; em outros momentos, a aceitação das sugestões maternas é tácita.

Um outro aspecto que apresentou-se como bastante característico desta díade diz respeito ao fato de, tanto a mãe como a criança, fazem uso do verbo **chorar** com frequência.

Além de usar este termo, a criança também falava em tom de choro, fazendo “como se” o boneco do menino, e eventualmente outros bonecos, estivessem chorando. Este fato não foi percebido em qualquer passagem da díade 1. Na ilustração 3 percebe-se, inclusive, que a criança faz bruscos movimentos com o boneco do menino, batendo-o contra o chão. Estas peculiaridades parecem caracterizar comportamentos típicos de estilos de apego inseguro.

Ilustração 4

A Ilustração 4 mostra um outro aspecto, ou seja, uma certa insensibilidade materna quanto à **necessidade de satisfação da curiosidade da criança**. Nesta parece evidente que a criança desejava sair do quarto para ver o gato que estava miando. A mãe, no entanto, não permite que a criança saia e satisfaça a sua curiosidade, insistindo no fato de a criança voltar a sua atenção para os brinquedos. Nesta ilustração, observa-se que a criança se coloca enquanto possuindo ações intencionais (C: “*Eu quero ver o gato*”). Em resposta a isto, a sua mãe desvia sua atenção, buscando fazer com que a criança se engaje no que ela – a mãe – tem como intenção. Neste sentido, parece pertinente afirmar que, em alguns momentos, a mãe impõe à criança a sua própria intenção e ponto de vista. Mais uma vez, este se apresenta como um aspecto oposto aos encontrados na literatura como característicos de uma relação de apego seguro.

Tal peculiaridade fica também evidente em uma outra passagem desta ilustração quando a criança diz que o neném vai chorar e a mãe retruca, dizendo que “*no colo da vovó o neném não chora não*”, e a criança responde: “*chora sim*”. Neste momento, a mãe parece estar, mais uma vez, atribuindo à criança a sua própria opinião. Sendo assim, parece pertinente afirmar, ainda, que com esta atitude, a mãe não parece conceber a criança como podendo apresentar estados mentais e opiniões diferentes das suas e suas próprias. Este seria um aspecto negativo no que se refere à aquisição da teoria da mente, como será discutido posteriormente.

Ilustração 4 – Díade 2

Tema: O gato

Marcação temporal: 00:36:58 – 00:38:25

Som de um gato miando e um grito, expulsando o gato: Passa!!!

(C olha para fora do quarto e começa a levantar-se). **M: Pssiiiiuuuuuu. Vem cá, vem ver, vem ver o bichinho, senta aqui.** (M larga os bonecos dos avós que estava segurando e segura a C pelo braço, puxando-o para baixo.

C acocora-se no mesmo lugar onde estava sentado, mas continua olhando para fora do quarto). **M: *Tem um bicho lá fora, vou matar, visse neném?*** (M segura o boneco do avô e o movimentava, fazendo-o aproximar-se da C. C olha para o lado. M continua segurando a C pelo braço). **C: *Eu vou ver o gato*** (C faz uma expressão de bravo e tenta levantar-se). **M: *Ó o gato ali ó. Correu, vem ver Lula, vem ver, vem ver, vem ver.*** (M puxa a C para junto de si. C olha para fora do quarto). **M: *Senta aqui, pra gente contar a historinha pro neném, pro neném dormir, com a vovó dele, tá certo?*** (M puxa a C pela mão, segura-a pela cintura e a faz sentar em seu colo). **M: *Ele tá chorando. O neném tá chorando Lula, porque a vovó mainha dele foi embora, bora.*** (M pega o boneco do menino que estava no chão e o traz para junto da C, que olha para fora do quarto). **C: *Eu quero ver*** (C emite sons de choro e faz força, tentando levantar-se do colo da M, que o segura e não permite). **M: *O neném tá chorando Lula, porque a vovó, mainha dele foi embora*** (M fala em tom de choro, segurando os bonecos da avó e do menino na frente da C. C emite sons de choro e, mais uma vez, tenta levantar-se do colo da mãe e não consegue). **M: *Bora dormir na caminha do neném, daqui a pouco a mainha chega né? Daqui a pouco mainha chega, daqui a...*** (C larga o boneco do menino e pega o boneco da M, que estava no carrinho “viajando”. C interrompe a fala da M e fala em tom de voz de choro). **C: *Não... O neném vai chorar...*** (fala em tom de choro. C joga o boneco da mãe no carrinho onde ele estava. M segura os dois bonecos, o do menino e o da vó). **M: *Olha, a gente vai dormir com vovó, né Lula?*** (M aproxima a caminha e coloca os bonecos da avó e do menino deitados na cama). **C: *O neném vai chorar*** (C olha para a caminha e diz em tom de choro). **M: *Eita, vai dormir com vovó, no colinho da vovó ele não chora não, né? Ele não chora não*** (M coloca o boneco do menino deitado em cima do boneco da avó. M e C olham para os bonecos deitados na caminha). **C: *Chora sim*** (C olha para a caminha e para fora do quarto. M olha para os bonecos na caminha). **M: *Chora é? Vovó conta historinha pra ele*** (M pega o boneco do avô e o coloca deitado no chão, próximo à cama. C observa). **C: *É aqui em cima.*** (C pega o boneco do avô e o segura ao lado da caminha). **M: *Pronto. Vovó, dorme com vovó, vai balançar neném... Canta uma musiquinha pra vovó dormir com vo... com o neném.*** (C começa a balançar o boneco do avô. M e C olham para o boneco do avô).

Ilustrações 5 e 6

Dois passagens das interações ainda chamaram a atenção. Tais passagens estão expostas nas ilustrações 5 e 6. Nestes momentos, **a criança busca incluir inovações na interação diádica e a mãe parece ignorar tal intenção da criança**, continuando engajada em sua atividade inicial. Na ilustração 5, a mãe introduz uma brincadeira – procurar a camisa do boneco do pai – e a criança engaja-se nesta brincadeira e esconde a camisa do boneco do avô, parecendo querer dar continuidade a esta brincadeira. Neste momento, a criança demonstra, inclusive, alegria e excitação com o seu engajamento nesta brincadeira. No entanto, a mãe parece não perceber esta intenção da criança (apesar da sinalização inclusive verbal dada por ela – C: “A calça do vovô tá escondida”) e dá um outro encaminhamento à história (M: “Tá? Foi vovó que guardou pra ela não sair, porque ele tá malcriado, não quis comprar comida não, pra casa dele”).

O mesmo parece ocorrer no fragmento da interação apresentado na ilustração 6, quando a criança introduz na interação o fato de que o boneco do menino caiu no chão e se machucou, e a mãe muda a direção da história, dizendo que o avô vai tomar café. A criança, assim como verificado em outros momentos da interação, **desiste da sua proposta e se engaja na temática proposta por sua mãe.**

Ilustrações 5 – Díade 2

Tema: Uma tentativa em vão...

Marcação temporal: 00:48:10 – 00:49:25

M e C sentados no chão, um de frente para o outro. M segurando o boneco do pai e a C segurando o boneco da mãe, que estão sem roupa. Díade engajada na atividade de dar banho nos bonecos e os vestir. **M: *Cadê minha, meu vestido menino, a minha camisa que sumiu, do pai, cadê a camisa do pai.*** (M segurando o boneco do pai e vestindo-lhe a calça. M e C olham para os lados). **C: *Ó aqui*** (C interrompe a fala da M e aponta para a camisa do avô, que está no chão, na sua frente). **M: *Essa é do vovô, esse é da mainha Cadê a minha camisa, roubaram a minha camisa*** (M toca na camisa do avô e no vestido da mãe. M e C olham para os lados, procurando a camisa). **M: *Acheei!!!!*** (M fala em tom de voz agudo, como se fosse o boneco do pai. M e C se olham. C dá uma gargalhada). **M: *Esse pessoal é fogo. Roubaram a minha camisa do náutico.*** (C sorri e esconde a camisa do avô embaixo de sua perna. C parece bastante excitada. M não faz qualquer comentário a respeito desta inovação proposta pela C). **M: *A camisa do náutico Lula, dele.*** (M e C estabelecem um breve contato de olhar. C sorri). **M: *Pronto, vai passear com o papai. Vai passear com o papai dele Lula, por enquanto que eu vou dar banho no neném, tá certo?*** (M termina de vestir a camisa do boneco do pai e entrega este boneco para a C. M pega o boneco do menino da mão da C, que solta este boneco e segura o boneco entregue pela M). **C: *A calça do vovô tá escondida.*** (C sorri, M pega o boneco da mãe e começa a vesti-lo. C olha ora para a M, ora para o boneco do pai, que está segurando). **M: *Tá? Foi vovó que guardou pra ele não sair, porque ele tá malcriado, não quis comprar comida não, pra casa dele.*** (C séria, olha para os bonecos a sua volta. M continua vestindo o boneco da mãe). **C: *Cadê a vovó?*** (C olha para os lados e a M continua olhando para o boneco da mãe, que está segurando). **M: *Vovó tá ali com raiva do vovô, porque ele não quis comprar comida, aí escondeu a roupa.*** (M aponta para o boneco da avó, que está no chão. C continua com expressão séria, olha na direção apontada pela M. C pega a camisa que ele havia escondido e a entrega á M, junto com o boneco do avô).

Ilustração 6 – Díade 2

Tema: Desencontros

Marcação temporal: 00:26:20 – 00:26:45

M e C sentados no chão, com a mesinha e os bonecos no chão, entre eles. C está segurando os bonecos do menino e da avó. M sentada na frente da C, olhando para uma almofada que está à sua frente. **C: *Mamãe, mamãe, henhenhen*** (C olha para os bonecos da avó e do menino que está segurando e fala como se estivesse chorando. M olha para a almofada que estava ajeitando e depois olha para a C). **M: *O que foi neném?*** (M olha para a C, que continua emitindo sons de choro, solta o boneco da avó e pega o boneco da mãe que está no chão, ao seu lado). **C: *Caí, henhenhen, caí henhenhen*** (C continua emitindo sons de choro e olhando para os bonecos

do menino e da mãe. C parece falar como se fosse o boneco do menino. M olha para a C e depois olha para o boneco da avó que está no chão e o pega). **M: Bora neném, vovô vai tomar um cafezinho muito gostoso agora** (C continua emitindo sons de choro e olhando para o boneco do menino, que está segurando. M coloca o boneco da avó em pé, ao lado do boneco do avô, que está sentado à mesa). **M: Tem café pra mim?** (C larga o boneco do menino e olha na direção da mesa, onde estão os bonecos dos avós). **C: Tem, ó aqui.** (M e C olham para os pratinhos e copinhos que estão em cima da mesinha. C aponta para um dos copinhos).

Algumas características gerais da díade 2

De modo geral, foi observado que esta díade estabelece poucos momentos de troca de olhares. Quando acontece o contato de olhar, este tende a ser breve e não acompanhado por outros elementos, tais como sorrisos e carinhos. Um dos parceiros logo desvia o olhar. Tal como mencionado anteriormente, a troca dos turnos se apresenta confusa e sobreposta, freqüentemente tanto a mãe como a criança interrompem a fala do parceiro e/ou retira objetos da mão do outro. O tom emocional geral oscila, sendo observados alguns momentos de trocas de carinhos entre os parceiros diádicos e momentos de ansiedade, tristeza e irritação por parte da criança. Freqüentemente a criança fala choramingando e, tanto a mãe como a criança utilizam o verbo chorar em suas falas.

Um outro aspecto que parece característico da díade 2 refere-se ao fluxo de construção das histórias. Por vezes, fica difícil compreender a seqüência lógica existente em cada uma das histórias e no fluxo de interação, de modo geral. Algumas histórias parecem não possuir um enredo completo, com início, meio e fim, sendo dados desfechos abruptos para as histórias. Às vezes, a “lógica” da história também fica prejudicada, quando, por exemplo, a personagem da mãe está viajando e, em um dado momento, a criança decide inserir este personagem na história, e simplesmente pega o boneco e inclui na interação, sem a introdução de qualquer contexto que subsidie esta decisão.

Diferentemente do que foi percebido na díade 1, a mãe tende a direcionar o enredo da história e não aceitar as sugestões de enredo propostas pela criança. As histórias, por sua vez, não se apresentam integradas entre si. Via de regra, pode-se perceber claramente a passagem entre os temas, muitas vezes abrupta, e a mãe parece apresentar certa dificuldade em seguir a *lógica da criança e embarcar no mundo do faz de conta*, como o faz a mãe da díade 1. A mãe da díade 2 parece direcionar a criança a seguir a seqüência lógica que ela mesma propõe para a história. Ressalta-se, ainda, que ao longo das interações diádicas, são freqüentes os momentos em que mãe e criança engajam-se em atividades diferentes. É como se eles estivessem próximos fisicamente, mas com o foco de atenção voltado para temas diferentes, o

que novamente se apresenta como oposto ao que foi observado na díade 1, o que parece não ajudar à construção diádica de uma segunda lógica para as histórias.

A partir do exposto, parece pertinente indagar: As peculiaridades acima mencionadas podem influenciar a aquisição da teoria da mente? Esta questão será discutida a seguir.

3.3. A Qualidade das Relações de Apego e a Aquisição da Teoria da Mente

Tal como apontado no capítulo da fundamentação teórica, alguns autores sugerem que a aquisição da teoria da mente pode ser facilitada pelo estilo de apego seguro, apresentado pela criança. Indo além desta afirmação, alguns estudos mais recentes têm sugerido que tão importante quanto o estudo do estilo de apego é a investigação da **qualidade** das relações sócio-afetivas estabelecidas entre a criança e sua mãe. Neste sentido, este estudo buscou investigar, primeiro, se a criança que apresenta um estilo de apego seguro teria uma maior facilidade na compreensão de uma tarefa de crença falsa e, segundo, que peculiaridades interacionais poderiam estar relacionadas à aquisição precoce da teoria da mente.

Tal como mencionado no item *Método* do presente estudo, para a investigação da teoria da mente foi escolhida a tarefa de *Maria*, também utilizada no estudo 1. A partir desta tarefa, é possível investigar a capacidade da criança atribuir uma crença falsa ao outro – a um personagem da história – e inferir, baseando-se em tal crença, estados mentais e emocionais deste personagem. São duas as questões de estudo:

1. Onde Maria vai procurar pelo seu anel? → atribuição no outro de uma crença falsa e inferência de estado mental.
2. Como Maria vai se sentir depois que procurar pelo seu anel neste lugar → atribuição de um estado emocional ao outro.

As respostas das crianças a estas duas questões foram analisadas em função de certo e errado, tendo sido também analisadas as justificativas dadas pelas crianças para cada uma destas perguntas. Abaixo será apresentado o desempenho das duas crianças na *tarefa de Maria*.

3.3.1. Desempenho das crianças na tarefa de crença falsa (tarefa de Maria)

A criança que compôs a díade 1 apresentou um excelente desempenho na *tarefa de Maria*, mostrando-se segura na apresentação de suas respostas, e atenta durante a aplicação de toda a tarefa. Tal como expresso abaixo, a criança acertou as duas questões de estudo e apresentou justificativas também corretas e coerentes para as suas respostas. A criança

demonstra, claramente, ser capaz de atribuir crenças falsas ao outro e inferir a respeito de estados mentais e emocionais de outras pessoas. Este aspecto foi também constatado a partir da análise microgenética das interações mãe-criança.

Díade 1

P: Quando Maria voltar, onde ela vai procurar pelo seu anel?

C: No baú dela.

P: Por que ela vai procurar no baú?

C: Por que o anel tava no baú dela.

P: Como Maria vai se sentir depois de procurar o anel no baú dela?

C: Ela vai se sentir mal.

P: Por que ela vai se sentir mal?

C: Porque ela vai ficar sem saber que tá ali (C aponta para a caixinha). O baú não vai mexer (C segura o baú e balança-o, parecendo sugerir que não vai fazer barulho, visto que não existe anel dentro do baú).

No que se refere ao desempenho da criança da díade 2, este não foi tão bom. A criança errou a pergunta relacionada à teoria da mente e acertou a segunda questão, que diz respeito à inferência de estados emocionais. Quanto às justificativas dadas pela criança, na primeira questão, a criança responde que Maria irá procurar por seu anel na caixinha, ou seja, no lugar onde a criança sabe que está o anel. Sendo assim, a resposta não é correta, e a criança não se coloca no lugar de Maria, que não sabe que o anel foi trocado de lugar. No entanto, a justificativa dada pela criança é coerente com a sua resposta. Se a criança atribui a sua própria crença à Maria, então Maria vai procurar pelo seu anel na caixinha, pois, de fato, é onde a criança sabe que o anel está. Já na segunda pergunta, ocorreu o inverso. A criança respondeu corretamente à questão, atribuindo à Maria uma emoção coerente com a resposta dada à primeira questão, no entanto, a criança não se mostrou capaz de justificar a sua resposta. As respostas e justificativas dadas pela criança estão apresentadas a seguir.

Díade 2

P: Quando Maria voltar, onde ela vai procurar pelo seu anel?

C: Na caixinha.

P: Por que ela vai procurar na caixinha?

C: Porque tá aqui.

P: Como Maria vai se sentir depois de procurar o anel aqui?

C: Feliz.

P: Por que?

C: Porque... porque. Porque o anel é daqui.

3.3.2. Peculiaridades relacionais podem influenciar a aquisição precoce da teoria da mente?

De acordo com a literatura, a partir dos 4 anos de idade pode-se observar a aquisição da teoria da mente. No entanto, tal como mencionado no capítulo da fundamentação teórica, alguns autores destacam que a qualidade das relações sócio-afetivas podem influenciar a aquisição desta habilidade cognitiva, favorecendo a compreensão de estados mentais por parte da criança, a partir dos três anos. Corroborando este último posicionamento, no presente estudo foi constatado que tanto o estilo de apego seguro como algumas peculiaridades interacionais podem facilitar a aquisição da teoria da mente. Tal como acima mencionado, participaram deste estudo duas crianças. A criança da díade 1 – cuja díade foi classificada como apegada de modo seguro – mostrou-se capaz de compreender e responder adequadamente à tarefa de crença falsa, enquanto a criança da díade 2 – cuja díade foi classificada como apegada de modo inseguro – não.

A partir do exposto, acredita-se ser pertinente indagar: Que peculiaridades interacionais podem estar relacionadas ao bom desempenho da criança da díade 1 na tarefa de teoria da mente? Que peculiaridades interacionais podem não ter facilitado a aquisição da teoria da mente na díade 2? Com a finalidade de levantar algumas possibilidades de respostas a estas questões, a seguir serão apontadas algumas características relacionais das díade 1 e 2, que se acredita poder apontar à alguns caminhos na busca de responder a estas questões.

Um primeiro aspecto a ser destacado refere-se à maneira como a mãe trata e concebe o seu filho. Nos momentos de interação com a criança, a mãe da díade 1 demonstra ser cooperativa e sensível às solicitações da criança – permitindo que ela explore as diversas possibilidades de atuação. No entanto, quando a criança demonstra precisar do auxílio materno, a mãe percebe tal necessidade e mostra-se disponível para auxiliar a criança. Além disto, a mãe trata a criança como um ser ativo e competente, capaz de solucionar os problemas que surjam. Desta forma, a mãe parece permitir e incentivar a criança a refletir e buscar soluções para tais problemas. Com isto, tudo indica que a mãe atua como uma **base segura** para a criança e proporciona a ela sentimentos de conforto e segurança, que, por sua vez, tende a sentir-se mais motivada e capaz de explorar o seu meio ambiente e as diversas possibilidades de resolução dos problemas.

Neste sentido, ao longo das interações com sua mãe, de modo especular, a criança também adota uma postura mais ativa, participativa e reflexiva, muitas vezes tomando a iniciativa para começar, ou introduzir inovações nas interações com a sua mãe, e apresentar soluções para as questões que se colocam. Desta forma, acredita-se que a adoção desta

postura também possa favorecer a aquisição da teoria da mente, uma vez que a criança pode sentir-se incentivada a refletir e encorajada a apresentar e defender os seus próprios pontos de vista.

Um outro aspecto que pode estar diretamente relacionado à aquisição da teoria da mente refere-se ao uso de termos referentes a estados mentais nos momentos de interação. Foi constatado que tanto a mãe como a criança fazem uso de tais termos. No contexto de faz de conta, os parceiros diádicos, além de fazerem uso de termos referentes a estados mentais, atribuem estados mentais e emocionais aos personagens das histórias. A mãe, além de colocar a criança no lugar do outro, também atribui crença falsa aos personagens da história, inserindo, inclusive, tom emocional de surpresa a tais personagens quando estes ‘descobrem’ a informação ‘verdadeira’. A criança, por sua vez, mostra-se capaz de diferenciar os conceitos de “eu” e “outro” e, em contexto de faz de conta, demonstra também agir de acordo com a perspectiva do outro e ‘colocar-se no lugar do outro’. Estes aspectos se apresentam como cruciais para a compreensão de crenças falsas e atribuição de estados mentais e emocionais ao outro. Se a criança, em momentos de interação com sua mãe, faz uso de termos referentes a estados mentais e emocionais e, mais do que isso, atribui tais estados a personagens das histórias, sem dúvida esta criança terá uma maior facilidade na compreensão destes aspectos em situações que extrapolem os momentos de brincadeira com sua mãe.

Concluindo, acima foram destacados algumas peculiaridades relacionais que se acredita estarem diretamente relacionadas à aquisição precoce da teoria da mente. No entanto, faz-se importante mencionar, também, que alguns aspectos gerais, característicos das interações diádicas, podem ter a sua importância nessa mesma direção. Aspectos como um tom emocional positivo, a existência de momentos de conversas e reflexões entre a mãe e a criança, a disponibilidade de escuta materna, a postura materna de disponibilidade em esclarecer as perguntas e dúvidas da criança, de permitir ser interrompida pela criança e proporcionar a esta sentimentos de conforto e segurança para que ela possa explorar o seu meio circundante, são aspectos que também podem facilitar a desenvolvimento de autoconfiança e pensamento reflexivo por parte da criança e, mesmo que indiretamente, favorecer uma aquisição precoce da teoria da mente.

3.3.3. Que peculiaridades relacionais da díade 2 podem ter dificultado a aquisição precoce da teoria da mente?

Mesmo não sendo este o objetivo central do presente estudo, acredita-se ser pertinente apontar algumas características relacionais da díade 2 que parecem não terem favorecido a aquisição precoce da teoria da mente. Neste sentido, um primeiro aspecto a ser mencionado refere-se à maneira como se dão as trocas relacionais desta díade. As interações diádicas tendem a ser pouco partilhadas. A mãe desta díade, na maioria das vezes, parece não conceber seu filho como parceiro ativo no momento de construção da história, não incluindo as contribuições da criança para a construção do enredo desta. De modo geral, uma característica peculiar desta díade refere-se ao fato da mãe se antecipar às ações da criança, o que pode ocorrer de diferentes formas, como, por exemplo, a mãe define o enredo para a ser seguido na construção da história, toma o boneco da mão da criança, responde a questões que ela mesma faz, os parceiros diádicos falam ao mesmo tempo e interrompem a fala do outro – tornando a troca de turnos confusa e contraditória, dentre outras.

Tais atitudes maternas pareceram levar a díade a dispensar pouco interesse na negociação mútua durante o processo de construção da história. Todo o enredo parece ter sido guiado pela vontade materna, seguindo a sua própria seqüência lógica. Desta forma, observou-se também pouco espaço para criatividade mútua. Não era solicitado à criança uma participação ativa e criativa, onde precisasse colocar-se de modo inovador e competente para resolver os problemas que se colocavam. Pelo contrário, os problemas, de imediato, eram resolvidos pela sua mãe. Sendo assim, a criança parece ter encontrado pouco espaço para participar de forma ativa nas interações diádicas, e a sua mãe, por outro lado, parece ter propiciado poucas oportunidades para a criança explorar certas habilidades cognitivas que, por sua vez, poderiam facilitar o desenvolvimento precoce da teoria da mente.

4. CONCLUSÃO

A partir dos dados apresentados, conclui-se que o estilo de apego apresenta-se como uma importante variável para a aquisição da teoria da mente, no entanto, mostrou-se ser fundamental investigar, também, a qualidade das interações mãe-criança, ressaltando as peculiaridades características das mesmas.

Neste estudo, foi constatado um melhor desempenho na tarefa de teoria da mente por parte da criança classificada como apegada de modo seguro (díade 1). Além do estilo de apego, esta criança parece ter sido facilitada, também, por algumas peculiaridades características das relações estabelecidas com sua mãe. O uso de termos relacionados a estados mentais, a atribuição de crenças falsas aos personagens das histórias, a existência de momentos de conversas e reflexões entre a criança e sua mãe, a postura materna de sensibilidade às necessidades e respeito pelas idéias da criança, são alguns dos aspectos que parecem ter influenciado o bom desempenho da criança da díade 1 na compreensão da tarefa de crença falsa.

A díade 2 não apresentou as peculiaridades acima mencionada, que parecem favorecer o desenvolvimento da teoria da mente. Paralelamente, a criança desta díade, classificada como apresentando um estilo de apego inseguro, não apresentou um bom desempenho na tarefa de crença falsa. Vale ressaltar que a mãe da díade em questão não se mostrou sensível às necessidades da criança, não foram identificados momentos de incentivo à reflexão e resolução dos problemas por parte da mãe. Quando ocorriam, os problemas eram, de imediato, resolvidos pela mãe, que não parecia perceber e respeitar o tempo necessário para a criança refletir e buscar, por si só, a resolução para os problemas que emergiam. Sendo assim, conclui-se que as peculiaridades identificadas nas interações da díade 2 não facilitam a aquisição precoce da teoria da mente por parte da criança componente desta díade.

Estes resultados sugerem que tanto o estilo de apego seguro, assim como a existência das peculiaridades relacionais acima mencionadas – características da díade 1 – podem atuar como facilitadoras da aquisição precoce da teoria da mente.

Acredita-se ser pertinente mencionar ainda duas contribuições do presente estudo. Tal como mencionado anteriormente, a literatura que busca investigar a influência das relações de apego para a aquisição da teoria da mente tende a explorar com maior ênfase influência das características das díades apegadas de modo seguro para a aquisição de determinadas habilidades cognitivas por parte da criança. Neste sentido, pouca atenção tem sido dada às características relacionais das díades apegadas de modo inseguro para a aquisição de tais habilidades. Por que razão as crianças apegadas de modo inseguro tendem a apresentar uma certa dificuldade na aquisição precoce de algumas habilidades cognitivas, em especial da teoria da mente? Espera-se que o presente estudo possa ter contribuído nesta direção, propiciando alguns *insights* iniciais na busca de melhor compreender este fenômeno.

Uma outra questão que vale ser mencionada refere-se ao tipo de análise empreendida no presente estudo. A análise do estilo de apego da criança realizada neste estudo, tal como

anteriormente mencionado, considerou tanto os comportamentos da criança, como os comportamentos da mãe, o tom emocional de cada um dos parceiros e a qualidade da relação diádica de modo geral, diferentemente do que vem sendo realizado na maior parte dos estudos que se destinam a investigar este fenômeno, que tendem a considerar apenas o comportamento da criança, em um contexto isolado. Sendo assim, acredita-se que, embora se chegasse à mesma conclusão quanto ao estilo de apego da criança, se a análise deste aspecto tivesse apenas focalizado às ações da criança, o tipo de análise empreendida neste estudo proporciona uma melhor compreensão de como as ações da mãe estão intrinsecamente conectadas às ações da criança, ampliando, desta forma, o olhar empreendido ao fenômeno do apego.

CAPÍTULO IV

Considerações Finais

Neste momento, faz-se necessário empreender alguns comentários a respeito do presente estudo, com a finalidade de ressaltar as principais conclusões obtidas com esta pesquisa, bem como possíveis implicações da mesma. Propõe-se também novos rumos de pesquisas que possam ser realizados, no sentido de contribuir com a emergência de novos conhecimentos no campo de investigação da “*cognição e afetividade*”. Parafraseando Hazin (2000, p. 180), ressalta-se que

torna-se difícil falarmos em conclusão no momento em que necessitamos elaborar mais questionamentos em detrimento da formação de respostas (únicas e definitivas). Porém, guardamos a certeza que concluir um estudo nem sempre implica necessariamente em esgotar as questões iniciais que nortearam a nossa caminhada.

Este estudo buscou investigar a relação entre aspectos cognitivos e afetivos; mais especificamente, entre aquisição da teoria da mente e estilos de apego. De modo geral, o mesmo estudo aponta para a existência de uma relação sistemática entre estilos de apego e aquisição da teoria da mente. As crianças que apresentam estilos de apego seguro, já aos 3 anos de idade, apresentaram um bom desempenho nas tarefas de crença falsa utilizadas. Os dados apresentados e discutidos no Estudo 1 sugerem que a questão da universalidade quanto ao período de emergência da teoria da mente se apresenta como um aspecto questionável, podendo ser influenciado pelas relações sócio-afetivas empreendidas pela criança pequena em seu contexto familiar.

Diante de tais conclusões, acreditou-se ser pertinente a seguinte questão: *de que maneira o estilo de apego mãe-criança pode favorecer a capacidade precoce das crianças – aos 3 anos de idade – em inferir crenças e comportamentos em outras pessoas? Que peculiaridades interacionais podem estar relacionadas à aquisição precoce desta habilidade cognitiva?* Buscando iluminar tais questões com algumas hipóteses explicativas, a discussão realizada no Estudo 2 sugeriu que o estilo de apego mãe-criança parece apresentar-se como um produto da qualidade das relações sócio-afetivas estabelecidas pela díade. Neste estudo, foram examinadas duas díades mãe-criança (tendo as duas crianças 3 anos de idade), e concluiu-se que algumas peculiaridades interacionais características das relações diádicas podem favorecer, ou não, a compreensão e inferência precoce de crenças e comportamentos em personagens de histórias, por parte das crianças.

Sendo assim, o Estudo 1 sugere a existência de uma correlação entre o estilo de apego apresentado pela criança e a aquisição precoce da teoria da mente. Entretanto, o método adotado nesse estudo apresenta algumas limitações no que diz respeito à investigação da

qualidade da relação mãe-criança. Especificamente, o estilo de apego é avaliado no Estudo 1 a partir do comportamento (verbal e não verbal) da criança, ficando a qualidade da relação de apego entre os parceiros diádicos apenas inferida. Desse modo, o Estudo 2 teve como objetivo principal investigar as peculiaridades que caracterizam a **relação** mãe-criança, a partir da realização de uma análise microgenética-processual, focalizando-se nos comportamentos de ambos, a mãe e a criança. Ainda, buscou-se refletir a respeito da influência que tais peculiaridades podem exercer no processo de aquisição da teoria da mente. Neste estudo, acredita-se que, ao mesmo tempo em que as ações dos parceiros diádicos constroem e transformam a relação ao longo do tempo, a qualidade das trocas diádicas e da própria relação influencia tanto nas ações dos parceiros, como também na própria constituição dos sujeitos engajados na interação.

A partir do exposto, estes dois estudos foram realizados na presente pesquisa, pois acredita-se que o olhar “quantitativo” empreendido no Estudo 1 é complementado com o olhar “qualitativo-processual” realizado no Estudo 2. Da mesma forma, acredita-se que a análise concomitante dos aspectos afetivo e cognitivo também se apresenta como complementar e necessária para uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento da criança. Sendo assim, um grande desafio para o presente trabalho foi a construção de “pontes”, a busca de interseções teóricas – a investigação concomitante de aspectos afetivos e cognitivos – e metodológicas – os procedimentos metodológicos e as análises empreendidas em cada um dos estudos realizados.

Sendo assim, pretendeu-se com este estudo contribuir para a reflexão acerca da necessidade de se ‘quebrar’ a dicotomia cognição x afetividade e ressaltar a importância de se propor “pontes” teórico-metodológicas que possibilitem a investigação científica destes dois aspectos, sendo os mesmos concebidos como integrados e, em alguns casos, complementares, e não mais como dicotômicos e antagônicos. Neste sentido, a Teoria do Apego de John Bowlby apresentou-se como adequada para esta investigação, na medida em que parece responder metodologicamente à necessidade de estudo desse diálogo, uma vez que sugere uma noção de afetividade que permite essa comunicação com a cognição. Acredita-se que a busca de encontrar metodologicamente esta possibilidade de diálogo apresenta-se como uma das contribuições do presente estudo.

Diante dessa pesquisa, ficaram ainda algumas questões: *Como se dá o processo de construção de vínculos afetivos? Como ocorre o desenvolvimento da teoria da mente? De que maneira estes aspectos se relacionam e se influenciam mutuamente no curso do desenvolvimento infantil?* Estas perguntas extrapolam o objetivo de estudo da presente

pesquisa, no entanto, acredita-se que elas se apresentam como questões de grande importância para o estudo destes fenômenos e sugere-se que novos estudos empíricos sejam empreendidos nesta direção, com a finalidade de contribuir para a compreensão destes fenômenos e da maneira como eles se relacionam no curso do desenvolvimento da criança.

Neste sentido, sugere-se dois caminhos de pesquisa, com a finalidade de proporcionar novos olhares e favorecer uma compreensão mais integrada dos fenômenos em questão.

Um primeiro caminho refere-se à necessidade de questionamento e busca de estratégias teórico-metodológicas com a finalidade de aproximar os aspectos cognitivo e afetivo. Neste sentido, algumas pesquisas recentes têm sido empreendidas e sugere-se que novos estudos empíricos também sigam este caminho de investigação, com a finalidade de fortalecer esta área de pesquisa ainda insipiente, mas frutífera e de suma importância para uma investigação mais integrada do ser humano.

Um segundo caminho refere-se à realização de pesquisas longitudinais, onde os fenômenos em questão possam ser investigados à luz de uma teoria desenvolvimentalista, sendo empreendido um olhar qualitativo com a finalidade de lançar luz às questões acima colocadas. Neste sentido, cabe alguns esclarecimentos.

Ao propor a sua Teoria do Apego, Bowlby (1969/1984) estava particularmente interessado na investigação do processo de construção de vínculos afetivos (apego) entre a criança e a sua figura materna no início da vida. No momento inicial de sua teoria, Bowlby concebe a formação do vínculo afetivo entre a criança e sua mãe como um progressivo processo de construção e transformação, que se dá ao longo do tempo. Neste sentido, este autor adota uma visão sistêmica do fenômeno do apego, e concebe que o processo de formação de vínculos afetivos é fortemente influenciado pelas experiências vividas por estes parceiros (mãe e criança) através da relação diádica. A partir desta concepção, as relações de apego modificam-se ao longo do tempo, em um processo de progressivas adaptações e transformações, de acordo com a qualidade das relações estabelecidas entre a criança e a sua mãe, e entre esta díade e o meio físico e social que a cerca. Assim, no momento inicial da teoria do apego, este fenômeno era concebido como uma relação dinâmica e co-construída pela díade mãe-criança.

No entanto, esta visão do apego sofreu fortes transformações ao longo do tempo. A partir do estudo realizado por Ainsworth e Wittig (1969, citados por Valsiner, 2000), a investigação do fenômeno “apego” passou a não mais ser concebida como um fenômeno relacional, passando este a ser padronizado e categorizado em “tipos de apego.” Com isso, tanto o método como as perguntas de pesquisa e os pressupostos teórico-metodológicos de

base desta teoria foram alterados. Este método de investigação do apego influenciou fortemente as investigações realizadas posteriormente nesta área, e o fenômeno do apego passou a ser concebido não mais como um processo de relação mãe-criança, dinamicamente construído e transformado ao longo do tempo, mas sim como uma propriedade categórica que pertence a uma pessoa - seja a mãe ou a criança -, e pode determinar a sua conduta. Desta forma, apego passa então a ser concebido não mais como um fenômeno relacional, mas sim como uma característica pertencente a uma pessoa, assim como qualquer outra característica de personalidade. Sendo assim, um conceito que originalmente referia-se a relações entre pessoas, passa então a ser visto como uma característica estática, pertencente a um indivíduo.

A partir de então, as pesquisas na área de apego perderam de vista o caráter aberto e dinâmico das relações de apego, presente nas idéias iniciais de Bowlby. “O conceito de apego tornou-se ultrapassado devido à prática da mensuração de diferenças individuais, o que levou a uma mudança no frame de referência” e no modelo de causalidade adotado pelas pesquisas que investigavam o fenômeno do apego (Valsiner, 2000, pp. 221-222). Desta forma, o frame de referência que norteava os estudos iniciais de Bowlby - “*individual-ecological*” - passa para o “*intra-individual*”. Com isto, o objetivo central das pesquisas na área de apego, não é mais a investigação do processo de relação mãe-criança-meio ambiente, mas sim a mensuração e a classificação dos tipos de apego apresentados pela criança, com a finalidade de investigar diferenças individuais e prever a aquisição de futuros produtos do desenvolvimento. O modelo de causalidade adotado, por sua vez, passa da causalidade sistêmica, para a causalidade linear, uma vez que nesta nova perspectiva teórico-metodológica, defende-se que o estilo de apego apresentado pela criança poderá prever futuras aquisições psicológicas.

Em suma, nas palavras de Valsiner:

A história conceitual do apego tem procedido da seguinte forma: Primeiro existia a complexa relação pais-criança, representada em estudos e casos psicanalíticos. A complexidade desses casos tornou-se cobertos pelo rótulo de apego, o qual é um rótulo genérico, apropriado para a complexidade do fenômeno. O rótulo agora começa a operar como um descritor estático de um fenômeno dinâmico. A transição de uma relação dinâmica para uma propriedade estática em psicologia geralmente leva à atribuição de propriedades causais para esta entidade estática. O modelo de causalidade que se passa a assumir é do tipo linear direta. Assim, uma qualidade estática investigada fora do processo complexo é transformada em um agente causal singular, o qual é visto como podendo prever alguns produtos futuros (Valsiner, 2000, p. 220).

Desta forma, sugere-se que novos estudos sejam realizados nesta direção, com a finalidade de desenvolver estratégias teórico-metodológicas e procedimentos desenvolvimentalistas para o estudo do fenômeno do apego, e suas interseções com diversas

habilidades cognitivas. Ressalta-se a importância de resgatar o caráter processual e dinâmico do apego, que parece ter se enfraquecido, com os rumos dados à investigação deste fenômeno.

Estas idéias parecem encontrar consonância no artigo de Fogel (2000), no qual este autor defende a importância de resgatar o caráter histórico-relacional das idéias iniciais de Bowlby, através da realização de estudos de caso. Este autor sugere a investigação do fenômeno do apego à luz da perspectiva de sistemas dinâmicos, que vise investigar o processo de construção de vínculos afetivos pela díade mãe-criança, ressaltando a importância de destacar o caráter dinâmico, aberto e co-construído deste processo. Conceber apego como resultado de um indivíduo isolado interagindo com um contexto isolado vem sendo questionado por alguns autores que se propõem a discutir pesquisas atuais sobre apego. “Olhar além da perspectiva interacional do apego para uma visão sistêmica e transacional é uma das próximas fronteiras das pesquisas sobre apego” (Fogel, 2000, p. 319).

A partir do exposto, ressalta-se que o fenômeno do apego foi concebido no presente estudo como um fenômeno relacional, construído na interação diádica. O apego é aqui concebido como uma característica da criança, no entanto, não como uma característica estática e independente do contexto no qual ela está inserida. Pelo contrário, defende-se que o apego da criança é uma característica pessoal, que carrega, no entanto, a história da relação estabelecida com as suas principais figuras de apego. Sendo assim, mesmo reconhecendo que no estudo 1 foi empreendida uma estratégia tradicional para a investigação do apego – que originou o estilo de apego da criança – o estudo 2 teve por finalidade ampliar este olhar, destacando o caráter relacional deste fenômeno, buscando, desta forma ressaltar alguns dos aspectos relacionais subjacentes a esta “característica pessoal”.

Sendo assim, este trabalho busca traçar alguns passos iniciais na busca do resgate da característica relacional do fenômeno do apego e, seguindo nesta direção, sugere que novos estudos sejam realizados nesta linha de pesquisa. Acredita-se que a realização de tais estudos podem contribuir com o desenvolvimento de estratégias teórico-metodológicas e procedimentos desenvolvimentalistas para o estudo do fenômeno do apego, e suas interseções com diversas habilidades cognitivas, buscando resgatar o caráter processual e dinâmico do fenômeno do apego, que parece ter se enfraquecido com os rumos dados à investigação deste fenômeno.

CAPÍTULO V

Referências Bibliográficas

- Bowlby, J. (1957). An ethological approach to research in child development. *British Journal of Medical Psychology*, 30, 230-240.
- Laplanche, J. & Pontalis, J. (1967). *Vocabulário de Psicanálise*. Portugal: Martins Fontes Editora Ltda.
- Neves, L. M. M. F. (1995). *Suporte Emocional na Adolescência: A relação com os pais e com os amigos em momentos de transição escolar*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Steele, Steele, Croft & Fonagy. (1999). Infant-mother attachment at one year predicts children's understanding of mixed emotions at six years. *Social Development*, 8, 2,161-178.
- Wimmer, H. & Hartl, M. (1991). Against the cartesian view on mind: Young children's difficulty with own false beliefs. Em G. E. Butterworth, P. L. Harris, A. M. Leslie & H. M. Wellman (Eds.). *Perspectives on the child's theory of mind* (pp. 125-138). The British Psychological Society, Oxford University press.
- Araújo, L. & Kato, R. A. F. (1983). *A desordem afetiva primária na situação de perda por morte*. Monografia apresentada à disciplina Seminários de Psicologia do Desenvolvimento. Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Arraes, A. K. M. S. (1999). *Luto, desejo e vínculo na infância*. Monografia de Bacharelado. Departamento de Psicologia da Universidade federal de Pernambuco.
- Avis, J. & Harris, P. (no prelo). Belief-desire reasoning of children's understanding of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 7-31.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Mechanical, behavioral and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 41, 113-125.
- Bartsch, K. & Wellman, H. M. (1989). Young children's attribution of action to beliefs and desires. *Child Development*, 60, 946-964.
- Bates, E., Camaioni, L. & Voltera, V. (1975). The Acquisition of performatives prior to speech. *Merril-Palmer Quarterly*, 21, 205-226.

- Beck, C. T. (1995). The effects of postpartum depression on maternal-infant interaction: a meta-analysis. *Nursing Research*, 44, 5, 298-304.
- Beck, C. T. (1996). Postpartum depressed mothers' experiences interacting with their children. *Nursing Research*, 45, 2, 98-104.
- Bell, S. M. (1970). The development of the concept of object as related to infant-mother attachment. *Child Development*, 41, 291-311.
- Belsky, J., Garduque, L. & Hrncir, E. (1984). Assessing performance: Competence, and executive capacity in infant play: Relations to home environment and security of attachment. *American Psychological Association*, 20, 3, 406-417.
- Benzecri, J. P. (1992). *Correspondence analysis handbook*. Paris: Dunod.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bowlby, J. (1952a). *Maternal Care and Mental Health. Reporte prepared on behalf of the World Health Organization*. Geneva: World Health Organization.
- Bowlby, J. (1952b). The development of social responsibility within the family. *Social Work*, 9, 623-627.
- Bowlby, J. (1956a). Practical advice on new baby jealousy. *Child-Family Digest*, 14, 25-29.
- Bowlby, J. (1956b). The growth of independence in the young child. *Health Congress of the Royal Society of Health*, Blackpool.
- Bowlby, J. (1958). A note on mother-child separation as a mental health hazard. *British journal of medical psychology*, 31, 247-248.
- Bowlby, J. (1960). Symposium on 'psycho-analysis and ethology': Ethology and the development of object relations. *International Journal of Psychoanalysis*, 41, 313-317.
- Bowlby, J. (1964). Note on Dr Lois Murphy's paper. *International Journal of Psychoanalysis*, 45, 44-46.
- Bowlby, J. (1969/1984). *Apego e perda – volume 1: Apego*. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1973/1984). *Apego e perda – volume 2: Separação*. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1973/1985). *Apego e Perda – volume 3: Perda*. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1979/1997). *Formação e rompimento de laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes.

- Bowlby, J. (1981). A contribution by John Bowlby. *Bulletin of the Royal College of Psychiatry*, 5, 2-4.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. I. Bretherton & E. Waters (Eds.), Growing points in attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, n 1-2.
- Bretherton, I. & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 6, 906-921.
- Bretherton, I. (1995). Comentario – Communication perspective on attachment relationships and internal working models. Em Waters, E. Vaughn, B. E., Posada, G. & Kondo-Ikemura, K. (Eds.). *Monographs of The Society for Research in Child development, serial 244*, vol. 60,n 2-3, 310-329.
- Bretherton, I., Ridgeway, D. & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings. *Attachment during the preschool years*. Chicago: Univ. Chicago Press.
- Brown, J. R. & Dunn, J. (1991). ‘You can cry, mum’: The social and developmental implications of talk about internal states. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 237-256.
- Clausen, S. (1998). *Applied correspondence analysis*. Quantitative Applications in the Social Sciences Series No. 121. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dias, M. G. B. B. (1993). O Desenvolvimento do Conhecimento da Criança sobre a Mente. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 9, 3, 587-600
- Dias, M. G. B. B. (1994). Conhecimento sobre a mente e compreensão sobre as intenções do experimentador. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10, 221-229.
- Dijken, S. V., van Der Veer, R., Ijzendoorn, M. V., & Kuipers, H.-J. (1998). Bowlby before Bowlby: The sources of an intellectual departure in psychoanalysis and psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 34(6), 247-269.
- Dolle, J. M. (1993). *Para Além de Freud e Piaget: Referências para novas perspectivas em Psicologia*. Petrópolis: Vozes.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C. Tesla, C. e Youngblade, L. (1991). Young children’s understanding of other people’s feelings and beliefs: individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.

- Durbin, E. F. M & Bowlby, J. (1959). *Personal aggressiveness and war*. London: Lund Humphries.
- Everitt, B. S. (1992). *The analysis of contingency tables*. London: Chapman & Hall.
- Field, T.; Sandberg, D.; Garcia, R.; Veja-Lahr, N.; Goldstein, S & Guy, L. (1985). Pregnancy problems, postpartum depression and early mother-infant interactions. *Development Psychology*, 21, 6, 1152-1156.
- Figueiredo, B. (1996). A interação mãe-bebê. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1 117-132.
- Flavel, J. H., Flavel, E., Green, L. & Moses, J. (1990). Young children's understanding of fact beliefs versus value beliefs. *Child Development*, 61, 915-928.
- Flavell, J. H. (1986). *A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira.
- Fogel, A, Hsu, H., Pantoja, A.P.F., & West-Stroming, D. (in preparation). Change processes in interpersonal relationships: A relational-historical approach using early mother-infant communication. *Monograph to be submitted to the Society for Research in Child Development Monographs*.
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fogel, A. (2000). Systems, attachment, and relationships. *Human Development*, 43, 314-320.
- Frankel, K. A. & Bates, J. E. (1990). Mother-toddler problem solving: Antecedents in attachment, home behavior, and temperament. *Child Development*, 61, 810-819.
- Freeman, N. H. & Laconée, H. (1995). Making explicit 3-year-olds' implicit competence with their own false beliefs. *Cognition*, 56, 31-60.
- Freud, S. (1969). Edição Standard Brasileira das *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago editora. Versão eletrônica em CR-Rom.
- Galvão, I. (1996). *Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes.
- Golse, B. (1998). *O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gopnik, A., & Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59, 26-37.

- Greenacre, M. J. (1984). *Theory and applications of correspondence analysis*. NY: Academic Press.
- Greenacre, M. J. (1993). *Correspondence analysis in practice*, London: Academic Press.
- Hala, S., Chandler, M. & Fritz, A. (1991). Fledgling theories of mind: Deception as a marker of three-year-olds understanding of false belief. *Child Development*, 62, 83-97.
- Hart, S.; Field. T.; Del Valle, C. & Pelaez-Nogueras, M. (1998). Depressed mothers' interactions with their one-year-old infant. *Infant Behavior and Development*, 21, 3, 519-525.
- Hazen, N. L. & Durrett, M. E. (1982). Relationship of security of attachment to exploration and cognitive mapping abilities in 2-year-old. *Developmental Psychology*, 18, 5, 751-759.
- Hazin, I. (2000). *Auto-estima e desempenho em matemática: uma contribuição ao debate acerca das relações entre cognição e afetividade*. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco.
- Hogrefe, G. J., Wimmer, H. & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567-582.
- Izard, C. E. (1989). Studies of the development of emotion-cognition relations. *Cognition and Emotion*, 3, 4, 257-266.
- Jenkins J. M & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32, 1, 70-78.
- Lajonquière, L. (1992). *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*. Petrópolis: Vozes.
- Levitt, M. J., Antonucci, T. C. & Clark, M. C. (1984). Object-person permanence and attachment: another look. *Merrill-Palmer Quarterly*, 30, 1, 1-10.
- Lewis, C., & Osborne, A. (1990). Three-year-olds' problems with false belief: Conceptual deficit or linguistic artefact? *Child Development*, 61, 1514-1519.
- Lewis, C., Freeman, N. H., Kyruakidou, C., Maridaki-Kassotaki, K. & Berridge, D. M. (1996). Influência social no acesso à crenças falsas: Influência específica dos irmãos ou aprendizagem corrente? *Child Development*, 67, 2930-2947.

- Lutkenhaus, P., Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (1985). Infant-mother attachment at twelve months and style of interaction with a stranger at the age of three years. *Child Development*, 56, 1538-1542.
- Lyra, M. C. D. P. & Winnegar, L. T. (1997). Processual dynamics of interactions though tima: Adult-child interactions and process of development. Em A. Fogel, M. C. D. P. Lyra & J. Valsiner (Orgs.), *Dynamics and indeterminism in developmental and social process*. Norwood, N J: Ablex.
- Lyra, M. C. D. P. & Rossetti-Ferreira, M. C. (1989). Processos dialógicos e a construção da partilha na díade mãe-bebê. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 16, 47-64.
- Lyra, M. C. D. P. & Rossetti-Ferreira, M. C. (1995). Transformation and construction in social interaction: A new perspective of analysis of the mother-infant dyad. Em J. Valsiner (Ed.), *Child Development in Culturally Structured Environments. Vol. 3. Comparative-Cultural and Constructivist Perspectives* (pp. 147-173). Norwood, N. J.: Ablex.
- Lyra, M. C. D. P. (1987). A socio-interactionist constructivist approach dialogue: can we grasp the construction of the mother-infant dyad? *Proceedings of Chinese Satellite ISSBD Conference*, Pequim, China.
- Lyra, M. C. D. P. (1988). *Transformação e construção na interação social: a díade mãe-bebê*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, USP. São Paulo.
- Lyra, M. C. D. P. (2000). Desenvolvimento de um sistema de relações historicamente construído: Contribuições da comunicação no início da vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 257-268.
- Lyra, M. C. D. P.; Pantoja, A. P. F.; Cabral, E.; Souza, M. & Moutinho, A. K. (1995). A produção vocal do bebê: a construção partilhada pela díade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, 1, 1-6.
- Main, M. & Weston, D. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and father: related to conflict behaviour and the readiness to establish new relationships. *Child Development*, 52, 932-940.
- Matas, L. Arent, R. A. & Sroufe, A. (1978). Continuity of adaptation in second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child development*, 49, 547-556.

- Meins (2000). Is maternal cognition a better predictor of preschool development than security of attachment? Simposium apresentado na *British Psychological Society Developmental Section Annual Conference*, University of Bristol.
- Meins, E. (1997). *Security of Attachment and the Social Development of Cognition*. East Sussex: Psychology Press.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R. & Dasgupta, M. (2000). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind abilities. Simposium apresentado na *British Psychological Society Developmental Section Annual Conference*, University of Bristol.
- Moore, C. & Frye, D. (1990). The acquisition and utility of theories of mind. Em D. Frye & C. Moore. *Children's theories of mind: Mental States and Social Understanding* (pp. 1-14). New Jersey: Library of Congress.
- Moore, C., Bryant, D. & Furrow, D. (1989). Mental terms and the development of certainty. *Child Development*, 60, 167-171.
- Moses, L. & Chandler, M. (1992). Traveler's guide to children's theories of mind. *Psychological Inquiry*, 3, 286-301.
- Moses, L. J. & Flavell, J. H. (1990). Inferring false beliefs from actions and reactions. *Child Development*, 61, 929-945.
- Murphy, L. B. (1964). Some aspects of the first relationship. *International Journal of Psychoanalysis*, 45, 31-43.
- Naess, S. (1960). Mother-child separation and delinquency. *The British Journal of Delinquency*, 10, 22-35.
- Oliveira, M. C. (1999). *Dificuldades na introdução à álgebra: Aspectos Cognitivos e afetivos*. Monografia de Bacharelado não publicada. Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, PE.
- Oppenheim, D. & Waters, H. S. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. Em Waters, E. Vaughn, B. E., Posada, G. & Kondo-Ikemura, K. (Eds.). *Monographs of The Society for Research in Child development, serial 244*, vol. 60,n 2-3, 197-215.
- Pantoja, A. & Nelson-Goens, C. (2000). Desenvolvimento da vida emocional durante o segundo ano de vida: narrativas e sistemas dinâmicos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 2 (on line) .

- Pantoja, A. P. F. (1994). *Emoções e o processo de comunicação no início da vida*. Monografia de Bacharelado não publicada, apresentada ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco.
- Pantoja, A. P. F. (1996). *Relational-historical changes process in early mother-infant communication: a qualitative investigation*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Utah, Salt Lake City.
- Pantoja, A. P. F. (2000). *Emotional life development from a relational-historical approach: The story of one mother-infant dyad*. Tese de Doutorado, apresentada ao Departamento de Psicologia da Universidade de Utah.
- Paradise, E. B. & Curcio, F. (1974). Relationship of Cognitive and Affective Behaviors to Fear of Strangers in Male Infants. *Developmental psychology*, 10, 2, 476-483.
- Perner, J. & Ogden, J. (1988). Knowledge for hunger: Children's problem with representation in imputing mental states. *Cognition*, 29, 47-61.
- Perner, J. (1989a). Conventions of relevance: "Look, but don't touch with dirty hands!" A rejoinder to Siegler and Sanderson. *Cognition*, 31, 281-284.
- Perner, J. (1989b). Is "thinking" belief? Reply to Wellman and Bartsch. *Cognition*, 33, 315-319.
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1979). *A psicologia da criança: Do nascimento à adolescência*. Portugal: Moraes Editores.
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. London: Kegan Paul (publicado originalmente em francês, em 1926).
- Pillow, B. (1989). Early understanding of perception as a source of knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 116-129.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Ridgeway, D., Waters, E. & Kuczaj, S. A. (1985). Acquisition of emotion-descriptive language: Receptive and productive vocabulary norms for ages 18 months to 6 years. *Developmental Psychology*, 21, 901-908.

- Roazzi, A. e Santana, S. M. (1999). Teoria da Mente: Efeito da Idade, do Sexo e do Uso de Atores Animados e Inanimados na Inferência de Estados Mentais. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 2, 307-330.
- Ruffman & Slade (2000). Predicting theory of mind from parenting style. Simposium apresentado na *British Psychological Society Developmental Section Annual Conference*, University of Bristol.
- Ruffman, T. & Olson, D. (1989). Children's ascriptions of knowledge to others. *Development Psychology*, 25, nº 4, 601-606.
- Ruffman, T. Slade, A. & Devitt (2000). Mother's teaching style and theory of mind development: a longitudinal study. Simposium apresentado na *British Psychological Society Developmental Section Annual Conference*, University of Bristol.
- Ruffman, T., Perner, J. & Parkin, L. (1999). How parenting style affects false belief understanding. *Social Development*, 8, 3, 395-411.
- Sharp, D.; Hay, D. F.; Pawlby, S.; Schmucker, G.; Allen, H. & Kumar, R. (1995). The impact of postnatal depression on boys' intellectual development. *J. Child Psychology*, 36, 8, 1315-1336.
- Slade, A. (1987). Quality of attachment and early symbolic play. *Developmental Psychology*, 23, 1, 78-85.
- Soares, I. (1996). *Representação da apego na idade adulta e na adolescência*. Braga, Serviços de Publicações, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Spitz, R. A. (1987). *O Primeiro ano de vida*. São Paulo: Martins Fontes.
- Sullivan, K. & Wimmer, E. (1991). When 3-year-old understand ignorance, false belief and representational change. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 159-171.
- Symons, D., & Clark, S. (2000). A longitudinal study of mother-child relationship and theory of mind in the preschool period. *Social Development*, 9, 1, 1-23.
- Tabachnik, K., B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistic*. New York: Harpers Collins College Publishers.
- Tamis-LeMonda, C. S. & Bornstein, M. H. (1994). Specificity in mother-toddler language-play relations across the second year. *Developmental psychology*, 30, 2, 283-292.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and Human Development*. London: SAGE Publications.
- Waters, E., Wippman, J. & Sroufe, L. A. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development*, 50, 821-829.

- Waters, Vaughn, Posada, & Kondo-Ikemura (1995). Appendix D – Scoring key for Q-Sort criteria and derived scales in the attachment Q-Set and the attachment Q-Set for infant macaques item sets. Em Waters, E. Vaughn, B. E., Posada, G. & Kondo-Ikemura, K. (Eds.). *Monographs of The Society for Research in Child development, serial 244*, vol. 60,n 2-3, 280-299.
- Weller, S. C. and A. K. Romney (1990). *Metric scaling: Correspondence analysis*. Quantitative Applications in the Social Sciences Series No. 75. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wellman, H & Banerjee, M. (1991). Mind and emotion: Children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology*, 9,, 191-214.
- Wellman, H. & Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition*, 30, 239-227.
- Wellman, H. & Bartsch, K. (1989). Three-year-olds understanding belief: A reply to Perner. *Cognition*, 33, 321-326.
- Wellman, H. (1988). First steps in child's theorizing about the mind. In J. W. Astington, P. L. Harris, & D. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 64-92). New York: Cambridge University Press.
- Wilson, Meins & Turner (2000). Individual differences in children's very early understanding of mind.Simposium apresentado na *British Psychological Society Developmental Section Annual Conference*, University of Bristol.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Wimmer, H., Hogrefe, J. & Perner, J. (1988). Children's understanding of informational access as source of knowledge. *Child Development*, 59, 386-396.
- Winnicott, D. W. (1971/1996). *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Woolley, J. & Wellman, H. (1990). Young children's understanding of realities, nonrealities and appearances. *Child Development*, 61, 946-961.

Anexo 1



Carta de Apresentação e Solicitação para a Realização da Pesquisa

Tendo em vista a realização da minha dissertação de mestrado, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, venho, por meio desta, solicitar a Vossa Sra. a autorização para a utilização de um ambiente da escola, com vistas à realização das atividades propostas. Solicita-se, ainda, autorização para entrar em contato com os pais de algumas crianças, com o objetivo de apresentar os objetivos da presente pesquisa e obter o consentimento dos mesmos para a participação de seus filhos nesta pesquisa.

Esta pesquisa tem por objetivo central investigar a importância do estabelecimento de relações sócio-afetivas para o desenvolvimento cognitivo da criança. Após realizado o primeiro contato com os pais da criança, cada participante da pesquisa estará absolutamente livre para aceitar ou não participar da pesquisa e, mesmo após ter aceitado e iniciado a sua participação, poderá desistir a qualquer momento.

Anexo a esta carta de solicitação, segue um termo de esclarecimento no qual, em linhas gerais, são descritos os principais objetivos e procedimentos a serem utilizados na presente pesquisa.

Agradeço antecipadamente a vossa compreensão,

Pompéia Villachan Lyra

Anexo 2

Esclarecimentos gerais a respeito do presente estudo

Esclarecimentos gerais a respeito do presente estudo

Objetivo deste estudo

Esta pesquisa tem como objetivo central compreender como se dá a influência do contexto familiar e do estabelecimento de relações sociais e afetivas na aquisição da habilidade das crianças compreenderem estados mentais, desejos, crenças e sentimentos, tanto seus como de outras pessoas.

O que será realizado no presente estudo

Para a realização deste estudo, eu irei conversar um pouco com você e com seu filho. Com a criança, serão aplicados dois instrumentos de pesquisa. Inicialmente, pede-se para a criança realizar um desenho livre e posteriormente que desenhe a sua família. Depois de realizada esta atividade, será contada para a criança algumas histórias, pedindo a ela que complete cada uma das histórias.

Com você, será realizada uma entrevista, com a finalidade de obter algumas informações demográficas (por exemplo, número de irmãos, profissão dos pais, etc.) e algumas informações referentes à qualidade da relação estabelecida entre você e o seu filho.

Os resultados

Ao concluirmos a análise deste estudo, você será informada dos resultados, se assim o desejar. Informações específicas sobre outros participantes do estudo não poderão ser fornecidas, o sendo somente ao próprio participante.

Quanto à privacidade da criança e de seus pais

Assegura-se que nenhum dado de identificação pessoal seu ou do seu filho, como por exemplo nomes, será incluído nos resultados deste estudo. Registros em áudio e vídeo deverão ser transcritos para fins de pesquisa ou docência, como exemplo de resultados gerais. Se em algum momento, ao longo da pesquisa, você começar a se sentir desconfortável e não quiser mais participar, você estará livre para fazê-lo, a qualquer momento.

Anexo 3

Recife, 16 de maio de 2001

Prezados Senhores :

A Mestranda em Psicologia Cognitiva - UFPE – Pompéia Villachan Lyra, estará desenvolvendo uma pesquisa com os alunos do infantil II e III.

Segue o material, a fim de que os senhores possam observar, preencher o questionário, assinar a ficha de autorização e devolver, para que o trabalho possa ser iniciado.

Nossa escola autorizou esta pesquisa, com a finalidade de obter uma melhor compreensão do desenvolvimento infantil de nossas crianças.

Agradecemos a compreensão dos senhores.

Atenciosamente,

- Psicóloga da Escola-

Anexo 4

Formulário para Consentimento¹⁰

(Autorização dos pais para a participação na pesquisa)

Estou consciente de que a minha participação neste estudo de pesquisa conduzida por Pompéia Villachan Lyra para a obtenção do título de mestre em Psicologia Cognitiva na Universidade Federal de Pernambuco é completamente voluntária. Preservarei o direito de sair do estudo a qualquer momento, alterar o esquema de horários de forma conveniente para ambas as partes, ou recusar participar em procedimentos desta pesquisa em que eu me sinta incomodada ou que eu julgue perigoso, de alguma forma, para meu filho(a), para mim mesma ou para a minha família. Estou ciente dos objetivos gerais desta pesquisa e do material contido neste documento, cuja cópia eu recebi.

Recife, _____ de _____ de 2001.

assinatura da mãe

Dou a minha permissão para o uso das informações contidas nos registros em vídeo e/ou entrevistas para uso na defesa da dissertação de Pompéia Villachan Lyra, e ainda, em conferências, palestras, seminários e demais publicações com fins de ensino e pesquisa, desde que seja preservado o sigilo quanto aos nomes e demais informações pessoais.

¹¹Recife, _____ de _____ de 2001.

assinatura da mãe

¹⁰ Reprodução parcial e autorizada do *Formulário para consentimento*, desenvolvido por Ana Karina Moutinho Lima (1999). Foram empreendidas pequenas modificações com vistas à adaptação à proposta apresentada no presente estudo.

Anexo 5

QUESTIONÁRIO

Protocolo n _____
Data da entrevista: _____

Dados pessoais

Da criança	Da mãe	Do Pai
Nome _____	Nome _____	Nome _____
Idade: _____	Idade: _____	Idade: _____
Data de nascimento: _____	Data de nascimento: _____	Data de nascimento: _____
Sexo: _____	Grau de escolarização _____	Grau de escolarização _____
Tipo de parto _____	Estado civil: _____	Estado civil: _____
Irmãos: Número _____	Profissão/ocupação _____	Profissão/ocupação _____
Idade sexo escolaridade	Horário de trabalho _____	Horário de trabalho _____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
Escolaridade: _____	Religião: _____	Religião: _____
Mora com quem? _____	Praticante? _____	Renda mensal aproximada da família _____
_____	_____	_____

Estado geral da saúde da criança

1. Seu filho tem algum tipo de acompanhamento pediátrico?
2. Já fez algum tipo de cirurgia ou foi submetido a internamento?
3. Como o pediatra descreve o estado de saúde geral de seu filho atualmente?
4. Ele já teve alguma doença? Que tipo de doença?

A criança e os seus irmãos (ou amigos mais velhos)

5. Você tem outros filhos? Mais velhos ou mais novos do que _____ (nome da criança)? (investigar número de irmãos e respectivas idades)
6. O que eles costumam fazer quando estão juntos?
7. Como são as brincadeiras?
8. Ele costuma andar com amiguinhos mais velhos?

Anexo 6

Tradução e adaptação do protocolo de coleta da tarefa de *Histórias de Apego Incompletas*

(Attachment Story Completion Protocol - Bretherton e Ridgeway, citado por Bretherton, Ridgeway e Cassidy, 1990)

HISTÓRIAS

Legenda:

P: Pesquisador

C: Criança

M: Boneco representando a mãe

P: Boneco representando o pai

V: Boneco representando a avó

C1 e C2: Bonecos representando as crianças

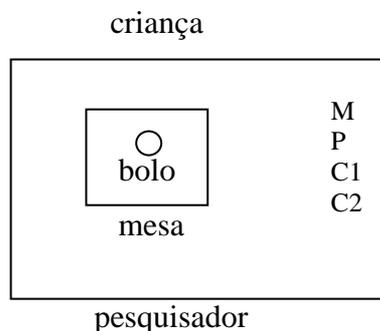
Introdução das Figuras

P: “*Olhe o que nós temos aqui*” (mostra a família.) “*Aqui está a nossa família. Olhe. Esta é a vovó, esse o papai, está é a mamãe, e estes são as meninas, Paula e Amanda (e estes são os meninos, João e Ricardo)*”. (Mostrar os bonecos para a criança e os nomear).

P: “*Quem nós temos aqui?*” (Apontar para as figuras da família). “*Você sabe? Eu tenho uma idéia. Vamos brincar de fazer de conta e criar algumas histórias sobre eles. O que você acha? Eu começo a contar uma história sobre a nossa família e você terminar de contar a história, tá certo?*”

Aquecimento: **História do aniversário** (M, P, V, 2C, bolo e pratos)

Coloca os bonecos na mesa desta forma:



P: “*Aqui está a mesa, e o que é isto?* (Mostra o bolo para a criança e espera que ela o nomeie) ... “*Que tipo de bolo?*” ... “*Sim, isto é um bolo de aniversário. Agora você presta bem*

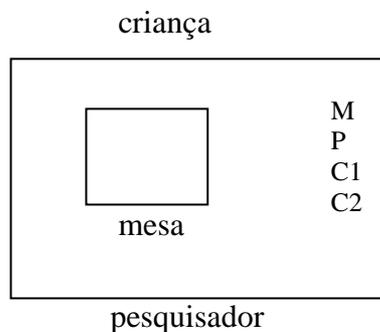
atenção para a história que eu vou contar, tá certo? A mamãe estava fazendo este bonito bolo de aniversário e gritou:”

M: “Venha cá vovó, venha também papai, venham meninos (meninas), vamos ter uma festa de aniversário”.

P: “Me mostra agora o que aconteceu depois” (Tom de voz convidativo; deixa a criança brincar com os bonecos ou contar a história, caso ela não queira brincar com os bonecos).

História do suco derramado (2C, M, P, mesa e pratos)

T: “O.K., eu acho que eu tenho uma idéia para uma nova história” (Coloca de lado a vovó e organiza as figuras conforme o esquema abaixo – coloca os bonecos fora da mesa).



P: (Balança a caixa com objetos de cozinha) “Você pode me ajudar a arrumar a mesa para o jantar?” (Dá a caixa para a criança, espera até a criança ter colocado a mesa, a ajuda, se necessário).

P: “Agora vamos colocar a família ao redor da mesa, para eles poderem jantar” (Esperar até a criança colocar os bonecos).

P resume: “Aqui está a nossa família jantando e João (ou Paula) se levanta, bate no copo e derrama o seu suco” (fazer o boneco da criança bater no copo de brinquedo de modo a fazer com que a criança veja).

M: “João (Paula), você derramou o seu suco!” (Tom de voz de reprovação, mas não em excesso; a mãe vira-se para João ou Paula).

P: “Me mostra o que aconteceu agora”.

Procedimento de ajuda

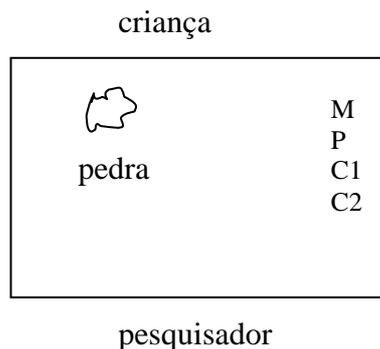
P ajuda (se a criança não se colocar espontaneamente): “O que eles fizeram com o suco derramado?” P ajuda se a criança ser apenas uma resposta: “Algo mais? O que mais”. Se a

criança utilizar ações ou pronomes ambíguos quando estiver falando sobre os bonecos, perguntar: “*Quem estava fazendo isso?*” P pode também repetir a frase da criança na forma de questão, para verificar o que a criança disse (“*A mamãe limpou o suco? E então, o que aconteceu?*”).

Note que esta ajuda não tem como objetivo sugerir idéias precisas para a criança. O único objetivo é ajudar a criança a prestar atenção ao tema em questão (suco derramado), caso isto não esteja em foco.

História do joelho machucado (2C, M, P, grama e pedra)

P: “*Eu tenho uma idéia para uma nova história. Você coloca a nossa família ali, e os apronta para a próxima história, enquanto eu tiro isso da mesa*”. (P aponta para o lado da mesa. É importante que o resto da família esteja há uns 30 cm da pedra que a criança da historia irá pular).



P: “*Olhe o que eu consegui!*” (Mostrar um pouco de grama verde e uma pedra), “*Isto é um parque. Algumas vezes você vai para o parque com sua mãe e seu pai? Aqui está a nossa família e eles estão andando no parque, e nesse parque tem essa pedra bem alta*”.

C: “*Olhe mamãe e papai. Veja eu subindo nessa pedra bem alta*”. (Fazer o boneco da criança subir na pedra e então cair no chão). “*Ai, machuquei o meu joelho* (voz de choro).”

Procedimento de ajuda

P ajuda (caso a criança espontaneamente não se coloque): “*O que eles fizeram sobre o joelho machucado?*” Para outras ajudas, ver a história do suco derramado, isto é, pergunta-se o que os bonecos estão fazendo. Se a criança não falar, pede-se para ela para mostrar o que os

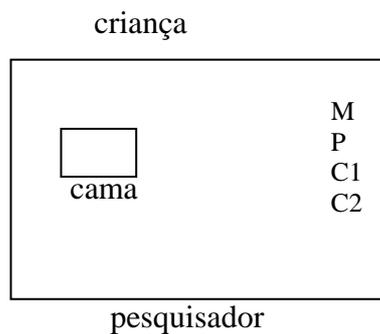
bonecos estão fazendo, e a ajuda para a elaboração dizendo coisas do tipo: “*algo mais?*” “*E depois?*”, etc.

Se a criança parecer ter acabado, ou está se tornando repetitiva, dizer:

P: “*Tudo feito? Vamos fazer uma outra história? Deixe-me colocar isso ali*”.

História do monstro no quarto (2Cs, M, P, cama com um cobertor)

P: “*Vamos aprontar a família para a próxima história?*” (Arrumar a mesa conforme ilustrado abaixo. Mais uma vez, é importante manter os bonecos pelo menos 30 cm afastados da cama).



P: “*Olhe o que vai acontecer agora. Ouça atentamente*”.

M: (A M vira-se para o boneco representante da criança e diz delicadamente) “*Está na hora de dormir. Vá para o seu quarto querido e deite na sua caminha para dormir*”.

P: “*Vá para a cama meu filho*” (Mesma ação da M, tom de voz mais forte).

C: “*Tá certo, mamãe e papai, eu estou indo*” (faz-se o boneco da criança andar até a cama).

P comenta: “*João (Paula) foi para o seu quarto dormir*”.

C: “*Mamãe! Papai! Tem um monstro no meu quarto! Tem um monstro no meu quarto!*” (Tom de voz assustado).

P: “*E agora, o que foi que aconteceu?*”

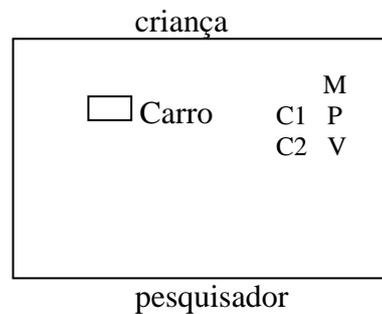
Procedimento de ajuda

P ajuda se a criança não mencionar espontaneamente, “*o que eles fizeram com o monstro no quarto?*”. Se necessário, utilizar outras formas de ajuda, tais como as utilizadas anteriormente.

P: “*Você está pronto para a próxima história?*”. Após a criança ter terminado.

História do afastamento dos pais (2Cs, M, P, Vovó, um pouco de grama e um carrinho)

P: “*Vamos colocar a vovó nessa história dessa vez?*” (Coloca-se a família e a vovó ao lado da mesa, com a grama e o carro conforme ilustração abaixo. É importante que o carro esteja localizado na frente da criança, e assim como os pais, a vovó e as duas crianças devem estar de frente para a criança).



P: “*Aqui nós temos o jardim da frente da casa da nossa família, e aqui o carro, este é o carro da nossa família*”. (Mãe e papai olham de para a criança e para a vovó, com o carro em frente da criança).

P: “*Você sabe o que está acontecendo? Mamãe e papai estão indo fazer uma viagem*”.

M: “*Tudo bem crianças, seu pai e eu estamos indo fazer uma viagem. Nós estamos partindo para a nossa viagem agora*”. (Mover a M suavemente, como se ela estivesse falando com as crianças).

P: “*Nós vemos vocês amanhã. Vovó irá ficar aqui com vocês*”. (Mover o pai suavemente, como a M).

P: “*E agora, o que aconteceu depois?*”.

Importante

P deve deixar que a criança coloque os bonecos do P e da M no carro e fazer com que o carro deixe a mesa. O P deve interferir apenas se a criança não conseguir fazer com que o carro parta. Se a criança colocar o boneco da criança no carro, o P deve dizer: “*Não, apenas a mamãe e o papai estão partindo*”. Após a criança (ou o P se necessário) tirar o carro da mesa, colocando-o fora da visão da criança. Se a criança quiser ver o carro novamente, dizer: “*não. Eles ainda não voltaram*”.

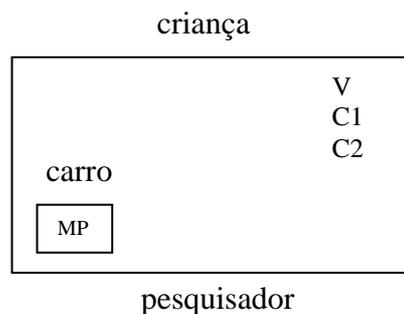
P: “*E eles se foram*” (Com o carro embaixo da mesa).

Procedimento de ajuda

P ajuda caso a criança não responder espontaneamente. “*O que a criança fez enquanto mamãe e papai estavam viajando?*”. Utiliza outras formas de ajuda, a fim de clarificar as ações dos bonecos, o que eles estão fazendo e deixar mais claro o discurso da criança.

História do retorno dos pais (2Cs, M, P, Vovó, grama e carrinho)

Trazendo o carro com os bonecos dos pais de volta – vindos de fora da mesa e colocando-o na mesa, um pouco distante das crianças e da avó (ou seja, deixe-o próximo do pesquisador, de modo que a criança possa pegar o carro e dirigi-lo para “casa”. Ao iniciar esta estória, colocar os bonecos da criança e da vovó perto da criança, a fim de estabelecer uma certa distância entre a criança e o carro que estará retornando com as figuras parentais.



P: “*E agora? Agora é o dia seguinte e a vovó olha pela janela (fazer a vovó olhar na direção do carro) e diz:*”

V: “*Olhem crianças quem está voltando, é mamãe e papai. Eles estão de volta da sua viagem*”.

P: “*Agora me mostra o que aconteceu depois!?*”. (Deixa a criança dirigir o carro na direção de “casa”, e intervém apenas se a criança não fizer isso).

Procedimento de ajuda

Caso necessário, o P pode ajudar a criança, tal como mencionado nas histórias anteriores. É importante não destacar a figura da vovó, tentando observar o comportamento da criança quanto ao retorno dos pais.

Anexo 7

Tradução integral dos critérios propostos por Bretherton, Ridgeway & Cassidy (1990, p. 288), para análise e classificação da tarefa de Histórias de Apego Incompletas

Critérios para apego seguro

“(…) Foram estabelecidos critérios separados para apego seguro para cada história. Na história onde a criança ‘*derramou o suco*’ as respostas eram classificadas como segura se o suco foi limpo, e a disciplina dos pais ou raiva (se mencionada) não foi violenta ou extrema. Na história onde a criança ‘*fere o joelho*’, as respostas eram classificadas como segura se um dos pais ou o irmão mais velho responde ao sofrimento da criança abraçando-lhe ou administrando-lhe um *band-aid*. Um final positivo para a história (criança ou um dos pais sobe na pedra e pula sem cair) apenas foi classificado como seguro se a dor do protagonista inicial da história for reconhecida. Na história do ‘*monstro*’, as respostas eram classificadas como segura se os pais negociam com o medo da criança do monstro ou se a criança aproxima-se dos pais para confortar-se, permitindo, eventualmente, à criança, ir dormir. Na história ‘*afastamento*’, as respostas eram classificadas como segura se a criança não manifestasse comportamentos de apego em resposta à ausência de seus pais (procurando por seus pais, brincando com a vovó, indo dormir). Finalmente, na história ‘*retorno*’, as respostas eram julgadas como segura se as figuras da família voltassem-se umas para as outras, abraçassem-se, engajassem-se em conversas e/ou iniciassem uma atividade familiar. Além disso, para ser classificada como segura, as respostas tinham de ser dadas sem mais de uma ajuda por parte do pesquisador”.

Critérios para apego inseguro

“(…) Baseando-se em achados anteriores, especialmente os de Cassidy (1988) e Kaplan (1984), dois tipos de critérios para classificar respostas inseguras foram usados: (1) emissão de histórias de evitação, e (2) respostas incoerentes ou estranhas. A complementação das histórias foram codificadas como de evitação se as crianças respondiam apenas após apresentar várias respostas do tipo ‘*não sei*’ e ‘*pronto*’, ou não ter dado resposta alguma, a não ser ‘*não sei*’ ou ‘*eu quero outra historia*’. (...) Respostas curiosas ou desorganizadas (ex.: violentamente a figura da criança é jogada no chão, após deixar a mãe e as crianças em casa, o pai segue para uma outra viagem e seu carro bate violentamente, etc.), dando respostas que não fazem sentido com a história, tais como, ‘*eu bati com a minha cabeça*’, quando perguntado ‘*o que eles fizeram sobre o monstro?*’, foram indicadores de um tipo de apego inseguro. (...)”.

Para a história ser classificada como representando um estilo de apego seguro

- As respostas tinham de ser dadas sem mais de uma ajuda por parte do pesquisador.
- O tom emocional geral tinha de ser positivo.

Classificação geral do estilo de apego

A classificação geral foi determinada pelo tipo de resposta predominante:

- Classificação segura para **TODAS AS 5 HISTORIAS → estilo fortemente seguro**
- Classificação segura para **3 ou 4 HISTORIAS → estilo razoavelmente seguro**
- Classificação segura para **2 ou MENOS → estilo inseguro**

Anexo 8

Apego - Protocolo para Análise das Histórias de Apego Incompletas

PROTOCOLO Nº _____ Data da análise: ___/___/___

ESTILO DE APEGO GERAL → SEGURO INSEGURO

História 1. Criança derrama o suco SEGURO (1) INSEGURO (0)

Aspectos analisados e observações qualitativas	SIM	NÃO
1. Coerência		
2. Fluência		
3. Tom Geral (sim = positivo ; não = negativo)		
4. Criar Conclusão		
5. Compreende a História		
Obs. qualitativas:		

História 2. Monstro no quarto SEGURO (1) INSEGURO (0)

Aspectos analisados e observações qualitativas	SIM	NÃO
1. Coerência		
2. Fluência		
3. Tom Geral (sim = positivo ; não = negativo)		
4. Conclusão		
5. Compreende a História		
Obs. qualitativas:		

História 3. Afastamento SEGURO (1) INSEGURO (0)

Aspectos analisados e observações qualitativas	SIM	NÃO
1. Coerência		
2. Fluência		
3. Tom Geral (sim = positivo ; não = negativo)		
4. Conclusão		
5. Compreende a História		
Obs. qualitativas:		

História 4. Retorno SEGURO (1) INSEGURO (0)

Aspectos analisados e observações qualitativas	SIM	NÃO
1. Coerência		
2. Fluência		
3. Tom Geral (sim = positivo ; não = negativo)		
4. Conclusão		
5. Compreende a História		
Obs. qualitativas:		

História 5. Criança machuca o joelho SEGURO (1) INSEGURO (0)

Aspectos analisados e observações qualitativas	SIM	NÃO
1. Coerência		
2. Fluência		
3. Tom Geral (sim = positivo ; não = negativo)		
4. Conclusão		
5. Compreende a História		
Obs. qualitativas:		

Anexo 9

Teoria da Mente – Protocolo de Análise Tarefas de “Maria” e do “Chocolate”

Protocolo nº _____

Data da análise: ___/___/___

TAREFA DE MARIA

PERGUNTA	RESPOSTA	RESPOSTA CERTA
1. Onde Maria vai procurar por seu anel?	CERTO <input type="checkbox"/> ERRADO <input type="checkbox"/>	No baú
2. Como Maria vai se sentir depois de procurar o anel neste lugar?	CERTO <input type="checkbox"/> ERRADO <input type="checkbox"/>	Resposta deve estar coerente
3. Onde está o anel realmente?	CERTO <input type="checkbox"/> ERRADO <input type="checkbox"/>	Na caixinha

TAREFA DO CHOCOLATE

PERGUNTA	RESPOSTA	RESPOSTA CERTA
1. Crença falsa – Se X vir a caixa toda fechada, assim, o que ele vai pensar que tem dentro?	CERTO <input type="checkbox"/> ERRADO <input type="checkbox"/>	Chocolate
2. Aparência – O que parece ter dentro da caixa?	CERTO <input type="checkbox"/> ERRADO <input type="checkbox"/>	Chocolate
3. Realidade – O que realmente tem dentro da caixa?	CERTO <input type="checkbox"/> ERRADO <input type="checkbox"/>	Lápis de cor
4. Mudança de Representação – O que você achava que tinha na caixa antes de a termos aberto?	CERTO <input type="checkbox"/> ERRADO <input type="checkbox"/>	Chocolate

Anexo 10

Roteiro para a Análise do Vídeo

Este roteiro propõe a observação de aspectos ressaltados pela literatura que caracterizam a relação de uma díade apegada de modo seguro. Ressalta-se que a análise do vídeo foi norteadada pela observação destes aspectos, no entanto, não se limitou a isto, sendo observadas também outras características diádicas que emergissem da análise das interações, mesmo que não estivessem previamente definidas. Os aspectos observados foram:

1. Características da mãe

- A Mãe apresenta à criança informações e instruções que são compreendidas como inseridas na Zona de Desenvolvimento Proximal;
- Na interação com a criança, a mãe utiliza termos referentes a estados mentais;
- Conceber seu filho como agente mental, capaz de ações intencionais;
- Trata seu filho como indivíduo independente, com seus próprios estados mentais;
- Sensível, cooperativa e disponível às solicitações de seus filhos;
- São capazes de adotar o ponto de vista da criança, respeita o ponto de vista da criança e a concebe como um ser ativo e participativo nas tomadas de decisão.

2. Características da criança

- Criança toma a iniciativa para estabelecer a relação/discussão;
- Em contexto de brincadeira de faz-de-conta, a criança demonstra agir de acordo com a perspectiva do outro;
- Consegue diferenciar os conceitos de “eu” e “outro” e compreender termos referentes a estados mentais.

3. Característica da relação diádica

- Atenção partilhada entre a mãe e a criança;
- Uso do brinquedo em atividades partilhadas;
- São observados momentos de discussões e comunicação participativa.

Anexo 11

Transcrição das Cinco Histórias de Apego Incompletas¹¹

Convenções de transcrição

Sinais	Descrição
M:	Mãe
C:	Criança
()	Comentários do analista. Geralmente diz respeito à descrição de comportamentos dos parceiros, concomitantes à fala

Transcrição das Cinco Histórias de Apego Incompletas – DÍADE 1

Tema: A Criança se Machuca

Marcação temporal: 00:34:20 – 00:35:41

Estilo de Apego: Seguro

(M pega os dois bonecos da avó e do menino, balança-os e diz):

M: *Vamos passear nós dois?* (C balança a cabeça afirmativamente, olhando para o chão).

M: *Vamos procurar painho.* (M movimenta os bonecos da avó e do menino, fazendo os mesmos andarem, e cantarola a música do chapeuzinho vermelho. C olha para os bonecos movimentados pela M. Tinha uma pedra no meio do caminho, M faz o menino subir em cima da pedra e cair no chão).

M: *Ai, meu joeeelho!!! Essa pedra feia.* (M faz uma expressão de dor. O seu tom de voz imita alguém que está choramingando. C esboça sorriso, levanta-se e se aproxima da pedra e da mãe, ajoelhando-se próximo à pedra. Por duas vezes, M olha para a criança e depois para os bonecos, como se estivesse monitorando as reações da C).

C: *Voinha vai bater.* (C fala em tom de voz carinhoso, pega a boneca da avó, a aproxima da pedra. Pega a mão da avó e bate com ela na pedra)

M: *Voinha vai bater na pedra, é?*

C: *Sua pedra, pá, pá* (como se tivesse batendo na pedra. M pega o boneco do menino e diz):

M: *A pedra machucou o meu joelho, olha eu aqui voinha, a pedra machucou o meu joelho* (M fala com voz de choro, aproxima o boneco do menino da C, que pega o boneco no colo, levanta a bermuda do boneco e faz como se estivesse passando remédio no joelho machucado).

M: *Precisa cuidar do joelho, ele machucou o joelhinho na pedra.*

M: *Eu vou botar essa pedra lá longe, pra ninguém machucar o joelho de novo, tá netinho?* (C, ainda segurando o joelho do menino, olha para a M e para a pedra e balança a cabeça afirmativamente. M coloca a pedra longe da C).

M: *Pronto.* (M aproxima o boneco da avó da C, que está sentado ao seu lado).

M: *Como é que está o seu joelho?* (fala movimentando o boneco da avó e o aproximando do menino)

C: *Doeu.* (C fala com expressão séria, e com tom de voz sereno e normal – sem choro - olha para a avó e aproxima o menino da avó)

¹¹ Os nomes e apelidos dos participantes, que eventualmente são mencionados durante as interações, foram modificados, com a finalidade de manter o sigilo quanto à identificação dos mesmos

M: *Doeu? E agora?* (fala movimentando o boneco da avó)

C: *Passe bis colosso* (C fala olhando para o boneco da avó)

M: *Parece o que?* (C segura o boneco da avó que a M estava segurando, M solta este boneco e C pega o pega da mão da mãe).

C: *Bote o remédio bicolosso, tá?* (C pega os dois bonecos na mesma mão, o menino e a avó e fala olhando para o boneco da avó. M olha para a C).

M: *Tá!* (M faz uma expressão de dúvida e sorri. M parece não entender qual é o remédio bicolosso, mas parece aceitar a sugestão da cr).

C: *Agora pode ir para a sua casa!* (C fala olhando e segurando os bonecos da avó e do menino. M olha para o lado, para o papel com os temas, dado pelo pesquisador, enquanto ocorre o diálogo que segue).

M: *Já.*

C: *Não, pode ir para a pracinha, né?*

M: *Pra passear, né?*

Tema: O Monstro

Marcação temporal: 00:36:25 – 00:38:35

Estilo de Apego: Seguro

(M sentada no chão e C sentada a seu lado. C está arrumando a caminha de brinquedo e coloca o boneco da M deitado na cama – no início desta história, parece haver uma interconexão com o contexto de uma outra história construída anteriormente pela díade. Nesta história, o boneco da M estava internado no hospital, pois tinha tido neném. Assim o boneco da M está deitado na cama e a M parece querer introduzir um novo contexto, para inserir a história do monstro).

M: *A mãe não vai dormir no hospital, não é? Porque tá com neném?* (M, segurando o boneco da mãe. fala olhando para a C, que está arrumando a cama. O boneco da avó está deitado no colo da M)

C: *Vai. É aqui.* (C pega o boneco da mãe, da mão da M e o coloca deitado na caminha de brinquedo)

M: *E quem é que vai para casa com Alexandre?*

C: *Alexandre?* (C olha para o seu lado esquerdo)

M: *Sim, porque Alexandre não vai dormir no hospital. Quem vai pra casa com ele?* (M aproxima-se da C, e retira uma cadeirinha de brinquedo que está entre eles. C engajada em cobrir o boneco da M com um lençolzinho).

C: *O vô.*

M: *O vô?* (M pega o boneco do avô e o traz para perto da C, como se o avô viesse andando. C estica seu braço direito na direção do boneco do avô, M aproxima este boneco da mão da C, que o pega).

C: *É. Já pode...* (pausa) *Porque a vó vai ficar cuidando.* (C olha para o boneco da avó, que está no colo da M. M pega este boneco e o coloca do lado da caminha, onde a M está deitada. C acompanha este movimento com o olhar).

M: *É? Então eu boto a avó aqui? Pra ficar cuidando?* (M afasta um pouco a caminha e o boneco da avó e da C. C segura os bonecos do avô e do menino e aproxima-se da M, ficando de costas para a caminha e para os bonecos da avó e da mãe).

M: *Então eu vou fazer uma cama pra Alexandre, tá certo?* (M aproxima de si a mesinha de brinquedo que estava “*com as pernas para cima*” e retira os pratinhos e copinhos que estavam dentro dela. C, de frente para a M, a observa).

C: *Tá.* (C fala algo inaudível, depois que a M retira os pratinhos e copinhos, C coloca o boneco do menino entre as pernas da mesa, que continua com as pernas para cima, como se fosse uma cama. C deita o boneco do avô no chão, do seu lado direito).

M: *Aaaiiii vovôoooo, tem um monstro no meu quaaaaartooo!* (M franze a testa, segura o boneco do menino e fala, movimentando este boneco. M olha para a C e C olha para o boneco do menino, segurado pela M).

C: *É não meu filhinho.* (C pega o boneco do avô e fala movimentando o boneco do avô, em tom de voz tranqüilo e olhando para o boneco do menino. M olha para a C).

M: *E é o que vovô?* (M olha para a C, que olha para o boneco do avô).

C: *Vou tirar a camisa, que voinho tá com calor.* (C fala tirando a camisa do boneco avô. M olhando para a C).

M: *É? Voinho tá com calor? Venha pra cá voinho, pra ficar mais perto do ventilador.* (M fala como se estivesse falando com o boneco do avô e aponta para o seu lado esquerdo, local mais perto do ventilador. C vai para o local apontado pela M, segurando o boneco do avô. M afasta a mesinha).

M: *Pronto. Tira a camisa do voinho, por causa do calor.* (M olha para o lado, parece procurar algo).

C: *Tiro não.* (C senta-se e olha para a M).

M: *Voinho, voinho tem um monstro no meu quarto, voinho.* (M acomoda-se melhor, ficando de frente para a C. M fala movimentando o boneco do menino e o aproximando da C, que olha para este boneco).

C: *Aaa, deixa eu tirar a minha camisa.* (C segura o boneco do avô começa a tentar tirar a sua camisa. M olha para a C e continua segurando o boneco do menino, na frente da C).

(Pausa de 7 segundos. C tira a camisa do boneco do avô e a joga no chão. M observa a C, ainda segurando o boneco do menino).

M: *E o que é que a gente vai fazer?* (M olhando para a C e esta olhando para o boneco do menino)

C: *Temos que ir ao doutor. Ir pro médico.* (C fala em tom de voz tranqüilo. M segurando o boneco do menino e C segurando o boneco do avô, um de frente para o outro).

M: *Ir ao doutor? E o doutor vai fazer o que voinho? Ele vai matar o monstro, é?* (M franze a testa, fazendo uma expressão de dúvida. C movimenta o boneco do avô, olhando para ele).

C: *Não. Ele vai fazer uma siperatura.*

M: *Vai fazer a temperatura?* (M esboça sorriso)

C: *Uma siperatura.* (C fala mais alto, coloca o boneco do avô deitado na mesa – caminha -, pega o boneco do menino da mão da M e também o coloca deitado em cima da mesa – caminha. M observa a C).

M: *E o que é uma siperatura?* (M fala em tom de voz sereno, olhando para a C, que está olhando para os bonecos)

C: *Uma siperatura é isso... você... não tem um monstro no seu quarto, né?* (C ajoelha-se e segura o boneco do menino. C olha para a M – é estabelecido o contato olho a olho).

M: *É.* (M e C olhando-se, M balança a cabeça afirmativamente).

C: *Então. Quando pegar sua espada, né? Que eu vou lhe conseguir, né?* (C complementa sua fala com algo inaudível. C ajoelhada de frente para sua M. M inclina seu tronco na direção da C e olha atentamente para ela. C fala olhando para o boneco do menino e tirando a camisa do boneco).

M: *Como é? Eu vou pegar a espada e vou fazer o que voinho?* (M franze a testa, pega a camisa do boneco que a C jogou no chão e fala olhando ora para a camisa, ora para a C).

C: *Bater na cabeça do monstro* (C pega os bonecos do avô e do menino, sorri e fala em tom de voz de alegria).

M: *Vou bater na cabeça do monstro, é? Legal voinho.* (M e C se olham. M usa tom alegre e exclamativo).

M: *Voinho eu tô com fome, bota o jantar pra mim.* (C levanta-se e coloca os dois bonecos – do avô e do menino, em cima de sua cama. Depois volta para perto da M e vira a mesa “de cabeça para cima”. M observa as ações da C).

Tema: Suco (vitamina)

Marcação temporal: 1:12:50 - 1:18:00

Estilo de Apego: Seguro

(Mais uma vez, o pesquisador dá um corte entre os temas. Como na passagem do terna anterior, o diálogo segue sem nenhum intervalo. No entanto, mais uma vez acredita-se que o foco da história começa a tornar um rumo diferente, caracterizando uma inovação introduzida pela díade mãe-criança).

(M sentada no chão, de frente para a cama da C, que está sentada na cama, com suas pernas entre as grades da cama, olhando para baixo, onde estão deitados os bonecos).

M: *Trimm trimm, trim. Bora acordar, bando de dorminhoco. Smack, Smack. Smack, Smack, Smack, Smack, Smack, Smack, Smack, Smack. Smack. Smack, Smack, Smack, Smack, Smack. Smack. Smack!* (M segura os bonecos do pai e da mãe, os movimenta, aproximando-os dos bonecos das crianças, que permanecem deitados. M toca os bonecos dos pais nos bonecos das crianças, fazendo-os se beijar. C inclina o seu tronco para a frente, debruçando-se sobre a grade, olhando para os bonecos que estão no chão. C sorri).

M: *A gente ainda á com soonoooo.* (M encosta os bonecos dos pais em sua perna e segura os bonecos das crianças, fazendo como se fossem eles que estivessem falando. C permanece na mesma posição, olha para os bonecos e sorri).

M: *É hora de ir pra...?* (M fala e olha para a C, que também retribuía o olhar para a M).

C: *Escola.* (M e C olhando-se. C sorri e movimenta braços e pernas).

M: *É. Vem cá me ajudar, a levar esses meninos pra escola Jesus¹³, desce aí um pouquinho, rapaz.* (M, ainda segurando os bonecos das crianças, fala olhando para a C que estende o braço na direção da mãe – parecendo querer pegar um boneco – mas depois começa a movimentar-se, tirando suas pernas da grade. C, ainda tentando sair da grade. M aponta para o chão a sua volta. C direciona a cabeça para a direção apontada pela M, e continua tentando tirar as suas pernas da grade. C desce da cama e olha para o chão, onde está “a bagunça”. M solta os bonecos das crianças e segura os bonecos do pai. C, ainda de pé, olha para M). Enquanto isso, M e C dizem):

C: *Peraí, tá?*

M: *Olha... Tá uma bagunça essa casa ainda. Não tem nem mesa pra comer.*

(Silêncio de 7 segundos).

M: *Bora arrumar a mesa, pra dar comida pros meninos, pra levar para escola.* (C, em pé, olha para a M, que fala segurando os bonecos dos pais e olhando para a C. C acocora-se no chão e mexe na mesa e nas cadeiras, que continuam na mesma posição que tinha sido deixada pela C em uma história anterior, quando a C colocou a mesa de “cabeça para baixo”, junto com as panelinhas, pratinhos e cadeiras e cobriu tudo com o lençolzinho).

¹³ Vale ressaltar que em um momento anterior das interações diádicas, a díade construiu uma história na qual a C assumiu o papel de Jesus (personagem histórico/Bíblico), que morava no céu (em cima da cama da C). Assim, este é um significado já partilhado por estes parceiros diádicos, sendo inserido em outras histórias construídas por eles.

C: *Essa bagunça aqui, deixou até a noite.* (M e C na mesma posição. C coloca a mesa ‘de cabeça para cima’ derrubando todos os pratinhos no chão).

M: *Não foi? Tu ajuda aí o pai a arrumar a mesa que eu vou dar banho nas duas crianças, tá certo?* (M aproxima o boneco do pai da C e fala segurando e movimentando este boneco).

C: *Tá.* (M coloca o boneco do pai no chão, próximo de C, e segura os bonecos da mãe e das crianças, levando-os para o seu lado direito – lado oposto onde está C. C coloca alguns pratinhos em cima da mesa).

M: *Vamos tomar banho, todos dois.* (M se afasta um pouco da C, recuando e sentando de frente para a C. M balança os bonecos das crianças, fazendo como se eles estivessem tomando banho. M olha para C, C olha para os bonecos das crianças, que estão na mão da mãe. C coloca duas cadeiras em volta da mesa).

M: *Trocar de roupa, enquanto tá ajeitando a mesa.* (M mexe nos bonecos da criança. C olha para estes bonecos e coloca outra cadeira em volta da mesa. Mesmo estando engajados em atividades diferentes M e C parecem estar monitorando as ações um do outro).

C: *Limpa a mesa e da banho, é?* (M e C sentados no chão, um de lado para o outro, sendo que C está um pouco afastada da M. C fala olhando para a mesa. M olha para a C quando esta fala).

M: *É, enquanto você vai pra mesa arrumar.* (M volta a olhar para os bonecos das crianças e os movimenta).

M: *Cadê a mochila, a lancheira, a tarefinha, juntar tudinho, não é?* (M fala olhando para os bonecos das crianças, os movimentando para cima e para baixo. C também olha para estes bonecos enquanto a M fala).

M: *Tá certo.* (M balança os bonecos das crianças. C olha para a M e para os bonecos das crianças. M fala como se fosse as crianças, em tom de voz infantil).

M: *tu tu tu, tu tu tu tu. Tá tudo pronto.* (M movimenta os bonecos das crianças, fazendo-os andar para o seu lado direito e voltar para junto da M. C acompanha o movimento dos bonecos com o olhar, esboça sorriso e inclina o seu corpo na direção dos bonecos).

M: *Então vamos comer, né?* (M aproxima os bonecos das crianças da C e da mesa. M coloca o boneco do menino sentado na cadeira, à mesa. C observa as ações da M).

C: *Peraí.* (C segura um pratinho e depois olha para o boneco do menino). *O que é que você quer, né?* (C olha para o boneco do menino e depois para a M).

M: *Eu quero vitamina.* (M fala colocando o boneco da menina sentada na outra cadeira Colha para este boneco).

C: *Você né?* (C olha para a M e aponta para a boneca da menina).

M: *É.* (M segura o boneco da mãe. M e C se olham).

C: *E você, quer o que?* (C olha e aponta para o boneco do menino. Depois M e C se olham).

M: *Eu quero papa.* (M fala, olha para a C e faz um leve movimento com a cabeça para os lados. C sorri e olha para as panelinhas, que estão do seu lado. M coloca a boneca da mãe sentada em outra cadeira, de frente para o boneco do menino, e no lado esquerdo do boneco da menina).

C: *Bolo né?* (C pega o bolo de brinquedo sorri e olha para a M).

M: *É.* (M olha para a C).

C: *Quer bolo.* (M e C sorriem).

M: *É. Eu quero bolo.* (M balança a cabeça afirmativamente).

C: *A panela... Então cadê a...o negócio de mexer na panela, heim?* (M segura o boneco do pai. Parece querer coloca-lo sentado na outra cadeira nas a perna da C está impedindo. M olha para a perna da C. Depois olha para a C e segura o boneco do pai próximo a si. C faz um movimento rotatório com o braço esquerdo como se mexesse algo em uma panela. C olha para a M).

M: *Não sei.* (M e C se olham. M faz uma expressão de pensativa e olha para os lados).

M: *Usa esse, que mexe com isso aqui, usa essa parte.* (M levanta a sobrancelha e estica-se na direção da C, apontando para um copo de brinquedo, que tem um cabo. M segura o copo, faz com ele o mesmo movimento rotatório feito pela C e o aproxima da C, que segura o copo e faz o mesmo movimento sugerido pela M).

M: *Vai lá. Dá pra fazer a papa assim, dá? Vê se você consegue. Tá conseguindo?* (C olha para a M e sorri. C “mexendo a panela”, olha para a M e sorri. M afasta um pouco a mesa e três das cadeiras – as cadeiras que estavam com os bonecos do menino da menina e da mãe sentados – da perna da C. C olha para a mesa e as cadeiras movidas pela M e percebe que faltou afastar uma das cadeiras. C aproxima da mesa a cadeira que falou a M pegar. M, junto com a C, segura esta cadeira e coloca o boneco do pai sentado nela. Mais uma vez, dá a impressão de M e C monitorarem as ações um do outro, e agirem no sentido de complementarem e co-construírem suas ações. Enquanto isso, ocorre o seguinte diálogo):

C: *Tô conseguindo.*

M: *Legal.*

M: *Pronto.*

C: *Tenho que botar, olha... tá aqui.* (M permanece na mesma posição, olhando para C. C mexe nas panelinhas).

C: *O prato, é aqui.* (C coloca um prato na mesa, na frente do menino. M continua observando C).

C: *Olha aqui, a vitamina. Cadê aquele, o liqüidificador.* (C olha para os lados e depois olha para a M, que permanece olhando atentamente para a C).

M: *Que coisa mais linda.* (M sorri, encolhe as penas, faz um movimento com os braços, como se estivesse apertando C, e inclina-se na direção da C. C sorri).

M: *O liqüidificador? Aqui. Vuuuuuunimmmn.* (M olha para os lados, pega uma panelinha e a segura próximo da C, e movimenta sua mão. M sorri, com expressão de alegria).

M e C: *Vuuuuuunimmmmmn,* (mais ou menos 9 segundos). (M continua inclinada na direção da C, movimentando a panela em sua mão, C pega um copinho e coloca dentro da panela, como se fosse o copo do liqüidificador).

M: *Tá pronto.* (M para de movimentar sua mão — como se o liqüidificador parasse de funcionar - e continua segurando a panelinha e o copo na mesma posição. M olha para a C).

C: *Perai... cadê o outro.* (C olha para os lados. M volta para a sua posição original - MI).

M: *O pai e a mãe também querem vitamina.* (C inclina o copo do liqüidificador, ‘colocando a vitamina’ em outro copo. M observa as ações da C).

(Silêncio de 10 segundos)

C: *Óoooo!* (C derruba o copo no chão. Parece chateado. M não percebe).

M: *Eita, tem melão e mamão? Tem?* (M levanta as sobrancelhas fazendo uma expressão de surpresa).

C: *Tem* (C olha para a M, olha para o lado e balança a cabeça afirmativamente).

M: *Bota pra gente, todo mundo quer.* (M fala olhando para a C. C olha para as panelinhas no chão).

C: *Cadê os pratos? Pode ser também no copo, né!?* (C olha para as panelinhas, segura um copo e olha para a M).

M: *Pode. Não tem problema.* (C coloca o copo na mesa. M fala olhando para a mesa e balança a cabeça para os lados).

M: *Tu me derrubou, cara.* (depois de colocar o copo na mesa. C bate com o braço no boneco do pai, derrubando-o. C sorri e coloca o boneco do pai novamente sentado. M olha para a C e sorri. M fala em tom de brincadeira).

C: *Aí, daqui a pouco o menino, quando der... opa, derramei a minha papinha e a vitamina em painho.* (C segura no braço do boneco do menino e faz o boneco bater no copo da menina, derrubando-o. M estende os braços com as palmas das mãos para cima e faz um movimento

com os lábios, esticando-os para os lados. C sorri, olha para a M e faz o mesmo movimento com os seus braços, estendendo-os com as palmas das mãos para cima. M sorri).

M: *E agora?* (M olhando para a C).

M: *O que é que vai fazer?* (M olhando para a C, que olha para a M).

C: *Ouvi um barulho.* (M e C se olham. C coloca as mãos na boca, como se fosse dar um grito). C: *O menino faz...*

C: *Aí... tinha que botar aqui, depois.* (C levanta-se e pega um saquinho que está atrás da M - o saquinho que o pesquisador guarda as panelinhas. M acompanha o movimento da C com o olhar. M segura na barriguinha da C e aponta para o lugar onde a C estava sentada - C1. C anda na direção apontada pela M e fica em pé, encostada na cama, olhando para o saquinho que está em sua mão. Enquanto isto, acontece o seguinte diálogo):

M: *Isso é pra que? Leva lá.*

C: *É pra botar os negócio... e o ... que tá derrubado. É não aqui é a uva.*

M: *Eu quero saber uma coisa. E essa bagunça aqui na cozinha? Sujou o pai de vitamina, derramou a papa no chão, e aí?* (M 'faz um bico' com a boca e estende os braços com as palmas das mãos voltadas para cima. M olhando ora para a 'bagunça' no chão, ora para a C. C olha para a M, mas continua mexendo no saquinho. Pausa de 6 segundos — C olha para a M e depois volta a olhar para o saquinho. M olha para a C, depois olha para os bonecos, que permanecem sentados à mesa).

M: *O pai vai... Eu vou tomar banho, que eu tô todo melado agora, poxa.* (M segura o boneco do pai e C aproxima-se da mesa, com a mão dentro do saquinho, e acocora-se. M leva o boneco do pai para o seu lado direito. C levanta-se, segue na direção para onde a M levou o boneco e acocora-se novamente, na frente do boneco, do lado direito da M. que permanece na posição M1) .

(Pausa de 5 segundos. M segura o boneco. C passa a mão – que está dentro do saquinho – no boneco, como se estivesse dando banho nele. M observa o movimento das mãos da C).

M: *Tá saindo?*

C: *Não, mais...* (C continua passando a mão no boneco, que está sendo segurado pela M).

C: *Ai, thuuuuuuuu.* (C faz um movimento com a mão, como se estivesse derramando água no pai. C para de passar a mão no boneco, olha para a M e com a outra mão, faz um movimento com os dedos. em cima da cabeça do pai).

M: *Thuuuuuuuuuu.* (M vocaliza, olha para o boneco do pai e passa a sua mão na cabeça do boneco, mais uma vez, como se estivesse caindo água no boneco do pai).

M: *Tá limpo agora?*

C: *Tá.* (C segura o boneco da mão da M, que o solta).

C: *Aí desligou o chuveiro.* (C derruba a cadeira onde o pai estava sentado e passa a mão com o saquinho no chão, como se estivesse limpando o chão. C tenta colocar o boneco do pai sentado na cadeira).

M: *Deixa eu ajudar a colocar o pai sentado.* (M segura a cadeira, pega o boneco do pai da mão da C e o coloca sentado). Opa. (C levanta-se, e olha para o boneco do menino, que está no chão).

M: *E cadê o nosso filho?* (M olha para a cadeira vazia).

C: *Tá aqui.* (C novamente ajoelha-se no chão, pega o boneco do menino que estava no chão e o coloca na cadeira. C sorri).

M: *Aaaa!* (M ajeita o boneco do menino, colocando-o melhor sentado na cadeira. M fala em tom exclamativo. C levanta-se e fica de costas para a M, encostado na cama).

M: *Finalmente, o pessoal já comeu, ou ainda vai comer?* (M permanece na posição M1 e olha para a C)

C: *Ainda.* (C permanece de costas para a M. C olha para traz).

C: *Tuuuuuuu, tuuuuuu, tuuuuuuuu.* (C, ainda de pé. vira-se de frente para a M e faz um movimento com a mão direita – que está dentro do saquinho – como se estivesse, num passe de mágica, limpando tudo. M olha para a C).

M: *Limpou tudo.* (M inclina-se na direção da C. C ajoelha-se de frente para a M)

C: *Já.*

C: *Aíiii, você quer um pouquinho de bolo?* (C balança sua mão, fazendo o saquinho cair no chão. M boceja e olha para a C).

Tema: Afastamento dos Pais

Marcação temporal: 1:24:35 - 1:27:00

Estilo de Apego: Seguro

(C deitada na cama, olhando para M. M fala olhando ora para os bonecos, ora para C, que faz a mesma coisa. M coloca os bonecos das crianças deitados no chão, na frente dos bonecos dos pais, e fala movimentando os bonecos dos pais. C olha atentamente para a M e sorri. Enquanto isso, acontece o seguinte diálogo).

M: *Temos aqui uma surpresa.*

C: *Eita, vai fazer a noite.*

M: *Temos uma surpresa para vocês dois.*

C: *Eita, vai fazer a noite.*

M: *Tem duas pessoas que chegaram aqui hoje, pra ficar com vocês, porque nós dois, painho e mainha, a gente precisa sair hoje pra uma festa, e só vai adulto. Aí a gente convidou duas pessoas pra dormir com vocês. Quem será que tá lá no quarto, deitado, esperando pra ficar com vocês dois?* (M e C se olham. C olha também para os bonecos dos avós, que estão deitados no chão, do lado direito da M).

M: *Heim Jesus¹⁴, ajuda aqui Jesus, ajuda aqui pros meninos descobrirem. Vem.* (M e C se olham).

C: *É uma surpresa por...* (C continua deitado na cama, olhando ora para os bonecos, ora para a M).

M: *Leva eles lá, pra eles verem quem é.*

C: *Porque Jesus só quer ver é eles dormindo.*

M: *Não. Não vai dormir agora não. Primeiro eles vão ver a surpresa lá dentro. Depois é que eles vão dormir.* (M fala olhando para a C, que desce da cama, parecendo ‘meio a contra gosto’).

M: *Olhe, cuidado com os brinquedinhos no chão, pra não machucar o seu pé.* (M aponta para os brinquedos que estão no chão. C olha para o chão).

M: *Quem será?*

C: *Olha Voinho voinha Smack, Smack, Smack, Smack,. Smack, Smack,. Smack, Smack, Smack, Smak, Smack, Smak, Smack, Smack, Smack, Smack.* (C pega os bonecos das crianças que estão no chão, na frente da M. e anda com eles ao encontro dos bonecos dos avós, que estão deitados do lado direito da M. M acompanha o movimento da C com o olhar. Chegando aos bonecos dos avós. C aproxima e afasta os bonecos das crianças dos bonecos dos avós, fazendo eles beijarem-se. M sorri).

M: *Meus netinhos!! Que saudades Smack, Smack, Smack. Smack, Smack, Smack, Smack.* (M segura os bonecos dos avós e os balança e fala em tom de alegria. M e C sorriem)

¹⁴ Mais uma vez, M introduz “Jesus”, “papal” assumido pela C em outros momentos da interação

C: *É: Ai, foi deitar, todo mundo.* (C sorri e ajoelha-se na frente da M, onde também estão os bonecos dos pais).

M: *Todo mundo, beija todo mundo.* (M e C aproximam os bonecos que estão segurando dos bonecos dos pais, balançando-os, fazendo todos beijarem-se. M e C sorriem).

M e C: *Smack, Smack, Smack, Smack, Smack, Smack. Smack.* (Novamente, M e C aproximam os bonecos dos bonecos dos pais, balançando-os, fazendo todos beijarem-se. M e C sorriem).

M: *Quanto beijo gostoso.* (M e C sorriem).

M: *Olhe, vovô e vovó, vocês vão ficar com os meninos que a gente tá saindo, tá certo?* (C levanta-se e fica de pé, olhando para a M. M apoia os bonecos dos pais em sua perna — de frente para os bonecos dos avós. que ela segura. M fala em tom de voz sério, olhando para os bonecos e movimentando-os. C, segurando os bonecos das crianças, um em cada mão e observa atentamente).

C: *Tá.* (M e C na mesma posição. C olha para o boneco da menina e depois olha para a M).

M: *Boa noite pra vocês quatro. Tchau.* (M fala movimentando os bonecos dos pais e os colocando em cima do carrinho. C anda com os bonecos das crianças na mão e os coloca dentro do saco da resma de papel, fazendo-o como um saco de dormir. Silêncio por 15 segundos. M olha para C, enquanto C coloca os bonecos das crianças dentro da resma de papel).

C: *Tá ai.* (C pega os bonecos dos avós)

(M sentada na posição MI e C acorçada a sua frente, segurando os bonecos dos avós. M olha para seu lado direito e segura um travesseiro. M tira os bonecos das crianças de dentro do saco da resma de papel e os coloca deitados em cima da resma de papel. C olha atentamente, rindo. C olha para o travesseiro na mão da M e coloca os bonecos. Enquanto isto, ocorre o seguinte diálogo:)

M: *Onde vão dormir esses dois filho?*

C: *Esses dois...*

M: *Bota no travesseiro?*

C: *É.*

M: *Pronto, né?*

C: *Aí eu já tava... Aí tu que tem que andar no carro.* (C levanta-se e anda na direção da cama. M encosta-se na parede, afastando-se um pouco da C)

M: *Tá certo.* (M desencosta da parede e movimenta o carrinho, com os bonecos dos pais em cima. C deita em sua cama, de frente para a M e a observa).

M: *Eles tão indo pra festa.*

C: *Aí tu vai ter que fazer eles dan...* (C é interrompida pela M)

M: *A festa?*

C: *Fazer eles dançar* (M e C na mesma posição. C olhando ora para a M, ora para os bonecos. O mesmo acontece com a M, que ora olha para a C, ora para os bonecos que ela está segurando).

M: *Quer dizer que eles vão dançar?* (M retira os bonecos dos pais do carro, os segura e olha para a C. que permanece deitada em cima da cama e balança a cabeça afirmativamente).

M: *Chegamos marido. Eita, o som tá tocando!* (M movimenta os bonecos dos pais. M e C olham para esses bonecos)

M: *É forro? Vamos Dançar? Bora.*

M: *Assim?* (M coloca os bonecos do pai e da mãe. um de frente para o outro, e olha para a C, que balança a cabeça afirmativamente. C esboça sorriso).

M: *Tututututu, tutu,tuturututututu, tututurututututu.* (M movimenta as bonecos dos pais pelo quarto, fazendo como se eles estivessem dançando. C esboça sorriso e observa atentamente).

M: *Cansei. Vamos sentar e tomar um refrigerante?* (M e C se olham).

M: *É Vai.* (M segura os dois bonecos, sentando-os).

M: *Garçom?* (M fala movimentando o boneco da mãe e C desce da cama).

C: *Eu. O que é que vocês querem.* (C aproxima-se dos bonecos dos pais, C em pé na frente da M. fala olhando para o boneco da mãe).

M: *Eu quero um guaraná.* (M balança o boneco da mãe).

C: *E você?* (C olha para o boneco do pai. M olha para a C).

M: *Eu quero um guaraná também. Por favor garçom.* (M balança o boneco do pai).

C: *Não me digue que tem dois.* (C anda, lentamente, na direção da cama e fala olhando para os bonecos).

M: *Como é?* (M faz uma expressão interrogativa, parece não ter entendido).

C: *Não me digue que tem dois.* (C repete olhando para a M e fazendo um leve movimento com a mão).

M: *Tem dois?* (M repete com expressão interrogativa, olha para o lado, depois olha para a C e fala. M sorri).

M: *Vamos dançar de novo. Tututututu, tututututu, tututututu, tututututu.* (M faz o mesmo movimento que antes com os bonecos, fazendo-os dançar. C anda pelo quarto e ajoelha-se diante da resma de papel. M olha para a C).

M: *Ai, eu to cansada. Quer saber, vamos pra casa? Esse garçom demorou muito. Vamos pra casa ver os meninos.* (M coloca os bonecos dos pais novamente em cima do carro. C olha para a M e corre para cima da cama, deitando-se na posição C2).

FIM DESTA HISTÓRIA E INÍCIO DA HISTÓRIA DO RETORNO – Corte arbitrário, mas o foco temático da história muda, agora para o retorno dos pais da festa.

Tema: Retorno dos Pais

Marcação temporal: 1:27:00 — 1:30:55

Estilo de Apego: Seguro

M: *Ai, eu to cansada. Quer saber, vamos pra casa? Esse garçom demorou muito. Vamos pra casa ver os meninos.* (M coloca os bonecos dos pais novamente em cima do carro. C olha para a M e corre para cima da cama, deitando-se na posição C2).

M: *Oba! Vamos embora.*

M: *Vrrruuuuummm, vrrruuuuummmmmmm.* (M movimenta o carro com os bonecos em cima. C deitada em cima da cama, de frente para a M, esboça sorriso e olha para os bonecos).

M: *Será que eles já tão acordados?* (M retira os bonecos dos pais do carro e os coloca um de frente para o outro. C olha atentamente para os bonecos ‘como um espectador’).

M: *Vamos olhar?* (M movimenta os bonecos dos pais, aproximando-os dos bonecos dos avós, que estão deitados).

M: *Esses dois tão é dormindo. E? E os meninos?* (M novamente coloca os bonecos dos pais um de frente para o outro. C olha atentamente para a M e esboça sorriso).

M: *Eles estão debaixo do lençol.* (M movimenta os bonecos dos pais, aproximando-os da resma de papel, onde estão os bonecos dos meninos. C acompanha movimento dos bonecos com o olhar. M coloca a cabeça dos bonecos dos pais dentro da resma de papel. C sorri).

M: *Será que fizeram xixi na cama?*

M: *Vamos puxar o lençol pra gente ver se eles estão molhados.*

M: *Vamos puxar o lençol, pra ver se tá molhado.* (M tira os bonecos das crianças de dentro do saco da resma de papel e os coloca deitados em cima da resma. C acompanha atentamente com o olhar os movimentos da M).

M: *Não.* (M fala como se fosse o boneco do pai)

M: *Ela também não. Nenhum dos dois fez xixi na cama.* (M movimenta o boneco do pai, fazendo-o tocar nos bonecos das crianças, C continuou olhando atentamente e esboça sorriso).

M: *Vamos dormir, né? Amanhã a gente conversa com eles. Vamos dar só um beijinho de boa noite. Smack. smack, smack, smack.* (M movimentava os bonecos dos pais, fazendo-o tocar nos bonecos. C acompanha o movimento que a M faz com os bonecos com o olhar, sorri e desce da cama, aproximando-se da M).

C: *Ai, vamos botar embaixo da cama.* (C pisa em uma peça do brinquedo, um pratinho).

M: *Olhe os brinquedinhos no chão.* (M, com expressão de seriedade, olha para a C e para os brinquedinhos no chão. C olha na mesma direção).

C: *Aí...* (C bate com o pé na mesa de brinquedo, que está no caminho da resma de papel. M pega a mesa e as cadeiras, e os tira do caminho da C, que continua andando. C acocora-se e pega os bonecos das crianças).

M: *Aí os meninos acordaram primeiro filho, do que os adultos.* (C coloca os bonecos das crianças novamente dentro da resma de papel. M fala olhando para a C).

C: *Não.*

M: *Não?*

C: *Ainda tava na noite.* (M e C se olham. C anda na mesma direção da cama e senta-se na posição C2. M permanece na posição M1)

M: *É?*

C: *Não, ainda tava um pouquinho de dia.* (C volta a deitar-se na sua cama, de frente para a M).

M: *Um pouquinho do de dia?* (M sorri)

C: *Porque eu ainda não tava no céu.*

C: *Tuuuu* (M e C se olham. C faz um movimento com as mãos, abrindo-as em um único momento, ficando com as palmas das mãos voltadas para a M).

M: *Cocorocóooooo!!!* (M na posição M1, olha para a C).

M: *Aí, quem acorda primeiro dessa família?*

C: *Ninguém.* (M e C se olham).

M: *Todo mundo tá dormindo?* (M e C permanecem na mesma posição – M1 e C2 – só que a C deita-se na cama, ficando de frente para a M. M e C se olham).

C: *É.*

M: *Ninguém acorda?*

C: *Ninguém. Porque eu tô aqui.* (M e C continuam na mesma posição).

M: *Cocorocóooooo!!!* (M imita o canto de um galo)

(C fala algo inaudível)

M: *O pessoal já acordou Jesus?*

C: *Não.* (M e C se olham. C balança a cabeça negativamente.)

M: *Esse galinho é apressado, né Jesus?* (M e C se olham e sorriem).

C: *É.* (M e C sorriem e C balança a cabeça afirmativamente).

M: *Cocorocóooooo!!!* (M sorri)

C: *Galo, pára de cantar essa música.* (C faz uma expressão de bravo e olha para a parede, do seu lado esquerdo, e fala, olhando para a parede, como se estivesse falando com o galo. M sorri).

M: *É pra acordar o sol.* (M fala em tom de voz mais agudo, fazendo como se fosse o galo - M sorri).

C: *Não. Ele tá muito cansado deixa a amiga dele aqui, agora.* (C novamente faz a mesma expressão de bravo e fala novamente olhando para a parede. M sorri. Ao terminar de falar. C olha para a M).

M: *Quem é a amiga dele?* (M fala no mesmo tom de voz - agudo, olhando para a C e esboçando um sorriso).

C: *A noite. Eu tô aqui agora mesmo.* (C novamente fala olhando para o seu lado esquerdo. Ao terminar de falar, C olha para a M).

M: *Cocó... ops, desculpe!* (M e C se olham e sorriem).

M: *Cocó, ops, desculpe!* (M e C, novamente se olham e sorriem)

C: *Saia noite! Thuuuuu.* (C engatinha pela cama, faz como se fosse pegar algo na cama e faz um brusco movimento com as mãos, abrindo-as em um único momento, ficando com as palmas das mãos voltadas para a M. M e C se olham).

M: *O soooolllll.* (M e C se olham. M fala em tom exclamativo. C sorri)

C: *Aí as crianças acordaram primeiro do que os adultos, e foram me ver. Foram me ver.* (C desce da cama, sorri excitada, anda na direção da resma de papel e retira os bonecos das crianças de dentro da resma de papel. C pára na frente da M e olha para ela, segurando os bonecos das crianças).

M: *Oxente? Foram ver Jesus, foi?* (C anda lentamente na direção da cama).

C: *Foi.*

M: *E as crianças não vão nem procurar ver se o pai e a mãe estão em casa?* (C deixa cair o boneco da menina, bem em cima do boneco do pai, que está deitado no chão, junto com boneco da mãe. M e C se olham. Pausa de 5 segundos. C acocora-se no chão, na frente dos bonecos dos pais, e olha para eles. M observa o movimento da C).

C: *Aí bateu. Ôoooo!* (C bate com o boneco do menino na cabeça do boneco do pai).

C: *Minha cabecinha!.* (C permanece acocorado na frente dos bonecos dos pais posição C1 – e M permanece na posição M1 – C fala em tom de voz mais agudo).

M: *Ai, quem bateu na minha cabeça?* (M inclina-se na direção da C, segura o boneco do pai, levantando-o, e fala em tom de voz mais grave).

C: *Ôooooo!* (C bate agora com o boneco da menina na cabeça do boneco da mãe).

M: *Aí, a gente ainda está com sono crianças, bom dia.* (M segura o boneco da mãe. Depois M segura os bonecos da mãe e do pai, e balança-os. C levanta-se, segurando os bonecos das crianças).

C: *Ai. pegou...tinha pegado, aí,.. aí... tu tem que segurar.* (C acocora-se, de costas para a M, segurando os bonecos das crianças)

M: *É?* (M aproxima-se da C, ficando na posição M2).

C: *É. Os dois.* (M estende os braços e segura os bonecos das crianças, que são soltos pela C. C sobe em cima da cama).

M: *Tá.*

Transcrição das Cinco Histórias de Apego Incompletas – DÍADE 2

Tema: Suco

Marcação temporal: 05:00 – 08:43

Estilo de Apego: Seguro

M e C sentados no chão, um de frente para o outro. C encostado em sua cama. Entre a M e a C, estão a mesinha e os pratinhos e copinhos, arrumados em cima da mesa. Do lado esquerdo da M, está a caminha de brinquedo.

M: *Chama Diogo pra tomar café, o suco dele... Tá na hora do suco de Diogo.* (M fala olhando para o boneco da M, e colocando-o sentado em uma das cadeiras, à mesa. C olha para o lado e pega o boneco do menino, trazendo-o para próximo da mesa).

M: *Bota aqui, ó, o paizinho dele.* (M afasta a cadeira, batendo-a três vezes no chão. C olha para a cadeira apontada pela M, quando a mãe diz: “o paizinho dele”, C larga o boneco do menino que havia pegado e pega o boneco do pai, aproximando-o da cadeira que a M indicou).

M: *Não, ele aqui. Bote aqui Diogo aqui, perto da mãe dele.* (C já com o pai próximo da cadeira, coloca o boneco do menino – Diogo – na cadeira indicada pela M. C faz uma expressão de dúvida, parece ter ficado confuso com a informação contraditória dada pela M. Enquanto a C coloca o menino na cadeira indicada pela M, M coloca o boneco da menina sentado na cadeira à frente do boneco do menino).

C: *Opa, caiu.* (C começa a pegar o boneco do menino que caiu no chão. M pega o boneco da mão da C e o coloca sentado na cadeira).

C: *Uéee.* (C olha para o boneco do pai, balançando-o. C fala em tom de voz de choro. M olha para a mesinha de brinquedo).

M: *Bota aqui, com o painho dele!* (M balança a cadeira restante e olha para a C, que está olhando para o boneco do pai).

C: *Eu quero tomar café, uéeee, úe, ueueue!* (C fala em tom de voz de choro, balançando o boneco do pai. M olha para a C).

M: *Bota aqui, pra tomar café, com o painho dele!* (M aponta a cadeira que está vazia, afastando-a da mesa).

C: *Ele come bolo também.* (C aproxima o boneco da mesa e o coloca sentado na cadeira sugerida pela M. C olhando para o boneco do pai e M olhando para os pratinhos que estão na mesinha).

M: *Come bolo.*

M: *Aqui o pratinho da mãe dele. Cadê o pratinho dele? De Diogo? Cadê Diogo? Olha Diogo aqui.* (M e C olham para os pratinhos que estão em cima da mesinha. M aponta para os pratinhos e depois para o boneco do menino – Diogo).

C: *Olha o pratinho dele aqui.* (C coloca um pratinho na frente do boneco do menino).

M: *Pratinho... do neném, né?* (M interrompe a fala da C)

C: *É.*

M: *Do painho dele agora? Painho.* (M e C olhando para os pratinhos que estão em cima da mesa).

C: *Depois o painho come o bolo. Agora a mainha, agora mainha.* (C aponta para o pratinho que está na frente do boneco da mãe. M está tocando em outros pratinhos da mesa).

M fala algo inaudível (M e C estão tocando em pratinhos diferentes na mesa).

C: *Esse é da Mainha, esse daqui.*

M: *Aqui, ó. Esse é o café, e isso daqui é o que?* (M no mesmo momento que a C. C está apontando para o pratinho que está na frente do boneco da mãe e M aponta para um copinho que está em cima da mesa)

C: *Esse daqui é o que?* (M fala olhando para um copinho que está na mesa, na frente do boneco da menina)

C: *É café.* (C olha para o boneco apontado pela M e responde)

M: *Isso daqui é o suco, Mingau.* (M fala olhando para o mesmo copinho que a C)

C: *O suco, mingau.* (C repete o que a M disse. C olha para a M, que olha para um copinho que a C está segurando, pegando-o de sua mão)

M: *Bota aqui o outro.*

C: *Isso daqui é o suco.*

M: *O suco da mãe.* (M coloca o copinho que pegou da mão da C na mesa, na frente do boneco da menina. C acompanha este movimento com o olhar e aponta nesta direção com o indicador da mão direita).

C: *É pra ele, é o papai também.* (C pega o copo que a M havia colocado na frente do boneco do menino e o vai colocando na frente do boneco do pai, quando a M fala e ele muda a direção de sua mão).

M: *Bota pra Diogo, Diogo, bote aqui o suco.* (M interrompe a fala da C. C muda a direção de sua mão, aproximando o seu braço da boca do boneco do menino. C e M olham para o boneco do menino).

M: *E agora? Dá na boca de Diogo, o suco.* (C pega o copo que está na frente do boneco do menino e o aproxima da boca do boneco. M e C olham para o boneco).

M: *Direitinho.* (C sorri e se afasta do boneco do menino)

C: *Não. Vou fazer mingau pra ele, tan, tan, tan.* (C e M sorriem e se olham).

C: *O suco.*

M: *Cadê, já fez o suco?* (M e C olham para os pratinhos e copinhos que estão em cima da mesa)

C: *Tan, tan, tan. Vou fazer o suco, tan, tan, tan. Vou fazer o suco.* (C faz como se estivesse colocando algo nos copos dos bonecos do menino e da menina).

M: *Já fez pra menina?* (M começa a empurrar o copo do boneco do menino)

C: *Vou fazi tudinho, suco pra...* (C olhando para um copinho que está em sua mão. M derruba o copo do boneco da menina).

M: *Caiu, e agora?* (M olha para a C. M e C olham para o copo no chão).

M: *Derramou Deco, o suco.* (M olhando para a C, que pega o copo que caiu no chão e o coloca em cima da mesinha).

C: *Vou fazer outro.* (C, que está segurando um copinho, faz como se estivesse colocando mais suco no copo da menina)

M: *Faz outro suco. O que faz agora? Derramou o suco dele.* (M e C se olham)

7 segundos de silêncio. C olha ora para a M, ora para os bonecos. M olha para a C

C: *Tan, tan, tan. Eu fazi outro, eu coloquei outro suco.* (C faz como se estivesse colocando mais suco no copo do boneco da menina. C balança a perna)

M: *Tu colocou outro foi? Eita, que suco gostoso, né?* (M olha para a C, esboça sorriso e inclina o seu corpo na direção da C, que olha para o copinho que está em sua mão).

M: *E o bolo? Bora partir o bolo agora?* (M ajeita o copinho que está na frente do menino)

C: *Não, ele...* (C, com expressão séria, olha e toca no boneco do pai)

M: *Bora partir o bolo agora. Cadê a faca? Bora procurar uma faca.* (M interrompe a fala da C, que está olhando para o boneco do pai. M olha para trás, parecendo procurar algo. C olha para trás da M, na direção que ela está olhando. Silêncio de 10 segundos. M olhando para traz de si, procurando a faca. C olha para a M, e depois para o copinho que está segurando).

C: *Já tomou... vou...* (C aproxima o copinho que estava segurando da boca do boneco do menino, e depois do boneco da mãe, fazendo como se estivesse dando o suco para eles. Enquanto isso, M continua olhando para trás e para os lados, 'procurando a faca').

M: *Faz de conta que aqui é a faca. Bora cortar o bolo?* (M inclina-se na direção da mesinha e faz um movimento com a mão, fazendo como se estivesse cortando o bolo. C, séria, observa).

M: *Bota um pedacinho pra ele, pro pai. O pai quer bolo.* (M e C olham para os pratinhos que estão em cima da mesinha)

C: *Coma todinho viu pai, pegue!* (C pega o pratinho do boneco do pai e o aproxima da mão do boneco. C olha para o boneco e M olha para a C. M esboça um sorriso).

C: *Ieeeeiiiiinn!* (C segura o boneco do pai e pega a mão do boneco, aproximando-a da boca do boneco. M olha para a M).

C: *Quer dormir o pai.* (C pega o boneco do pai, tirando-o da cadeira. M olha para a C)

M: *Dormir???* *De novo?!! Este pai é muito preguiçoso, né Andre?* (M faz uma expressão de surpresa e fala em tom de voz interrogativo e exclamativo. C olha para o boneco).

C: *É Dormir, dormir.* (C coloca o boneco do pai em cima de uma almofada que estava ao seu lado esquerdo, próximo à sua mãe. M olha para o boneco e o ajeita na almofada).

M: *E a mãe, vai fazer o que?* (M segura o boneco da mãe. C olha rapidamente para este boneco e depois olha e pega no bolo de brinquedo).

C: *Não!!* (C faz uma expressão de zangado e parece se dirigir à M, que começa a tirar o boneco da mãe da cadeira)

M: *Vamos passear?*

C: *Não, partir o bolo, partir o bolo.* (C olha rapidamente para a M e balança a cabeça afirmativamente)

M: *De novo?? Outro bolo?* (M aproxima-se novamente da mesinha e faz um movimento com as mãos, como se estivesse cortando o bolo).

M: *Pra quem esse bolo?*

C: *Pra mãe.* (M e C falam ao mesmo tempo. Ambos olham para os bonecos e para a mesinha).

C: *Pra mainha.*

M: *Pra mainha dele?* (M faz como se estivesse cortando o bolo. C balança a cabeça afirmativamente e estica seu braço direito, como se estivesse dando o bolo nas bocas dos bonecos do menino e da mãe).

C: *Toma!* (C estica o braço direito, aproximando-o da boca dos bonecos do bebê e da mãe).

M: *E a mãe, vai fazer o que?*

C: *Pra filha dele!* (M faz novamente como se estivesse cortando o bolo e C aproxima novamente o seu braço direito da boca do boneco da menina).

M: *Pronto, comeu tudinho já?* (M e C falam ao mesmo tempo. M olha para a C, que faz um movimento com os braços, apontando para os bonecos e para a almofada).

C: *Dormir, dormir, dormir.*

M: *De novo dormir?* (M fala em tom interrogativo, parecendo um pouco contrariada. M olha para a C, que balança a cabeça afirmativamente)

M: *Mas já dorme...* (M segura o boneco da mãe).

Tema: Afastamento dos Pais

Marcação Temporal: **33:20 - 36:47**

Estilo de Apego: Inseguro

(M e C sentados no chão, um de frente para o outro. M encostada na cama da C, segurando os bonecos do pai, da mãe e da avó encostados em seu colo. Os bonecos do avô e da menina estão deitados no chão).

M: *Vovó e Vovô vai passear, sabe pra onde?* (M e C olham para os bonecos e M segura os bonecos da avó e do pai)

C: *Vão não. Vai pra...* (C balança a cabeça negativamente em movimentos bruscos e olha para os lados, como se estivesse pensando. M olha brevemente para a C)

M: *Pra onde?* (M olha para a C, que está olhando para trás de si).

C: *Vai... vai... dormir.* (C olha para os lados, como se estivesse procurando algo. M segura o boneco da avó e pega o boneco do avô, que estava no chão, ao seu lado. C olha para este último boneco)

M: *Vovó e vovô vai ficar com o neném.* (M fala olhando e segurando os bonecos do pai e da mãe. Quando a M fala ‘neném’, C estica-se na direção deste boneco e pega o boneco do menino, que estava próximo ao boneco da avó. M encosta o boneco do avô na cama. C emite sons de choro)

M: *E o pai, a mamãe dele vai passear, vai viajar lá longe.* (C novamente começa a emitir sons de choro e puxa o boneco do pai da mão da M, que não solta o boneco. C faz uma expressão de choro e de sofrimento. M olha para o boneco do pai e C para o boneco do menino).

M: *Daqui a pouco, amanhã vem, tá certo neném.* (M aproxima o boneco da mãe do boneco do pai, olhando para estes. C olha para o boneco do menino e continua a emitir sons, como se o menino estivesse chorando).

M: *Olha neném, a gente vai ali e daqui a pouco a gente vem, visse?* (M fala olhando para os bonecos dos pais que está segurando, e em rápidos relances olha para a C. C, com expressão de tristeza, olha para o boneco do menino)

C: *Nãaaoooo! Fica aqui!* (C fala como se estivesse chorando, faz uma expressão de choro, e fica fazendo bruscos movimentos com o boneco do menino, pra cima e pra baixo, batendo-o no chão. Enquanto faz estes movimentos, C continua a emitir sons de choro).

M: *Mainha e painho vai viajar pra comprar muito brinquedo pra tu, tá certo?* (M fala movimentando os bonecos dos pais e olhando para a C. C olha para o boneco do menino e faz uma expressão de tristeza).

C: *Ó pra qui mamãe.*

M: *O que foi neném?*

C: *Ó pra qui.*

M: *O que foi?*

C: *Ó pra qui.* (Durante este diálogo, C olha para o boneco do menino e tirando a sua roupa. M olha para o boneco apontado pela C).

M: *Ele tá com a bundinha de fora, é neném? Bora ajeitar neném.* (C aproxima o boneco do menino, sem roupa, da M, que olha para o boneco, vestindo-o. Pausa – M solta os bonecos do pai e da M e segura o boneco do menino, vestindo-o. Enquanto isso, C olha ora para o boneco, ora para os lados. C pega o boneco do pai que a M soltou, deixando-o no chão).

M: *Pronto neném. Neném, tu vai ficar com vovô e vovó, tá certo?* (M entrega o boneco do menino para a C e pega o boneco do pai da M da C. C novamente emite sons de choro faz uma expressão de choro, e fica fazendo bruscos movimentos com o boneco do menino, pra cima e pra baixo, batendo-o no chão).

M: *E painho e mainha vai ali comprar muito brinquedo, e amanhã a gente vem, tá certo? Tu vai dormir com vovó e vovô, na caminha com vovó e vovô, tá certo?* (M fala olhando e movimentando os bonecos dos pais. C para de balançar o boneco do menino e olha para os bonecos dos pais).

C: *E mãe fica aqui dor..., a filha fica aqui..., olha a cama da filha.* (C pega o boneco da menina, que está no chão, e o coloca deitado em cima de uma tampa de caixa, que está ao seu lado. M e C olham para este boneco e para a tampa apontada pela C. M continua segurando os bonecos dos pais, e a C o boneco do menino).

M: *Eita, cama bonita.*

M: *Bora? Tá bom neném? Boa noite, tá? Tu fica com vovó?* (M aproxima os bonecos dos pais da C, que olha para eles).

C: *Tá bom.* (C fala em tom de voz triste).

C: *Fico.* (M olha para a C, que olha para o boneco do menino).

M: *Tu não chora não?* (M olha para a C que olha, ora para o boneco da mãe, ora para o boneco do menino)

C: *Choro não.* (C vira-se de costas para a M. M permanece segurando os bonecos dos pais na frente da C)

M: *Tá certo. Então a gente vai. Tá certo? Tchau. Vai dormir na cama de vovó, cadê a cama? Bota a cama pra cá, juntinho da do neném, da tua irmazinha, pra ela não chorar.* (C vira-se de costas para a M e pega a cama de brinquedo, trazendo-a para perto da M. C demonstra dificuldade nesta tarefa, M não percebe e pega um carrinho)

M: *Tchau Deco, tchau neném, daqui a pouco a gente vem, tá certo? Amanhã.* (M pega o carrinho e coloca os bonecos dos pais em cima).

C: *Deixa eu arrumar aqui.* (C retira o colchãozinho da caminha e depois coloca-o, cobrindo-o com um lençolzinho).

M: *Amanhã a gente volta, tá certo neném? Tá neném?* (M coloca o carro, com os bonecos dos pais dentro, de frente para a C. C olha para os bonecos e fala em tom de choro)

C: *Vai viajar, é? É?* (C fala em tom de choro, olhando para os lados, como se estivesse procurando algo).

M: *Vou. Tá neném, beijo, tchau.* (M começa a andar com o carrinho. C pega o boneco do menino que estava no chão e intercepta o carrinho, colocando este boneco na frente do carro e dizendo em tom de choro:

C: *Vai... vai viajar é?* (C fala segurando o boneco do menino na frente do boneco dos pais).

M: *Vou. Amanhã a gente vem, tá? Tu vai ficar com vovó e vovô, tá bom?*

Breve pausa

C: *Toma o café!!!* (C franze a testa, sugerindo uma expressão de angústia)

M: *Eu já tomei, neném. Tu não vai chorar não?* (M faz leves movimentos com os bonecos dos pais)

C: *Então, então, então... come o almoço!!!!* (C interrompe a fala da M e fala aproximando e afastando o boneco do menino dos bonecos dos pais. Tom de voz e expressão de angústia)

M: *Tu não vai chorar não?*

C: *Come almoço mãe... painho.* (Mais uma vez, a fala da C interrompe a fala da M, e C parece estar angustiada, buscando uma alternativa para impedir a partida dos pais).

M: *Eu já almocei neném, oxe, eu já almocei, tomei café e tudo. Amanhã a gente volta tá?* (M olha para os bonecos, fazendo leves movimentos com eles. C olha para o boneco do menino, que ele está segurando).

C: *Almoçou não.*

C: *Vai, vai, a mãe fica fazendo um almoço...* (C estica o seu braço na direção dos bonecos e pega o boneco da mãe, tomando-o da mão da M e trazendo para junto de si. M toma o boneco da mãe da mão da V e fala, interrompendo a criança).

M: *Não. Quem vai fazer o almoço é a vovó. Eu não quero não. Eu vou passear e comprar um monte de presente para tu.* (C faz expressão de tristeza e olha para baixo. M coloca o boneco da mãe novamente no carro, junto do boneco do pai)

C: *Não, quero não. Eu quero ... é... uma escada.* (M olha para a C, que fala segurando o boneco do menino e olhando, ora para os lados, ora para o boneco do menino)

M interrompe a criança e diz: *Tá bom, eu vou comprar uma escadinha de brinquedo pra você, tá neném?!*

C fala algo inaudível (M e C falam ao mesmo tempo, M olhando para os bonecos dos pais e C olhando para o boneco do menino).

M: *Eu vou embora, viu neném, Tchau, tchau nenem, até amanhã.* (M fala movimentando o carrinho, fazendo-o se afastar da C, que faz um movimento como se estivesse seguindo o carrinho e dando beijos nos pais. C parece estar com uma expressão facial tensa).

M: *Pronto, foram embora os pais dele, não foi Deco?* (M coloca o carrinho encostado na parede, próximo da C. O boneco do pai cai do carrinho, C sorri, aproxima o boneco do menino e diz:

C: *Uaaaa, caiu, hihhi.*

M: *Caiu.* (M e C olham para os bonecos no carro e sorriem. M coloca o boneco do pai novamente em cima do carro).

C: *Eu vou descer pra...*

M: *Bora vovó, dormir com vovô e vovó?* (M interrompe a fala da C, segura os bonecos dos avós e os aproxima da C. C olha para os bonecos dos avós e depois olha para os bonecos dos pais).

C: *Não, bora... todo mundo viajar.* (C olha para o carrinho onde estão os bonecos dos pais e coloca o boneco do menino no carro, junto com os bonecos dos pais).

M: *Não, foram embora, depois a gente viaja com eles, tá? Bota aqui o neném.* (M olha para o carrinho e C pega o boneco do menino no carrinho e o segura. M aproxima os bonecos dos avós da C e ela coloca o boneco do menino deitado na caminha de brinquedo, que está no chão, ao seu lado.

Tema: Monstro

Marcação Temporal: 39:00 – 41:20

Estilo de Apego: Seguro

(Esta história ocorre logo em seguida da partida dos pais. M e C estão sentados no chão na mesma posição (um de frente para o outro, M encostada na cama da C. Do lado de fora da casa tem um gato miando alto e insistentemente).

M: *Bora dormir vovóooo?* (M segura os bonecos dos avós, os aproxima da C e fala em tom de voz agudo. C está segurando o boneco do menino)

M: *Bora neném dormir? Bora dormir, todo mundo junto, vovó, vovô e neném, tá certo? Bora arrumar a cama de vocês.* (C coloca o boneco do menino deitado na caminha e depois tira, colocando-o no chão. C olha para os lados e M também coloca os bonecos dos avós no chão).

C: *Ó...*

M: *A caminha deles.* (M começa a arrumar a caminha. C pega os travesseiros que estavam no chão, ao seu lado. M e C olham para a caminha).

C: *Ó aqui. Toma o travesseiro.* (C coloca o travesseiro em cima da caminha).

M: *Ummm!* (M e C olham para a caminha).

C: *Esse é daqui já.* (C coloca o outro travesseiro embaixo da cabeça do boneco da menina, que está deitado no chão, do lado esquerdo da C. Som de um gato miando e um grito, expulsando o gato: “Passa!!!” C olha para fora do quarto e começa a levantar-se).

M: *Pssiiiiuuuuu. Vem cá, vem ver, vem ver o bichinho, senta aqui.* (M larga os bonecos dos avós que estava segurando e segura a C pelo braço, puxando-o para baixo. C acocora-se no mesmo lugar onde estava sentado, mas continua olhando para fora do quarto).

M: *Tem um bicho lá fora, vou matar, visse neném?* (M segura o boneco do avô e o movimenta, fazendo-o aproximar-se da C. C olha para o lado. M continua segurando a C pelo braço).

C: *Eu vou ver o gato.* (C faz uma expressão de bravo e tenta levantar-se).

M: *Ó o gato ali ó. Correu, vem ver Deco, vem ver, vem ver, vem ver.* (M puxa a C para junto de si. C olha para fora do quarto).

M: *Senta aqui, pra gente contar a historinha pro neném, pro neném dormir, com a vovó dele, tá certo?* (M puxa a C pela mão, segura-a pela cintura e a faz sentar-se em seu colo).

M: *Ele tá chorando. O neném tá chorando Deco, porque a vovó mainha dele foi embora, bora.* (M pega o boneco do menino que estava no chão e o traz para junto da C, que olha para fora do quarto).

C: *Eu quero ver.* (C emite sons de choro e faz força, tentando levantar-se do colo da M, que o segura e não permite)

M: *O neném tá chorando Deco, porque a vovó, mainha dele foi embora.* (M fala em tom de choro, segurando os bonecos da avó e do menino na frente da C. C emite sons de choro e, mais uma vez, tenta levantar-se do colo da mãe e não consegue).

M: *Bora dormir na caminha do neném, daqui a pouco a mainha chega né? Daqui a pouco mainha chega, daqui a ...* (C larga o boneco do menino e pega o boneco da M, que estava no carrinho “viajando”. C interrompe a fala da M e fala em tom de voz de choro)

C: *Não... O neném vai chorar...* (fala em tom de choro. C joga o boneco da mãe no carrinho onde ele estava. M segura os dois bonecos, o do menino e o da avó)

M: *Olha, a gente vai dormir com vovó, né Deco?* (M aproxima a caminha e coloca os bonecos da avó e do menino deitados na cama).

C: *O neném vai chorar.* (C olha para a caminha e diz em tom de choro).

M: *Eita, vai dormir com vovó, no colinho da vovó ele não chora não, né?. Ele não chora não.* (M coloca o boneco do menino deitado em cima do boneco da avó. M e C olham para os bonecos deitados na caminha)

C: *Chora sim!* (C olha para a caminha e para fora do quarto. M olha para os bonecos na caminha).

M: *Chora é? Vovó conta historinha pra ele.* (M pega o boneco do avô e o coloca deitado no chão, próximo à cama. C observa).

C: *É aqui em cima.* (C pega o boneco do avô e o segura ao lado da caminha).

M: *Pronto. Vovó dorme com vovó, vai balançar neném... Canta uma musiquinha pra vovô dormir com vo... com o neném.* (C começa a balançar o boneco do avô. M e C olham para o boneco do avô).

C: *Ó práí, tem um bicho aqui, na perna do vovô.* (C continua balançando o boneco do avô e tanto a M como a C continuam olhando para este boneco).

M: *Aonde?* (C pega o boneco do avô e o deita em sua perna. M olha para este boneco e fala em tom de voz agudo).

C: *Aqui.* (M e C olhando para o boneco do avô, que continua no colo da C)

M: *Mata ele.* (M e C olhando para o boneco do avô. C balança o boneco).

C: *Pou, pou, pou. Matou.* (C segura o boneco com uma mão e com a outra pega na mão do boneco, fazendo-a bater na perna do boneco. M observa)

C: *Era uma vez... o neném tirou a roupa, aí..., aí... mordeu o bicho.* (M fala balançando o boneco do avô para cima e para baixo).

M: *Foi mesmo?* (M e C olham para o boneco do avô).

C: *Foi.*

M: *E aí vovô, o que foi que aconteceu?* (M aproxima o seu rosto da C, que continua sentada em seu colo, e dá um beijo na cabeça da C).

C: *Aí!*

M: *O que que aconteceu vovô?* (C olhando para o boneco do avô e a M olha para a C, fazendo-lhe um carinho em sua cabeça).

C: *É ... Tira a roupa do vovô que... que ele vai tomar banho de praia.* (C de costas para a M, olhando para o boneco do avô, começa a tirar a camisa deste boneco. M olha para a C).

M: *Bota, agora não, pra ele tomar banho não Deco, daqui a pouco quando a mãe chegar. Olha, o neném tá dormindo com a vovó.* (C tirando a camisa do avô e a M colocando-a. M não permite que a C tire a camisa do boneco, puxando a mão da C da roupa do boneco do avô. M e C olham para os bonecos da avó e do menino que estão deitados na caminha).

M: *Olha tá aparecendo um bicho, escuta o bicho. Eita, vai assustar vovó e o neném. Bora acordar vovó, assustou, ó.* (M e C escutam o forte miado de um gato, M olha para a frente e a C olha para fora do quarto, com uma expressão de alerta)

M: *Tuuu. Acordou vovó.* (C olha para o boneco do avô, depois para os bonecos da avó e do menino que estão na caminha e inclina-se nesta direção e pega o boneco do menino. M olha para estes bonecos)

M: *Que bicho é esse? Tem um bicho ali atras da cama Deco, e agora?* (M inclina-se também na direção da caminha e pega o boneco da avó. M aproxima o boneco da avó da C e olha para ele. C olha primeiro para o boneco do menino e depois para o lado, em tom pensativo).

C: *E é o vovô, da uma apanha, pega o sapato e dá uma apanhada ó praí, tá aberto, ó.* (C vai com o menino para perto da cama, depois volta neste movimento, larga o boneco do menino e pega o boneco do avô, levanta a caminha e faz um movimento como se o boneco do avô fosse olhar em baixo da caminha. M segura e balança o boneco do avô). A camisa do avô se abre e a C parece desviar a atenção para a roupa do avô).

M: *Dá vovô, salva a gente vovô, tem um bicho ali em baixo, um monstro. Escuta.* (M fecha a camisa do avô, aproxima o boneco da avó da cama e do boneco do avô).

C: *Matei.* (C levanta a caminha e faz um movimento brusco com o boneco do avô, colocando-o em baixo da caminha. M observa).

M: *Tu matou vovô?* (M fala em tom de voz agudo e segura o boneco da avó próximo à caminha).

C: *Matei, com o sapato, e pronto, dormir, dormir, dormir.* (C faz um movimento circular com o boneco do avô. M olha para o boneco da avó. O boneco do menino continua deitado no chão, perto da caminha. M aproxima o boneco da avó do boneco do menino e o pega do chão, como se fosse a avó. C ajuda a M a pegá-lo. Enquanto isso, ocorre o seguinte diálogo:)

M: *Matou o bicho vovô?*

C: *Matei.*

M: *Tá certo, então a gente vai dormir com vovó, tá bom? Boa noite.*

C: *Cadê o travesseiro?* (M aproxima de si e da C a caminha e coloca o boneco da avó deitada na cama. C olha para os lados, segurando o boneco do avô).

M: *Esse travesseiro pulou. Foi o bicho que levou, não foi? Aquele monstro feioso.* (C coloca o boneco do menino deitado na caminha, próximo à avó e estica-se, pegando o travesseiro de brinquedo que está no chão e coloca em baixo da cabeça dos bonecos. Depois, M pega um outro travesseiro que está no chão e coloca próximo à C).

C: *É de vovô, esse.* (C pega o travesseirinho que está no chão e o segura).

M: *Cuida da gente, tá? Tá vovô? Pro bicho não pegar a gente denovo, o monstro, aquele feioso.* (M interrompe a fala da C, segura o boneco do menino o aproxima da C, como se estivesse falando com ela. C olha para este boneco).

C: *Coloca o travesseiro aqui, pra o monstro nem ... pra o monstro...* (C coloca o travesseiro no chão, do lado da cama e segura o boneco do avô. M coloca o boneco do menino deitado no colo do boneco da avó e cobre estes dois bonecos com um lençolzinho. M interrompe a fala da C, dizendo:)

M: *Sabe por que?*

C: *Coloca o travesseiro aqui, pro monstro...*

(M novamente interrompe a C e diz:) *Vovô e ... vovó foi dormir e vovô ficou olhando, para o bicho não pegar, não foi Andre?*

C: *Foi.* (M olhando para a caminha, onde estão deitados os bonecos do menino e da avó. C continua segurando o boneco do avô)..

Tema: Criança se Machuca

Marcação Temporal: 41:27 – 44:19

Estilo de Apego: Inseguro

Contexto: C sentada no chão, M ajoelhada ao seu lado. C segurando o boneco do menino e a M o boneco da avó. O boneco do avô está no chão, na frente da C).

M: *Bora passear, bora?* (M aproxima o boneco da avó da C, que olha para o boneco do avô).

C: *Em baixo do vovô pode o neném ir.* (C olha para o boneco do avô e tenta colocar o boneco do menino dentro da camisa do avô, em suas costas. M senta-se atrás da C e observa, por cima dos ombros da C).

M: *Ah, o neném vai ficar aí é? No bracinho do vovô, é?* (C continua tentando colocar o boneco dentro da camisa do boneco do avô e a M observa. C abre a camisa do avô e coloca o boneco do menino deitado nas costas do avô. M observa e toca na camisa do avô, fechando-a. C abre a camisa novamente e depois a fecha. M aproxima sua mão da camisa do avô, ajudando a C a fecha-la. Enquanto isso, ocorre o seguinte diálogo:)

C: *É não. É aqui, ó.*

M: *Ah atrás, de carcundinha, né? de macaquinho.*

C: *É não, é assim como...*

M: *Ele tá escondido do vovô, é?*

C: *É não, é na costa, na costa dele.*

M: *Eita, vai de macaquinho ele Êêêêê, bora de macaquinho passeaaarr!* (Depois de fechada a camisa, com o boneco do menino dentro da camisa do avô, M pega o boneco do avô e o tira da mão da C, que olha para o boneco, sorri e balança suas pernas. M pega também o boneco da avó e balança os dois bonecos na frente da C, que sorri. M e C olhando para estes bonecos).

M: *Tututututu* (M movimentam os bonecos, fazendo como se eles estivessem andando).

M: *Pega a vovó Deco.*

C: *E tem, a vovó tem um bicho na costa dela.* (C pega o boneco da avó da mão da M e olha para as costas do boneco da avó)

C: *Vovô pega é o sapato e mata aqui, é um bicho na costa dela.* (C faz um movimento, aproximando sua mão do pé do boneco do avô e faz como se estivesse pegado seu sapato).

M: *Vixi Maria, vovó?*

C: *Matou.* (C faz um movimento, como se estivesse batendo nas costas do boneco da avó. M segurando o boneco do avô, também faz um movimento com este boneco, como se estivesse batendo na avó. M e C olham para o boneco da avó).

M: *Matou.*

C: *Bora passear.*

M: *Bora passear, tutututu.* (M e C movimentam os bonecos, fazendo-os andar. M segura o boneco do avô – que está com o boneco do menino nas costas e C segura o boneco da avó).

C: *Aqui a praia, mergulha.*

M: *Eita... Chegou na praia.* (M e C falam ao mesmo tempo. C sorri e fala em tom de voz de excitação. M e C esboçam sorriso).

C: *Pega... subi na pedra e mergulha na água.* (No chão, tem um caderno – que eles fazem de conta que é o mar – e uma pedra. C faz um movimento com o boneco da avó, fazendo-a subir na pedra e ‘mergulhar’.

M: *Vovô vai mergulhar na água também, eita!* (M faz o mesmo movimento com o boneco do avô, fazendo-o subir na pedra e ‘mergulhar’. C observa e esboça um sorriso).

M: *Tuuuuuu... Eba...* (M balança o boneco do avô. M e C olham para este boneco)

C: *É pa, é pa de costa pa...* (C olha para o boneco do avô e faz um movimento com seu braço, fazendo como se estivesse subindo na pedra e ‘mergulhando de costas’, ficando com a sua palma da mão voltada para cima. M olha para o boneco do pai).

M: *De costa, é?* (M faz o mesmo movimento que antes com o boneco do avô, fazendo-o subir na pedra e mergulhar ‘de frente’. C observa).

C: *É. Pra, pra... pra o neném...* (C faz o movimento com o boneco da avó, fazendo-a subir na pedra e cair na água ‘de costas’. M e C olham para o boneco da avó, C diz:

C: *É pra molhar o neném também.*

M: *Ahh, de costa assim? Tá certo. E se o neném cair? Bora devagarinho, porque ele é pequenininho, Tuuuuuuu. Ne novo, tuuuuuu, tuuuuuuu.* (M faz o movimento sugerido pela C, faz o boneco subir na pedra e ‘mergulhar de costas’ na água. C acompanha este movimento com o olhar e sorri. Em uma segunda vez, M abre a camisa do avô, fazendo o boneco do menino cair em cima da pedra. C continua acompanhando o movimento do boneco avô com o olhar).

M: *Eita, o neném caiu na pedra. E agora Deco.* (De imediato, a C larga o boneco da avó que estava segurando e pega o boneco do menino que caiu no chão. C olha para este boneco com expressão de triste. M olha para o boneco do avô. M fecha a camisa do avô e o deixa deitado no chão).

C: *Mamãe, mamãe, mamãe eu caí da pedra!* (C vira-se de costas e pega o boneco da mãe, que está no carrinho no fundo do quarto, ‘viajando’. C aproxima os dois bonecos – o da mãe e o do menino. C fala em tom de voz de choro. M olha para a C).

M: *Foi mesmo neném? Aonde?* (M fala em tom de voz agudo, olhando para a C. C olha para os bonecos da mãe e do menino).

C: *Aqui.* (C franze a testa e faz um bico com a boca, fazendo expressão de choro e aponta para a pedra, com a mão que está segurando o boneco da mãe. C olha para a M, que está olhando para o boneco do avô).

M: *Na pedra. O que é que a gente vai fazer agora, neném?* (M fala em tom de voz agudo. M olha para a C, que está olhando para o boneco da mãe).

C: *Tu pode ficar aqui mamãe?* (M fala em tom de voz agudo. M olha para a C, que aproxima os bonecos da avó e do menino e continua olhando para estes bonecos).

M: *Eu fico neném. Bora botar remedinho?* (M pega o boneco da mãe da mão da C, que o solta, entregando-o à M. C também aproxima o boneco do menino da mãe, entregando-lhe também este boneco. M larga o boneco da mãe no chão e pega o boneco do menino).

C: *Bora!* (C olha para o lado e percebe que o boneco do pai caiu do carrinho, no momento em que a C foi pegar o boneco da M. C volta sua atenção para esta direção, enquanto a M está atenta na atividade de colocar remédio no boneco do menino. No diálogo que segue, M e C parecem engajados em atividades totalmente distintas).

M: *Bora botar remedinho em neném, bora pegar aqui o remedinho.*

C: *Oxi, caiu o pai, ó.*

M: *Pronto neném, botou remedinho. Vai ficar bom já.* (M fala em tom de voz agudo, como se estivesse falando com o neném. M pega o boneco da mãe e aproxima este boneco do boneco do menino, como se o colocasse no colo da mãe.).

C: *Ó práí.* (referindo-se ao boneco do pai, que caiu no chão. C olha para o boneco e depois olha para a M, que permanece olhando para o boneco do menino).

C: *Dormir, dormir filho.* (C pega o boneco do pai, fica segurando-o e fala olhando para o boneco do menino, que está no colo do boneco da mãe. M olha e segura os bonecos da mãe e do menino).

M: *Dorme neném. Quer neni é neném?* (M fala em tom de voz carinhoso, olhando para os bonecos que está segurando).

C: *Quero. Tá doendo, aaa!* (C emite sons de choro). *Dormir, bota pra dormir.* (C pega o boneco do menino do colo do boneco da mãe e o coloca deitado na caminha).

M: *Bota na caminha dele mamãe, hahaha!* (M e C falam ao mesmo tempo. M fala em tom de voz carinhoso).

C: *É assim, ó. Que tá doendo aqui.* (O boneco do menino estava deitado de costas, C o coloca deitado de frete e aponta para o joelho deste boneco. C permanece segurando o boneco do pai).

M: *Eu vou ficar aqui, contigo e tu, tá neném?* (M aproxima-se da caminha e começa a colocar a boneca da mãe sentada ao lado desta caminha. C acompanha este movimento da M com o olhar)

C: *É pra viajar ela.* (C faz um bico com a boca e aponta para o boneco da mãe).

M: *Eu já cheguei de via...Ela já chegou de viagem Deco, ela vai ficar tomando conta do neném. O neném ficou dodói, não foi?* (M coloca a boneca da mãe sentada ao lado da caminha e olha para o outro lado. C olha para o boneco do pai, aproxima-o da caminha e também o coloca sentado do outro lado da caminha, e diz:)

C: *E o papai também*

M: *O neném ficou dodói, não foi Deco?* (M parece não dar atenção ao que a C diz, olha para o lado, depois para os bonecos).

C: *O papai também.*

M: *Ficou dodói, não foi Deco, caiu na pedra, machucou a cabecinha, não foi?* (M e C olham para os bonecos).

C: *Foi.*

M: *Aí fez o que?* (M pega um leçolzinho de brinquedo e cobre o boneco do menino, que continua deitado na caminha. C começa a falar algo, mas é interrompida pela mãe).

M: *Botou remédio já, não foi?*

M: *Aí o neném foi pra onde?*

M: *Pro hospital.*

Tema: Retorno dos Pais

Marcação temporal: 50:00 – 54:00

Estilo de Apego: Inseguro

(M e C sentados no chão. C encostada em sua cama, segurando o boneco do avô. Entre a M e a C, estão os bonecos da mãe e do pai, deitados no chão e a caminha, com o boneco do menino deitado nela. M está sentada a sua frente).

M: *Vovô, eu já vou embora pra casa de painho, painho já chegou pra me buscar, tá vovô?* (M pega o boneco do pai que estava no chão. C está tirando a camisa do boneco do avô, olha para o boneco do pai, que a mãe está segurando).

M: *Painho e mainha.* (M segura também o boneco da mãe. M fala em tom de voz agudo. C olha para os bonecos do pai e da mãe)

C: *Tá!* (C olha para os bonecos do pai e da mãe e faz um discreto movimento afirmativo com a cabeça).

M: *Tá bom? Tá vovô?*

C: *Viajar.*

M: *Eu já cheguei. Painho já chegou de viagem. Amanhã a gente volta pra brincar. Tá vovô? Tá?* (M segura os bonecos dos pais na frente da C, que olha para eles, com uma expressão séria. Depois de uma breve pausa, C olha para o boneco do avô, faz uma expressão de tristeza e responde:

C: *Não, a minha casa é longe. Fica aí.* (M faz um movimento com os bonecos dos pais, aproximando-os da caminha onde está deitado o boneco do menino. M pega este boneco e o coloca no colo do boneco do pai. C acompanha o movimento da M com o olhar).

M: *Não vovô. Amanhã a gente volta, que mainha e painho, a gente vai...* (M e C olhando para os bonecos dos pais e do menino, segurados pela M. C interrompe a M e diz:)

C: *A sua casa é aqui...* (C fala em tom de choro, olhando para os bonecos dos pais e apontando para a caminha).

(M interrompe a Cr e diz:)

M: *A gente vai pra cimena, tu fica aí com vovó, amanhã a gente volta pra tua casa, tá vovô?* (M fala olhando e movimentando os bonecos dos pais e do menino).

C: *Não.* (C faz um bico com a boca e coloca o boneco do avô dentro do carro usado pelos pais para viajar em uma história anterior).

M: *Tá vovô? Olha vovô, não chora não vovô que a gente vem amanhã, tá certo vovô?*

C: *Esse é meu carro.* (M e C falam ao mesmo tempo. M fala olhando para os bonecos dos pais e do menino que ela está segurando, e C fala olhando ora para o carro e ora para o boneco do avô).

C: *Esses dois carro é meu.* (C aponta para dois carrinhos que estão no chão, próximos à C).

M: *Tá bom vovô, eu vou no carro de painho, fica com teu carro, tá vovô.* (M fala olhando para os bonecos dos pais e afastando-os da C, que olha para estes bonecos).

C: *Ó ali.* (C aponta para um terceiro carro que está no chão, próximo à M).

M: *Cadê o carro de painho?*

C: *Ó ali...*

M: *Eles vão embora no carro de painho, do pai deles Andre.* (M começa a colocar os três bonecos – pai, mãe e menino – em cima do carro e movimenta o carro, como se ele estivesse indo embora C observa)

M: *Cabe tudinho aqui Deco?* (M e C olhando para os bonecos dos pais e do menino. C com expressão séria e com um bico na boca, parece contrariado).

C: *Cabe não, só cabe um, só cabe só o papai.* (M e C olhando para os bonecos)

M: *Mas cabe tudinho, a gente aperta.* (M termina de colocar os bonecos em cima do carro).

M: *Bibi, tchau vovôooo!*

C: *Aaaa eu... eu vou simhora...*

M: *Tchau, até amanhã, amanhã a gente vem, tá? Pra brincar.* (M e C falam ao mesmo tempo. M movimenta o carro e o braço do boneco do pai, fazendo-o dar tchau)

C: *Tchaaauuuu, eu vou simhora pra minha casa.* (De imediato, C pega o outro carro e o movimenta, depois pega o boneco do avô, o aproxima do boneco dos pais e grita 'tchau', parecendo querer chamar a sua atenção, depois C pega o boneco da avó e segura os dois bonecos dos avós, um em cada mão. M permanece olhando para os bonecos dos pais, que ela está segurando).

M: *Tu já tá na tua casa vovô, oxi, tá ficando doido, é vovô?*

C: *É.* (C balança os bonecos dos avós e os coloca no carro, que segue na direção oposta de onde está o outro carro com os bonecos dos pais e do menino).

M: *Tu tá na tua casa já, tu tá sonhando, é?* (M direciona o carro para a direção oposta seguida pela C e continua olhando para os bonecos dos pais. C vira-se de costas para a M).

C: *É não, essa... a minha casa é ali.* (C aponta para o lado do quarto oposto ao que a M está seguindo).

C: *Vem mamãe, pra minha casa mamãe.* (C olha e aponta para o boneco da M, depois vira-se de costas, M olha para a C e sorri.)

M: *O neném tá aqui Deco. Deco, tu tá com o vovô só, e a vovó ali. Vai dormir, ó. Todo mundo na casa dele. O neném chegou em casa, cansado, porque ele caiu, não foi? Machucou, não foi Deco?* (M fala retirando os bonecos do carro, puxa a caminha de brinquedo e coloca o boneco do menino deitado em cima da cama. C vira-se de frente para a M e olha para o boneco do menino em cima da cama).

C: *Foi. O avô também machucou.* (C olha para o boneco do avô e depois para a caminha onde o boneco do menino está deitado. C parece com expressão de tristeza).

M: *Pois vai todo mundo dormir.* (M coloca os bonecos do pai e da M deitados na caminha, junto do boneco do menino).

C: *A mãe não machucou não!* (M e C olhando para os bonecos dos pais e do menino, que estão deitados na caminha).