



Programa aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA – Resolução 2545/98. Reconhecido nos termos das Portarias N°. 84 de 22.12.94 da Presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e No. 694 de 13.06.95 do Ministério da Educação e do Desporto. Doutorado autorizado em 1999.

CONHECIMENTOS E METAS DE SOCIALIZAÇÃO EMOCIONAL ENTRE CRIANÇAS E SEUS PAIS NA FLORESTA NACIONAL DO TAPAJÓS-PA

Priscila Tavares Priante

Belém – PA
2025

CONHECIMENTOS E METAS DE SOCIALIZAÇÃO EMOCIONAL ENTRE CRIANÇAS E SEUS PAIS NA FLORESTA NACIONAL DO TAPAJÓS-PA

Priscila Tavares Priante

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Teoria e Pesquisa do Comportamento como
requisito parcial para a obtenção do Título de
Doutora.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lília Iêda Chaves
Cavalcante

Coorientadora: Iani Dias Lauer Leite

Belém – PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
UFPA/Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento/Biblioteca

- P945c Priante, Priscila Tavares, 1985-
 Conhecimentos e metas de socialização emocional entre crianças e
 seus pais na Floresta Nacional do Tapajós-PA / Priscila Tavares
 Priante. — 2025.
 214 f.: il.
- Orientadora: Lília Iêda Chaves Cavalcante
 Coorientadora: Iani Dias Lauer Leite
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Teoria
 e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-Graduação em
 Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém, 2025.
1. Pesquisa Experimental. 2. Ecoetologia. 3. Expressão
 Emocional. 4. Metas de socialização emocional. 5. Comportamento
 prossocial (ajuda espontânea). 6. Floresta Nacional do Tapajós-PA. I.
 Título.

CDD - 23. ed.- 150.7709811

Catalogação na fonte: Maria Célia Santana da Silva- CRB-2/780

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

(Priscila Tavares Priante)

Priscila Tavares Priante, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, Brasil.

Contato: : priscila.priante@ntpc.ufpa.br

Defesa de Doutorado

**CONHECIMENTOS E METAS DE SOCIALIZAÇÃO EMOCIONAL ENTRE
CRIANÇAS E SEUS PAIS NA FLORESTA NACIONAL DO TAPAJÓS-PA**

Aluna: Priscila Tavares Priante

Data da Defesa: 15 de abril de 2025.

Resultado: Aprovada.

Banca Examinadora:

Prof^ª Dr^a Lilia Iêda Chaves Cavalcante (orientadora – UFPA)

Prof^ª Dr^a Iani Dias Lauer Leite (coorientadora – UFOPA)

Prof^ª Dr^a Deira Patricia Jiménez Balam (membro 1 - Universidade Intercultural Maya de Quintana Roo)

Prof^ª Dr^a Deise Maria Leal Fernandes Mendes (membro 2 – UERJ)

Prof^ª Dr^a Laisy de Lima Nunes (membro 3 – UFPB)

Prof^ª Dr^a Bianca Reis Fonseca (membro 4 – UNIFAMAZ)

Termo de Autorização e Declaração de Distribuição não exclusiva para Publicação Digital no Repositório Institucional da UFPA

IDENTIFICAÇÃO DO AUTOR E DA OBRA

Autor*: Priscila Tavares Priante

Vínculo com a UFPA: () Servidor; () Discente Unidade: Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento

Sub Unidade: Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

Tipo do documento: (x) Tese; () Dissertação; () Livro; () Capítulo de Livro; ()

Artigo de Periódico; () Trabalho de Evento; () Outro. Especifique: _____

Título do Trabalho: CONHECIMENTOS E METAS DE SOCIALIZAÇÃO EMOCIONAL ENTRE CRIANÇAS E SEUS PAIS NA FLORESTA NACIONAL DO TAPAJÓS-PA

Data da Defesa: 15/04/2025.

Área do Conhecimento: Ecoetologia

Agência de Fomento: CAPES

*Para cada autor, uma autorização preenchida e assinada.

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA

O referido autor:

- . Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.
- a. Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Federal do Pará os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros, está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal do Pará, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a UFPA a disponibilizar de acordo com a licença pública *Creative Commons* Licença 3.0 *Unported*, e de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra citada, conforme permissões abaixo por mim assinaladas, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a partir desta data.

Permitir o uso comercial da obra?

() Sim

(x) Não

Permitir modificações em sua obra?

() Sim, contanto que compartilhem pela mesma licença

(x) Não

O documento está sujeito ao registro de patente?

() Sim

(x) Não

A obra continua protegida conforme a Lei Direito Autoral.

Belém(PA), 30 /06 /2025

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos do Autor



Documento assinado digitalmente

PRISCILA TAVARES PRIANTE

Data: 28/06/2025 15:56:54-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ao meu filho, Heitor, e às crianças
ribeirinhas, que tanto me ensinam.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por seu infinito amor e proteção, o tempo todo, realmente, o Senhor é bom.

Aos meus avós Ermelinda Costa e Afonso Priante (*in memoriam*), minhas raízes, com origem em uma pequena comunidade de várzea às margens do Rio Amazonas, agradeço por nunca duvidarem das expectativas de quando ainda menina contava nos dedos a idade que poderia “estudar um doutorado”, esse título é nosso. Meu pai Paulo, que tirou férias só para me ajudar na coleta de dados, “nosso motorista”, ao meu irmão Bruno, pela ajuda na visualização dos dados. Minhas tias, por ajudarem a me manter forte, pelo cuidado e paciência com meu filho.

Ao meu amado filho, por me acompanhar muitas vezes ao local de pesquisa, em meio a coleta de dados, uma pausa para ouvir “o roteiro de entrevista do Heitor” (4 anos) às crianças: “quais as brincadeiras favoritas”, “as frutas que haviam por lá”, “de onde o lobo mau vem”...

À minha querida orientadora, as palavras faltam para agradecer a pessoa que você se tornou para mim, Profa. Dra. Lília Cavalcante, a sua generosidade não tem limites.

À minha coorientadora, Profa. Dra. Iani Lauer Leite, por todo o amor que sinto vir de você, a sua luz vem de Deus.

Às professoras que compõem a mesa avaliadora, Profa. Dra. Deise Mendes, agradeço seu direcionamento e disponibilidade sempre que precisamos. Profa. Dra. Laísy Nunes, por sua parceria; Profa. Dra. Deira Jimenez, pelas trocas e sugestões, Profa. Dra. Bianca Reis, você nunca, em todo esse tempo de doutorado, “soltou a minha mão”.

Às colegas doutorandas, especialmente, do “Polo Santarém”, como nos referimos a nós: Andrea Imbiriba, Adriane Sousa, Niziane Picanço. Obrigada pelas colaborações nas buscas ativas e coletas, que ao lado das colegas do grupo de estudos - Laboratório de Pesquisa em Crianças e Infâncias Amazônidas – Lapcia/Ufopa, proporcionaram momentos de muitas risadas, mas também de sensibilidade e seriedade diante do contexto pesquisado. Obrigada Andrea, você me permitiu colaborar no seu *lôcus*, com “as suas crianças”.

À Silmara e Socorro, moradoras da Comunidade São Domingos que fizeram parte da equipe de pesquisadoras, vocês conseguiram coletar onde nós não conseguimos, obrigada por acreditarem nesta pesquisa. Às Agentes Comunitárias de Saúde, gestores escolares e professores, pelo apoio às atividades e espaços cedidos para a realização das reuniões e coletas.

Às amigas que me incentivaram e especialmente, Francinara Ferreira, você não só revisa meus textos como entende que, na verdade, o que sempre quero é que a voz das crianças seja clara e forte.

A Universidade Federal do Oeste do Pará, em especial a minha coordenadora Profa. Dra. Lília Colares, por todo o apoio e carinho.

A CAPES, pelo financiamento da pesquisa. A Universidade Federal do Pará e aos professores do Programa de Pós-graduação em Pesquisa e Comportamento.

Meus agradecimentos, em especial, aos participantes desta pesquisa, por a tornarem possível. Muito obrigada!

“Tapajós dos moleques, brincar de pira e de mergulhar...
Tua Lua é mais acesa e de madrugada te enche de luz
Temos a mesma sorte nascer no Norte que é o nosso lugar”.

(Música “Flor de Aguape”,
Nato Aguiar)

Priante, Priscila Tavares. (2025). *Conhecimentos e metas de socialização emocional entre crianças e seus pais na Floresta Nacional do Tapajós-PA*. [Tese de Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Belém-PA, 214 p.

RESUMO

Esta tese é constituída por quatro estudos independentes, que foram realizados de forma articulada para responder ao objetivo geral da pesquisa: Compreender o papel da socialização emocional no desenvolvimento infantil, investigando os (a) conhecimentos e (b) metas de socialização de crianças de 4 a 7 anos, (c) do ponto de vista das próprias crianças e dos seus pais. Além disso, avaliar experimentalmente a relação entre essas (d) metas parentais e o comportamento de ajuda em crianças de comunidades da Floresta Nacional do Tapajós. A pesquisa defende que o desenvolvimento infantil pode ser melhor compreendido ao considerar que os conhecimentos dos pais sobre a expressão emocional dos filhos, assim como as metas e estratégias que assumem nesse processo de socialização, estão diretamente associados à forma como as crianças aprendem a definir, expressar e regular suas emoções dentro do contexto ecocultural onde convivem com sua família e comunidade. Os instrumentos utilizados foram: Questionário de Concepções Parentais sobre a Expressão Emocional em Crianças, Questionário de Metas de Socialização da Emoção, Questionário de Objetivos do desenvolvimento e Tarefas experimentais com foco no comportamento de ajuda espontânea, e formulários para identificação do participante e registro dos dados sociodemográficos Participaram da pesquisa 53 mães ($M=32,9$ anos, $dp=10,6$), 44 pais ($M=34,1$ anos, $dp=9,6$), seus filhos com idades entre 48 e 95 meses ($M=70,4$ meses, $dp=13,6$), e outras 10 crianças ($M=28$ meses; $dp=3,64$). Entre os resultados, destacam-se: a) No Estudo 1, as mães atribuem a categoria “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro” para alegria, tristeza, raiva, medo e vergonha, exceto orgulho na categoria “não classificável”, atribuído a características positivas (conquistas) e negativas (superioridade). Os pais apresentaram resultados semelhantes, exceto às menções de medo e vergonha geralmente associados à categoria “atribuição de causalidade/origem a si ou ao ambiente”. A alegria apresentou-se como a emoção mais valorizada e a única a apresentar mais de 70% de concordância nas respostas “muito” ou “completamente” sobre seus filhos sentirem determinada emoção. A manifestação das emoções, para a maioria das mães, relaciona-se à “situação ou contexto causador”. Da mesma maneira os pais, apenas a emoção vergonha teve maior prevalência na categoria “manifestação corporal/motora”; b) No que tange às metas de socialização parentais, objeto do Estudo 2, 52,27% (23 mães) e 47,82% (11 pais) valorizaram características de “automaximização”; sobre as condições para o desenvolvimento das metas de socialização emocional desejadas, as maiores frequências foram de 68,96% (20 mães) na categoria “outros”, valorizando sobretudo, os estudos e os pais dividiram-se entre “centradas no cuidador”, 38,77% (19 pais), e “centrada na criança”, 36,73% (18 pais). Eles consideram que, tão importante quando ser modelo e conversar, é que a criança ouça e obedeça aos conselhos ensinados. O papel da atuação parental, para ambos, é o “educar/orientar” de percentual mais expressivo de mães (87,5% - 49 participantes), comparada aos pais (50,3% - 44 participantes). Os resultados referentes aos objetivos do desenvolvimento indicaram maior prevalência de um modelo com características relacionais ($M=3,53$ $dp=0,22$), sem desconsiderar as características autônomas, como “desenvolva os seus próprios talentos e interesses”, com 86,5% dos participantes concordando totalmente com essa assertiva; c) No estudo 4, os resultados das expectativas

infantis demonstram, de modo geral, a categoria “manifestação corporal” voltada para a emoção alegria, o medo foi relacionado à “atribuição de causa” e as demais emoções pesquisadas em “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro”. As expectativas desejadas pelas crianças, quando se tornarem adultas, em mais de 80% dos discursos trouxeram conteúdos sobre as profissões desejadas, se tornarem super-heróis ou ficarem grandes e bonitos. As respostas das crianças mostraram um raciocínio lógico entre as questões, pontuando as condições e atuação parental necessárias para atingirem seus objetivos; d) No estudo 4, das metas parentais e comportamento prossocial das crianças os resultados obtidos com os pais indicaram valorização de metas de socialização emocional com características de autonomia e relacionamento. A independência, as habilidades e os talentos pessoais são valorizados pelos pais, desde que orientados por eles. A autonomia é vista como uma possibilidade de se tornar capaz de ajudar e cuidar do outro. Os resultados das tarefas experimentais demonstraram um alto desempenho tanto na realização quanto no tempo de hesitação das crianças, que variou entre “pouca hesitação” e “imediatamente”. A partir desses dados, percebe-se que o conceito das emoções perpassa as demais concepções, relacionando-se objetivos de socialização sobre o que deve ser valorizado e quais devem ser evitados. Assim como nas respostas das crianças, a alegria mostrou-se a emoção mais valorizada, enquanto o orgulho se revelou a mais contraditória. A maioria das crianças não soube conceituá-lo, mas demonstrou curiosidade em saber mais sobre essa emoção. Infere-se que essa dificuldade se deve não somente à complexibilidade do conceito, mas principalmente em virtude de os pais não conversarem com elas sobre essa emoção ou sequer ouvirem essa palavra no cotidiano. Da mesma maneira, as metas parentais, foram, a sua maneira, reproduzidas pelas crianças como desejo de conseguir uma profissão e trabalhar na Flona. O alto desempenho das crianças nas tarefas experimentais ocorreu como o esperado, por estarem sendo socializadas e conviverem em um contexto com maior prevalência de características interdependentes condizente com os valores culturais relacionados ao cuidado e preocupação com a coletividade, especialmente, com os familiares. As limitações desse estudo incluem o quantitativo de participantes, em especial, no quantitativo de crianças, em uma amostra maior, são possíveis análises estatísticas, como associações, cruzamento dos dados com diferentes variáveis sociodemográficas como escolaridade, idade que teve o primeiro filho, entre outras. Dentre as contribuições teóricas, espera-se um retorno à Psicologia do Desenvolvimento e à produção sobre o Modelo Ecocultural de Desenvolvimento, a partir dos resultados de pesquisa realizada em um contexto ribeirinho. Nele são predominantes características culturais não apenas voltadas para a transmissão de conhecimentos entre gerações, mas também reflete objetivos de independência e sucesso acadêmico, principalmente entre as mulheres e mães, que buscam elevar o seu nível de escolaridade. “Estudar”, apesar de não ser especificamente uma característica emocional desejada para os filhos, representa a oportunidade de conseguir um emprego, alcançar a independência financeira e poder amparar e cuidar dos pais no futuro. Inspirada nesta pesquisa sugere-se a realização de novas pesquisas em contextos ecoculturais nos quais as características naturais (estar em terra firme ou área de várzea, por exemplo), ditam conhecimentos e metas de socialização das emoções em diferentes esferas dessa população.

Palavras-chave: Expressão emocional; metas de socialização emocional; comportamento prossocial de ajuda espontânea; contexto rural.

Priante, Priscila Tavares. (2025). *Knowledge and emotional socialization goals among children and their parents in the Tapajós National Forest-PA*. [Doctoral Thesis]. Graduate Program in Behavior Theory and Research. Belém-PA, 214 pages.

ABSTRACT

This thesis consists of four independent studies, which were conducted in an articulated manner to respond to the general research objective: To understand the role of emotional socialization in child development by investigating (a) the knowledge and (b) socialization goals of children aged 4 to 7 years, (c) from the perspective of both the children themselves and their parents. Additionally, it aims to experimentally assess the relationship between these (d) parental goals and helping behavior in children from communities in the Tapajós National Forest. The research argues that child development can be better understood by considering that parents' knowledge about their children's emotional expression, as well as the goals and strategies they adopt in this socialization process, are directly associated with how children learn to define, express, and regulate their emotions within the eco-cultural context in which they live with their families and communities. The instruments used were: the Parental Conceptions Questionnaire on Children's Emotional Expression, the Emotion Socialization Goals Questionnaire, the Developmental Goals Questionnaire, experimental tasks focusing on spontaneous helping behavior, and forms for participant identification and sociodemographic data recording. The study included 53 mothers ($M = 32.9$ years, $SD = 10.6$), 44 fathers ($M = 34.1$ years, $SD = 9.6$), their children aged 48 to 95 months ($M = 70.4$ months, $SD = 13.6$), and another 10 children ($M = 28$ months, $SD = 3.64$). Key findings include: a) In Study 1, mothers classified "psychological state or motivation projected onto others" as the primary category for joy, sadness, anger, fear, and shame, except for pride, which was categorized as "unclassifiable" and associated with both positive (achievements) and negative (superiority) characteristics. Fathers presented similar results, except that fear and shame were generally associated with the category of "causal attribution/origin in oneself or the environment." Joy was the most valued emotion, the only one receiving more than 70% agreement in responses indicating that their children felt this emotion "a lot" or "completely." For most mothers, emotional expression was related to the "situation or causative context." Similarly, fathers shared this view, except for shame, which was more often categorized under "bodily/motor manifestation." b) Regarding parental socialization goals, the focus of Study 2, 52.27% (23 mothers) and 47.82% (11 fathers) valued "self-maximization" characteristics. Concerning the conditions for developing their desired emotional socialization goals, the highest frequencies were found in the "other" category (68.96% of mothers), primarily emphasizing education. Fathers were divided between "caregiver-centered" (38.77%) and "child-centered" (36.73%) approaches. They believed that, in addition to serving as role models and engaging in discussions, it was essential for children to listen to and obey their guidance. The parental role was predominantly perceived as "educating/guiding," with a higher percentage among mothers (87.5% - 49 participants) than fathers (50.3% - 44 participants). Findings related to developmental goals indicated a predominance of a relational model ($M = 3.53$, $SD = 0.22$), while still considering autonomous characteristics, such as "developing one's own talents and interests," with 86.5% of participants fully agreeing with this statement. c) In Study 3, children's expectations generally demonstrated that "bodily manifestation" was associated with joy, fear was linked to "causal attribution," and other emotions were classified under

"psychological state or motivation projected onto others." More than 80% of children's responses regarding their future expectations included aspirations for specific professions, becoming superheroes, or growing up to be big and beautiful. Their answers demonstrated logical reasoning between questions, outlining the necessary conditions and parental involvement required to achieve their goals. For instance, a child who aspired to become a teacher stated they would need to "study a lot," and their parents should help with schoolwork and "buy materials for classes." d) In Study 4, regarding parental goals and children's prosocial behavior, findings indicated that parents valued emotional socialization goals related to both autonomy and relationships. Independence, skills, and personal talents were valued by parents, provided they were guided by them. Autonomy was seen as a means to become capable of helping and caring for others. Experimental task results showed high performance in both task completion and hesitation time, which ranged from "little hesitation" to "immediate action." These findings suggest that the concept of emotions permeates other conceptions, relating to socialization goals that determine what should be valued or avoided. As in children's responses, joy emerged as the most valued emotion, while pride was the most contradictory. Most children could not define pride but showed curiosity about the emotion. This difficulty may not only stem from the complexity of the concept but also from the fact that parents do not discuss it with them or even use the word in daily life. Likewise, parental goals were, in their own way, reproduced by children as aspirations to pursue a profession and work in the Tapajós National Forest. The high performance of children in experimental tasks was expected, as they are socialized and live in a context with a high prevalence of interdependent characteristics, aligning with cultural values related to care and concern for the community, particularly for family members. The limitations of this study include the sample size, particularly the number of children. A larger sample would allow for statistical analyses, such as associations and cross-referencing data with different sociodemographic variables, including education level and age at first childbirth. Among the theoretical contributions, this research aims to contribute to Developmental Psychology and discussions on the Eco-Cultural Model of Development, based on research conducted in a riverside community context. This context is characterized not only by intergenerational knowledge transmission but also by goals of independence and academic success, especially among women and mothers who seek higher education. Although "studying" is not explicitly an emotional socialization goal for their children, it represents an opportunity for employment, financial independence, and the ability to support and care for parents in the future. Inspired by this research, future studies are suggested in eco-cultural contexts where natural characteristics (such as living on solid ground or in a floodplain area) shape knowledge and emotional socialization goals across different spheres of these populations.

Keywords: Emotional expression; emotional socialization goals; spontaneous helping prosocial behavior; riverside community.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	28
Modelo Ecocultural de Desenvolvimento	
 ESTUDO 1	47
Figura 1	51
Localização das comunidades São Domingos, Maguari e Jamaraquá	
Figura 2	52
Posto do ICMBio/Comunidade São Domingos e entrada da Com. Maguari	
Figura 3	53
Produção de latex na Comunidade Jamaraquá	
 ESTUDO 2	89
Figura 1	90
Relação entre metas de socialização emocional, cultura, etnoteorias e práticas parentais.	
Figura 2	119
Devolutiva aos participantes	
 ESTUDO 3	120
Figura 1	128
Mapa de correspondência de evocação das diferentes categorias nas descrições das crianças sobre as emoções estudadas	
Figura 2	129
Mapa de correspondência de evocação das diferentes categorias nas descrições dos meninos sobre as emoções estudadas	
Figura 3	131
Mapa de Correspondência de evocação das diferentes categorias nas descrições das meninas sobre as emoções estudadas	
Figura 4	131
Nuvem de palavras sobre as maneiras de expressar a alegria das crianças.	
Figura 5	133
Nuvem de palavras sobre as maneiras de expressar a tristeza nas crianças	
Figura 6	134
Nuvem de palavras sobre as maneiras de expressar raiva nas crianças	
Figura 7	135
Nuvem de palavras sobre as maneiras de expressar medo nas crianças	
Figura 8	136
Nuvem de palavras sobre as maneiras de expressar orgulho nas crianças	
Figura 9	137

Nuvem de palavras sobre as maneiras de expressar vergonha nas crianças	
Figura 10	144
Mapa de correspondência de evocação das diferentes categorias nas descrições das metas de socialização emocional e expectativas das crianças	
Figura 11	145
Mapa de correspondência de evocação das diferentes categorias nas descrições das condições para o desenvolvimento das características emocionais desejadas – pais e filhos	
Figura 12	146
Mapa de correspondência de evocação das diferentes categorias nas descrições da atuação parental – pais e filhos	
 ESTUDO 4	 154
Figura 1	162
Espaços de aplicação das tarefas experimentais	
Figura 2	
Mapa de correspondência – medida de concordância	168

LISTA DE TABELAS

ESTUDO 1

Tabela 1	52
Caracterização das Comunidades São Domingos, Maguari e Jamaraquá	
Tabela 2	56
Representação da recodificação dos valores da escala likert	
Tabela 3	56
Categorias referentes à descrição das emoções - Concepções (Item 1)	
Tabela 4	57
Categorias referentes à forma de manifestação das emoções (Item 2)	
Tabela 5	57
Categorias referentes à justificativa da importância atribuída à manifestação das emoções (Item 3)	
Tabela 6	58
Características Sociodemográficas das Crianças, das Mães e dos Pais (n=97)	
Tabela 7	60
Concepções e causas da alegria	
Tabela 8	61
Concepções e causas da tristeza	
Tabela 9	61
Concepções e causas da raiva	
Tabela 10	62
Concepções e causas do medo	
Tabela 11	63
Concepções e causas do orgulho	
Tabela 12	64
Concepções e causas da vergonha	
Tabela 13	66
Frequência de evocação nas descrições das mães sobre as emoções estudadas (número de participantes: 53)	
Tabela 14	67
Frequência de evocação nas descrições dos pais sobre as emoções estudadas (número de participantes=43)	
Tabela 15	69
Medida que as mães e pais concordam que as crianças na idade de seus filhos sentem ou manifestam as emoções estudadas (número de participantes=53 mães; 43 pais)	
Tabela 16	70
Descrições das mães, a respeito de como as crianças na idade de seus filhos manifestam as emoções estudadas (número de participantes=53)	

Tabela 17	71
Descrições dos pais, a respeito de como as crianças na idade de seus filhos manifesta as emoções estudadas (n=43)	
Tabela 18	73
Importância para as mães, que seus filhos expressarem as emoções estudadas (N=53).	
Tabela 19	75
Importância para os pais, que seus filhos expressarem as emoções estudadas (N=43).	
 ESTUDO 2	 89
Tabela 1	96
Categorias em relação às características emocionais desejadas pelas mães e pais	
Tabela 2	97
Categorias em relação às condições para o desenvolvimento de características emocionais desejadas pelas mães e pais	
Tabela 3	97
Categorias em relação à atuação parental para o desenvolvimento de características emocionais desejadas pelas mães e pais	
Tabela 4	98
Características Sociodemográficas das crianças, 53 mães e 44 pais (n=97)	
Tabela 5	100
Porcentagem e frequência da presença/ausência das categorias predefinidas de metas de socialização de emoção evocadas pelos participantes.	
Tabela 6	101
Perfil dos participantes nas categorias preponderantes	
Tabela 7	101
Porcentagens da presença/ausência das categorias predefinidas de metas de socialização emocional com a idade, escolaridade e idade do primeiro filho das mães.	
Tabela 8	103
Porcentagens da presença/ausência das categorias predefinidas de metas de socialização emocional com a idade escolaridade, idade do primeiro filho dos pais.	
Tabela 9	104
Porcentagem e frequência da presença/ausência sobre as condições para o desenvolvimento das metas de socialização emocional maternas	
Tabela 10	105
Perfil dos participantes nas categorias preponderantes	
Tabela 11	106
Cruzamento entre as condições maternas para o desenvolvimento das metas de socialização emocional es as características sociodemográficas maternas	
Tabela 12	107
Cruzamento entre as condições paternas para o desenvolvimento das metas de socialização emocional es as características sociodemográficas paternas	

Tabela 17	71
Porcentagem e Frequência da presença/ausência em que as mães e pais mencionaram o papel da atuação parental para desenvolvimento emocional de acordo com categorias predefinidas.	
Tabela 14	109
Perfil dos participantes nas categorias preponderantes	
Tabela 15	109
Cruzamento entre atuação parental e as características sociodemográficas paternas	
Tabela 16	110
Cruzamento entre atuação parental e as características sociodemográficas maternas	
Tabela 17	111
Média e desvio padrão do modelo de self (n= 96)	
Tabela 18	112
Resultados gerais referentes ao Questionário de Metas de Socialização (n= 96)	
 ESTUDO 3	 120
Tabela 1	125
Caracterização sociodemográficas das crianças e seus pais (N=52)	
Tabela 2	127
Conceito das emoções para as crianças	
Tabela 2	128
Conceito das emoções para os meninos	
Tabela 3	130
Conceito das emoções para as meninas	
Tabela 4	132
Maneiras de expressar a alegria reportadas pelas crianças.	
Tabela 5	133
Maneiras de expressar a tristeza reportadas pelas crianças	
Tabela 6	134
Maneiras de expressar a raiva reportadas pelas crianças	
Tabela 7	135
Maneiras de expressar o medo reportadas pelas crianças	
Tabela 8	136
Maneiras de expressar o orgulho reportadas pelas crianças.	
Tabela 9	137
Maneiras de expressar a vergonha reportadas pelas crianças	
Tabela 10	138
Expectativas de socialização emocional, por gênero	
Tabela 11	139
Expectativas de socialização emocional, por idade	

Tabela 17	71
Condições para o desenvolvimento das expectativas de socialização emocional, por gênero	
Tabela 13	140
Condições para o desenvolvimento das expectativas de socialização emocional, por idade	
Tabela 14	141
Atuação parental, por gênero dos participantes	
Tabela 15	142
Atuação parental, por idade dos participantes	
Tabela 16	142
Metas e expectativas de socialização emocional – pais e filhos	
Tabela 17	144
Condições para o desenvolvimento das metas e expectativas emocionais – pais e filhos	
Tabela 18	146
Atuação parental – pais e filhos	
 ESTUDO 4	 154
Tabela 1	164
Dados sociodemográficos de mães e pais das crianças de 24 a 36 meses (N=10)	164
Tabela 2	166
Resultado da frequência de evocação das diferentes categorias nas descrições de mãe sobre as emoções estudadas (N=5)	
Tabela 3	167
Resultado da frequência de evocação das diferentes categorias nas descrições de pais sobre as emoções estudadas (N=5)	
Tabela 4	168
Resultado da frequência referente à medida que as mães e pais concordam que as crianças na idade de seus filhos sentem ou manifestam as emoções estudadas (N = 5 mães; 5= pais)	
Tabela 5	169
Resultado da frequência de evocação das diferentes categorias nas descrições das mães, a respeito de como as crianças na idade de seus filhos manifestam as emoções estudadas (N=5)	
Tabela 6	170
Resultado da frequência de evocação das diferentes categorias nas descrições dos pais, a respeito de como as crianças na idade de seus filhos manifestam as emoções estudadas (N=5)	
Tabela 7	170
Resultado da frequência das respostas das mães ao referirem em que medida é importante para a vida das crianças na idade de seus filhos expressarem suas emoções (N=5)	
Tabela 8	171
Resultado da frequência das respostas dos pais ao referirem em que medida é importante para a vida das crianças na idade de seus filhos expressarem suas emoções (N=5)	
Tabela 9	172
Metas de Socialização Emocional parentais (N=16)	
Tabela 10	174
Condições para o desenvolvimento das características emocionais desejadas (N=16)	

Tabela 17	71
Atuação parental necessária para o desenvolvimento das características emocionais desejadas (N=16)	
Tabela 12	175
Média e desvio padrão dos modelos de self (N=16)	
Tabela 13	176
Número e percentual de respostas do questionário de objetivos do desenvolvimento (n=16)	
Tabela 14	177
Desempenho das crianças na tarefa de ajuda espontânea (copos) (N=10)	
Tabela 15	178
Desempenho das crianças na tarefa de ajuda espontânea (prendedores) (N=10)	
Tabela 16	179
Matriz de correlação entre as metas de socialização parentais e o desempenho das crianças na tarefa de ajuda espontânea (N=16)	
Tabela 17	179
Matriz de correlação entre as metas de socialização maternas e o desempenho das crianças na tarefa de ajuda espontânea (N=16)	
Tabela 18	179
Matriz de correlação entre as metas de socialização paternas e o desempenho das crianças na tarefa de ajuda espontânea (N=16)	

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	23
2 INTRODUÇÃO	26
2.1 MODELO ECOCULTURAL DE DESENVOLVIMENTO	26
2.1.1 Modelos culturais prototípicos e desenvolvimento da criança	29
2.2 DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E SOCIALIZAÇÃO EMOCIONAL	31
2.2.1 Aspectos conceituais e estudos sobre socialização emocional	33
2.2.2 Características e fases do desenvolvimento emocional infantil	36
2.3 METAS DE SOCIALIZAÇÃO EMOCIONAL	39
2.3.1 As metas de socialização e o desenvolvimento da criança	39
2.3.2 Socialização emocional e o comportamento pró-social da criança	42
2.3.3 Estudos sobre o comportamento pró-social e as metas/objetivos parentais	44
3 ESTUDO 1	47
CONHECIMENTOS E CONCEPÇÕES PARENTAIS SOBRE A EXPRESSÃO EMOCIONAL INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO	47
3.1 INTRODUÇÃO	48
3.2 MÉTODO	51
3.2.1 Delineamento da pesquisa	51
3.2.2 Contexto da pesquisa	51
3.2.3 Participantes	53
3.2.4 Ambiente da coleta	54
3.2.5 Instrumentos e materiais:	54
3.2.6 Procedimentos e considerações éticas para coleta de dados	55
3.2.7 Análise dos dados	56
3.3 RESULTADOS	58
3.3.1 Expressão emocional: o que pensam os pais na Flona do Tapajós?	58
3.3.2 As crianças sentem essas emoções? Concepções parentais sobre as manifestações das emoções estudadas.	69
3.3.3 Para os participantes, é importante que seus filhos expressem as emoções estudadas?	73
3.4 DISCUSSÃO	77
3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
4 ESTUDO 2	89
METAS DE SOCIALIZAÇÃO EMOCIONAL: as expectativas maternas e paternas	89
4.1 INTRODUÇÃO	90
4.2 MÉTODO	94

4.2.1 Delineamento da pesquisa	94
4.2.2 Contexto da pesquisa	94
4.2.3 Participantes	94
4.2.4 Ambiente da coleta	94
4.2.5 Instrumentos e materiais	94
4.2.6 Procedimentos e considerações éticas para coleta de dados	95
4.2.7 Análise dos Dados	96
4.3 RESULTADOS	98
4.3.1 Características emocionais desejadas por mães e pais para seus filhos/filhas	99
4.3.2 Condições necessárias para que a criança desenvolva as características emocionais desejadas	104
4.3.3 Atuação parental que as mães e pais consideram adequadas para que seu filho(a) desenvolva as características citadas	108
4.3.4 Objetivos de desenvolvimento parentais na Flona do Tapajós	111
4.4 DISCUSSÃO	114
4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
 5 ESTUDO 3	 120
EXPECTATIVAS DE SOCIALIZAÇÃO EMOCIONAL: o que pensam as crianças?	
5.1 INTRODUÇÃO	121
5.2 MÉTODO	123
5.2.1 Delineamento da pesquisa	123
5.2.2 Contexto da pesquisa	123
5.2.3 Participantes	123
5.2.4 Ambiente da coleta	123
5.2.5 Instrumentos e materiais	123
5.2.6 Procedimentos e considerações éticas para coleta de dados	124
5.2.7 Análise dos Dados	124
5.3 RESULTADOS	125
5.3.1 As concepções infantis sobre a alegria, tristeza, raiva, medo, orgulho e vergonha	127
5.3.2 As expectativas de socialização emocional das crianças da Flona do Tapajós	138
5.3.3 Condições para o desenvolvimento das expectativas de socialização emocional desejadas, segundo as crianças	139
5.3.4 O que os pais podem fazer para ajudar seus filhos a alcançarem suas expectativas de socialização?	141
5.4 DISCUSSÃO	147
5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
 6 ESTUDO 4	 154
RELAÇÕES ENTRE AS METAS DE SOCIALIZAÇÃO EMOCIONAL DOS PAIS	

RIBEIRINHOS E O COMPORTAMENTO PROSSOCIAL DOS FILHOS NA FLORESTA NACIONAL DO TAPAJÓS	154
6.1 INTRODUÇÃO	155
6.2 MÉTODO	159
6.2.1 Delineamento da pesquisa	159
6.2.2 Contexto da pesquisa	159
6.2.3 Participantes	159
6.2.4 Ambiente da coleta	159
6.2.5 Instrumentos e materiais	159
6.2.6 Procedimentos e considerações éticas para coleta de dados	161
6.2.7 Análise dos Dados	162
6.3 RESULTADOS	164
6.3.1 concepções parentais sobre a expressão emocional das crianças e sua importância do desenvolvimento	164
6.3.2 Características emocionais desejadas por mães e pais de crianças com 24 a 36 meses na Flona do Tapajós	172
6.3.3 Condições necessárias para que a criança desenvolva as características emocionais desejadas: concepções parentais sobre seus filhos de 24 a 36 meses	173
6.3.4 Atuação parental que as mães e pais de crianças de 24 a 36 meses consideram adequadas para que seu filho(a) desenvolva as características citadas	173
6.3.5 Objetivos de desenvolvimento parentais, para seus filhos de 24 a 36 meses	174
6.4 DISCUSSÃO	181
6.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
7 REFERÊNCIAS	193
APÊNDICES	203
ANEXOS	207

1 APRESENTAÇÃO

Nesta tese foram investigadas as metas de socialização emocional entre pais e filhos residentes na Floresta Nacional do Tapajós, um contexto ribeirinho localizado em uma área de proteção ambiental no município de Belterra, região Oeste do Estado do Pará. Esta pesquisa tem suas raízes no interesse de pesquisar a infância e as configurações atuais do ser criança no contexto amazônico. O primeiro estudo nessa direção foi realizado em 2009, durante a graduação da autora em Psicologia na Universidade Luterana de Manaus CEULM-ULBRA, na cidade de Manaus-AM. Na ocasião, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre o conceito de infância na contemporaneidade, à luz de contribuições da Antropologia e da Psicologia, com ênfase na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento de Urie Bronfenbrenner. Posteriormente, durante o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, retomou-se a investigação das definições do “ser criança” no contexto amazônico, mas, desta vez, envolvendo um grupo de crianças de 5 e 6 anos residentes em área de várzea no rio Tapará, em Santarém/Pará. Durante a pesquisa, evidenciou-se que as perspectivas infantis incorporavam e expressavam aspectos peculiares do contexto amazônico no seu cotidiano familiar, escolar e comunitário, caracterizado por uma rotina que envolvia brincadeiras adaptadas ao movimento de cheia e estiagem do rio. Esse estudo deixou claro que o “ser criança” para elas era um conceito profundamente enraizado nos valores culturais, nos costumes e nas tradições da comunidade em que viviam.

Com a intenção de dar continuidade a esse tipo de investigação, nesta pesquisa de doutorado propôs-se pesquisar mães, pais e seus filhos com idades entre 4 e 7 anos, com objetivo de descrever e analisar os conhecimentos sobre a expressão emocional e as metas de socialização emocional parentais na Floresta Nacional do Tapajós – Flona do Tapajós, região Oeste do Pará. Bem como, a definição das emoções (alegria, tristeza, raiva, vergonha e medo) e as expectativas emocionais das crianças. Além do comportamento prossocial em uma amostra de crianças na faixa etária de 24 a 36 meses e a relação com as metas de socialização parentais. Para uma compreensão mais ampla desses dados, é fundamental analisá-los a partir da perspectiva do contexto ecocultural de desenvolvimento dessas crianças, de maneira que os resultados possam refletir a infância vivida e significada por elas e por seus pais.

Desse modo, a temática desta tese está relacionada à investigação contextualizada do desenvolvimento infantil e à linha de pesquisa promovida pelo Grupo de Estudos de Desenvolvimento, Socialização e Cultura (GEDS) do Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento (LED), no Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do

Comportamento da Universidade Federal do Pará. As investigações deste grupo de pesquisa sobre metas parentais de socialização da emoção já resultaram em duas dissertações de mestrado e duas teses de doutorado com pesquisas em contextos, urbano e rural, localizados no Brasil, em diferentes regiões, além de outro projeto desenvolvido no México.

Estudos em contextos específicos sobre essa temática (Bandeira et al., 2009; Diniz & Salomão, 2010; Harkness & Super, 2002, 2005; Keller & Otto, 2009; Leyendecker et al., 2002; Lordelo et al., 2012; Miller & Harwood, 2001; Moinhos, 2005; Moinhos et al., 2007), atualizam o debate sobre a socialização emocional da criança. Em sua maioria, são pesquisas realizadas nos Estados Unidos e na Alemanha (Kärtner et al. 2007; Kärtner et al. 2010; Keller et al. 2005; Keller & Otto, 2009), que ampliam os estudos sobre o desenvolvimento infantil e os aspectos contextuais e interações familiares em determinados contextos culturais. Iniciativas como essas se justificam por favorecer a compreensão dos aspectos culturais no padrão de cuidado das famílias e como esses fatores repercutem no desenvolvimento infantil, e reforçam a importância de estudos realizados em contexto latino-americano e brasileiro.

A dimensão cultural em relação ao desenvolvimento da criança já vem sendo estudada nas últimas décadas (Rogoff & Chavajay, 1995), e abre espaço para temas mais específicos, como por exemplo, os aspectos que influenciam os processos de socialização na infância (Keller & Otto, 2009), a criança e seus comportamentos e interações sociais (Costa, 2011; Mendes & Pessoa, 2013); estratégias de regulação parental e autorregulação infantil na Alemanha, Chile, El Salvador (2023).

Esta tese é constituída por quatro estudos independentes, que foram realizados de forma articulada para responder ao objetivo geral da pesquisa: Compreender o papel da socialização emocional no desenvolvimento infantil, investigando os conhecimentos e metas de socialização de crianças de 4 a 7 anos do ponto de vista das próprias crianças e dos seus pais. Assim como a relação entre as metas de socialização emocional parentais e o comportamento prossocial de crianças menores, com idades entre 24 e 36 meses.

Dito isso, o trabalho está organizado em torno de quatro estudos independentes, mas interligados, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1

Demonstrativo dos estudos

Estudo	Objetivo	Método	
		Participantes	Instrumentos
Estudo 1	Investigar os conhecimentos de mães e	50 famílias com pelo menos um filho, de ambos os sexos,	Questionário de Concepções Parentais sobre a Expressão

	país acerca da capacidade da criança de expressar emoções e sua importância no desenvolvimento.	idades de 4 (quatro) à 7 (sete) anos, das comunidades ribeirinhas São Domingos, Maguari e Jamaraquá	Emocional em Crianças (QCPEEC)
Estudo 2	Identificar as metas e estratégias parentais de socialização emocional.	Mesmos participantes do Estudo 1	- Questionário de Metas de Socialização da Emoção (QMSE) - Questionário de Objetivos do desenvolvimento
Estudo 3	Analisar as expectativas de socialização das crianças com idades entre 4 e 7 anos.	50 crianças de 4 a 7 anos, filhos dos participantes dos Estudos 1 e 2.	- Questionário de Expectativas de Socialização da Emoção às crianças, adaptado do QMSE/QCOEEC
Estudo 4	Avaliar experimentalmente a relação entre as metas parentais de socialização emocional e o comportamento pró-social de ajuda em crianças de comunidades da Floresta Nacional do Tapajós	10 famílias com pelo menos um filho, de ambos os sexos, idades de 24 (vinte e quatro) à 36 (trinta e seis) meses, das comunidades ribeirinhas São Domingos, Maguari e Jamaraquá	- QCPEEC - QMSE - Questionário de Objetivos do desenvolvimento - Tarefas experimentais

Fonte: a autora (2025).

Por sua vez, o Estudo 4 incluiu a aplicação de algumas das tarefas experimentais desenvolvidas em uma pesquisa coordenada pelo Prof. Dr. Moritz Köster, docente e pesquisador da Universität Regensburg na Alemanha, cuja proposta de pesquisa intitula-se “*Early socialisation influences on basic socio-cognitive functions in diverse cultures*”. A pesquisa tem como objetivo investigar os aspectos do desenvolvimento emocional e as funções cognitivas em crianças pequenas, em diferentes contextos culturais, a saber, Nigéria, Reino Unido, Japão e Alemanha. Neste estudo, foram selecionadas apenas as atividades experimentais do projeto maior voltadas para o comportamento pró-social da criança e a interação mãe-filho, por estar em consonância com os três estudos anteriores.

2 INTRODUÇÃO

2.1 MODELO ECOCULTURAL DE DESENVOLVIMENTO

A chave para compreender o desenvolvimento humano pressupõe compreender os programas genéticos, pois ao longo do ciclo vital, influenciam características estáticas e as modificam. Tais programas são uma concepção do biólogo Ernst Walter Mayr, um conceito que parte de uma visão organicista, na qual “os organismos eram sistemas coordenados e fundamentalmente distintos de outros sistemas não vivos” (Poliseli, Oliveira & Christoffersen, 2013).

Desse modo, o primeiro programa genético fixo ou fechado refere-se a aspectos e resultados comportamentais que não sofrem influência direta do meio ambiente, por exemplo, aspectos morfológicos e fisiológicos. O segundo programa genético aberto, é sensível ao contexto e produz efeitos diferentes segundo as condições ambientais em que ocorre. De acordo com a neurobiologia interpessoal, a estrutura e funcionamento do cérebro são moldados de acordo com as experiências, em especial, as relações interpessoais, pois moldam a maturação geneticamente programada no sistema nervoso (Mayr, 1974).

Pela complexidade do processo em tela, o bebê humano nasce predisposto geneticamente à aquisição das informações necessárias para o desenvolvimento neurofisiológico e psicológico. Contudo, a aprendizagem baseada no sistema genético aberto não pode ser analisada como parte de mecanismos gerais e com propriedades universais, pois as habilidades de aprendizado são específicas para o conteúdo que deve ser aprendido e o momento em que se aprende (Keller & Kärtner, 2012).

Desse modo, o primeiro programa genético fixo ou fechado refere-se a aspectos e resultados comportamentais que não sofrem influência direta do meio ambiente, por exemplo, aspectos morfológicos e fisiológicos. O segundo programa genético aberto, é sensível ao contexto e produz efeitos diferentes segundo as condições ambientais em que ocorre. De acordo com a neurobiologia interpessoal, a estrutura e funcionamento do cérebro são moldadas de acordo com as experiências, em especial, as relações interpessoais, pois moldam a maturação geneticamente programada no sistema nervoso (Mayr, 1974).

O sistema de cuidados parentais pode ser considerado como uma prática que atende às condições ambientais. A organização flexível da parentalidade permite adaptações a uma ampla variedade de ambientes potenciais, no Modelo de componente da parentalidade, inclui seis sistemas e quatro mecanismos interacionais, ativados em diferentes graus de acordo com o contexto ecossocial, o que, como consequência, constitui estilos específicos de parentalidade

(Schore, 1994; Siegel, 1999). Tais estilos compreendem uma série de comportamentos geneticamente preparados e ativados pelo meio ambiente para proteger a criança e garantir sua sobrevivência (Keller, 2007).

Os sistemas parentais dividem-se em seis categorias: 1- Cuidado primário: tem o objetivo de providenciar cuidados primários, como alimentar, proteger e prover a higiene do bebê; 2 - Contato corporal: trata-se do contato corpo-a-corpo, segurar e carregar o bebê por mais tempo, incluindo dormir junto; 3 - Estimulação corporal: refere-se à comunicação corporal, quando os cuidadores proporcionam desafios motores através do toque e movimentos; 4 - Estimulação por objetos: uso de brinquedos na interação bebê-cuidador, consiste em ligar o bebê ao mundo não pessoal, dos objetos e ao ambiente físico em geral; 5 - Contato face a face: contato visual, olhar mútuo entre o bebê e o cuidador. São altamente estimulantes, favorecem altos níveis de afeto, informação cognitiva e social; 6 - Envelope narrativo: esse cuidado é marcado pelo uso da linguagem ao conversar com o bebê, sua frequência, estrutura e conteúdo durante a interação.

Nesses sistemas de cuidado, há um repertório filogenético universal modulado por mecanismos interacionais de atenção, calor emocional, contingência e capacidade de resposta à expressão da emoção; esses mecanismos modulam os sistemas parentais e podem ocorrer em múltiplas manifestações. A atenção pode ser exclusiva e diática ou concorrente e distribuída, depende do tempo e energia gastos no cuidado infantil. Essa atenção desenvolve a proximidade e os laços familiares. O segundo mecanismo, calor emocional, trata-se de trocas e afetos positivos, acessibilidade, compreensão e empatia. Pode ser transmitido emocionalmente através do sorriso (facial distal) ou fisicamente (proximal corporal), ou a combinação de ambos. A contingência, o terceiro mecanismo, é a propensão dos cuidadores a serem responsivos aos sinais da criança, o tempo de latência entre a manifestação emocional da criança e a resposta dos pais, seja de maneira facial distal ou proximal corporal.

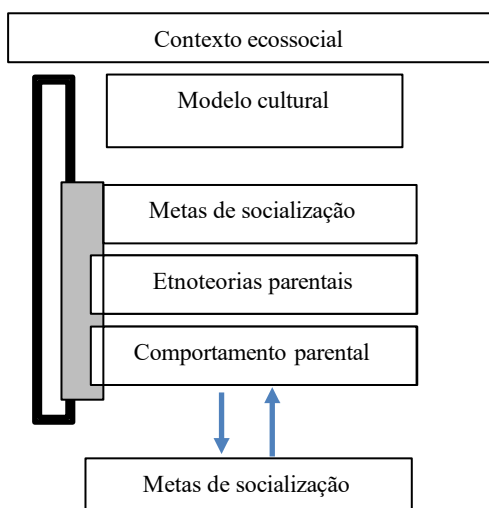
Os diferentes sistemas parentais combinados aos mecanismos interacionais dos pais durante o primeiro ano de vida das crianças definem o estilo parental dos pais, classificados como distal e proximal, se equivalem às dimensões de independência/autonomia e de interdependência (Keller, 2007; Keller, Bork, Yovsi, Lohaus, & Jensen 2005; Keller, et al. 2005).

Assim, de acordo com o estilo distal ou proximal, pode-se observar a relação com as estratégias estabelecidas pelos pais para a criação dos seus filhos. Tais estratégias influenciam o desenvolvimento da criança, que por sua vez, também modificam as crenças e práticas dos

pais com o passar do tempo. Demais elementos apresentam-se como características sociodemográficas do contexto familiar, por exemplo, a idade, escolaridade, entre outros. O modelo ecocultural de desenvolvimento alinha tais fatores conforme a Figura 1:

Figura 1

Modelo Ecocultural de Desenvolvimento



Fonte: Adaptado de Keller & Kartner (2012, p. 72).

O contexto ecossocial refere-se ao nível populacional, que são estabelecidos de acordo com subsídios e possibilidades do ambiente físico. Nele são fundamentais o sistema econômico e os modos de subsistência (livre mercado ou subsistência), estrutura familiar (como o número de filhos, idade da mãe na primeira gestação, entre outros), e tipo familiar (por exemplo, estendida ou nuclear) (Kärtner, 2015; Keller, 2007). Dentre as principais características sociodemográficas, Keller e Kartner (2012), citam o nível de escolaridade dos pais, pois representa um papel importante nos tipos de experiências sociais formativas da criança, uma vez que, níveis mais altos de educação implicam em outras características-chave como paternidade posterior, número menor de filhos, e ainda tem impacto sobre as formas específicas de parentalidade, como aumento do contato face a face, da linguagem e estimulação com o uso de objetos durante as interações com a criança, que por sua vez, repercutem na rotina e no ambiente social das crianças (Kärtner, 2015; Keller, 2007).

Quanto ao modelo cultural, este é definido como uma mentalidade específica e adaptativa, que alinha as necessidades universais e básicas do ser humano à estrutura do contexto ecossocial mais amplo. Resulta em diferentes manifestações do modelo cultural ou ambientes culturais, e associadas a estratégias específicas de socialização e diferentes modos de

desenvolvimento de uma cultura particular, como diretrizes implícitas e explícitas às estratégias parentais (Keller & Kärtner, 2012).

As estratégias parentais podem ser caracterizadas em diferentes níveis hierárquicos e inter-relacionados de domínios representacionais e comportamentais. As metas de socialização representam o nível mais abstrato e traduzem os meios culturais em objetivos específicos desejados pelos cuidadores. Seus objetivos traduzem-se nas etnoteorias parentais ou sistemas de crenças, representados como os meios de alcançar os objetivos em um nível mais concreto. As etnoteorias influenciam o comportamento dos pais e as provisões específicas do contexto, como por exemplo, usar tipóia ou carrinho para carregar um bebê.

Os níveis se influenciam mutuamente sem, contudo, determinar um resultado nas etnoteorias e no comportamento parental. Múltiplos contextos ecossociais podem ser encontrados em um mesmo território, formando unidades de análise relevantes para o estudo cultural do desenvolvimento, como por exemplo, o estudo dos modelos prototípicos de um *eu* interdependente ou independente. Apesar dos modelos serem considerados extremos, a flexibilidade entre a relação das características contextuais e a dinâmica entre os níveis do modelo, podem resultar em diferentes variações, uma vez que interdependência e independência não se excluem, se tratam, na verdade, de necessidades separadas de cada pessoa (Keller, 2022). Diante desta perspectiva, torna-se necessário analisar os contextos e os modelos culturais, pois são fortes influenciadores das crenças e práticas parentais (Keller, 2007; Keller & cols., 2008).

2.1.1 Modelos culturais prototípicos e desenvolvimento da criança

Os modelos ecoculturais de *self* são transmitidos através de gerações, guiam as interpretações dos pais e podem ser definidos como uma série de valores, ideias e costumes de um grupo, tidos como verdades e reproduzidos em suas práticas (Keller, 2007; Harkness & cols., 2001; Fonseca et al., 2017, Mendes et al. 2019; Jimenez-Balam, Castillo & Cavalcante, 2020).

O modelo independente/autônomo prioriza a construção de um *self* único, distinto, com prioridades voltadas para as metas, realizações e necessidades pessoais. A definição do sujeito é realizada a partir das dimensões de autocontrole, separação (Keller, Borke, Yovsi, Lohaus & Jensen, 2005), presente em sociedades urbanas pós-industriais com alto nível de escolaridade (Kagitçibasi, 2007), a família nuclear é dominante, normalmente, as mães cuidam dos bebês e os pais trabalham (Kärtner, 2015). A socialização das crianças é direcionada pelos pais à individualidade, autonomia e autossuficiência. Os cuidadores valorizam a interação de acordo

com o estilo distal (Kärtner, 2015; Keller, 2007), valorizam a troca de sorrisos com o bebê, exploram e verbalizam sinais comunicativos do bebê como suas preferências, emoções, desejos ou intenções subjacentes, sensibilidade (Kärtner, 2015).

O segundo modelo ecocultural, denominado interdependente/relacional considera um *self* conectado aos membros do seu grupo, em especial, a família. O sujeito é concebido como parte de um sistema social, e desejam-se interações harmoniosas e hierárquicas (Keller, Borke, Yovsi, Lohaus & Jensen, 2005). Nesse modelo predominam as dimensões de heteronomia e relacional, como prioridades as metas grupais, os papéis sociais, deveres e obrigações, características dos contextos rurais que possuem economia baseada em subsistência, com baixos níveis de educação formal, início precoce de reprodução e famílias numerosas, multigeracionais (Kagitçibasi, 2007). As metas de socialização priorizam a obediência, aceitação dos papéis dados à criança pelos adultos e respeito às hierarquias, normas e responsabilidade sociais. Tipicamente formado por famílias extensas, a criança possui uma rede de relações sociais e cuidadores, que podem ser familiares ou membros do grupo (Kärtner, 2015). As emoções são vivenciadas, em especial, como sentimentos de calma, vínculo, modéstia e suavidade, considerados precursores desejados e positivos ao comportamento de obediência (Kärtner, 2015; Keller, 2007).

As comunidades, e os estilos de vida, etnoteorias parentais podem, desta maneira, serem compreendidos a partir da combinação dos dois modelos citados, como podem apresentar diferentes características, torna-se importante identificar as características predominantes de um dos modelos, sem que signifique que não haja características do outro modelo, em virtude das mudanças sociodemográficas das comunidades, tais como, acesso a educação formal e economia.

Nessa direção, Keller (2022) questiona a interpretação rígida das terminologias no “independente” e “interdependente” como equivalentes diretas a individualismo e coletivismo, ou como características exclusivas de determinadas regiões geográficas, países ou grupos étnicos. A autora alerta de que, na verdade, essas dimensões podem ser entendidas de maneira diferente ao que está posto na literatura psicológica. Por exemplo, em comunidades do Noroeste de Camarões ou em regiões rurais de Gujat e Rajastão, Keller (2022) observou no cotidiano as crianças desempenhavam atividades sem supervisão (cuidar dos irmãos mais novos), assim como assumiam importantes responsabilidades (vender alimentos no mercado), de maneira independente e autônoma. Contudo, importa considerar que o comportamento autodeterminado e autossuficiente ocorria em prol da comunidade e não apenas a serviço de si

próprios. Desta maneira, a autonomia pode ser compreendida como uma construção cultural, além de uma necessidade humana.

Ambos os conceitos de independente e interdependente são relevantes nos mais diferentes ambientes. A autonomia pode ser diferenciada como autonomia de ação, baseada nas necessidades diárias e autonomia psicológica, como expressão da autorrealização individual e do raciocínio mental. Da mesma maneira, o relacionamento pode se manifestar de diferentes formas, mas sem que isso represente um grau de importância maior ou menor dentre elas. O relacionamento hierárquico, descrito como uma rede interligada de papéis, estreita e entre membros de uma família ou clãs multigeracionais; a dimensão psicológica dos relacionamentos inclui a dimensão emocional, é fundamental para compreender o relacionamento psicológico (os laços entre os indivíduos, emergem das interações socioemocionais), conceitos fundamentais para compreender os modelos culturais (IDEM).

A dinâmica desses constructos, traduzem as especificidades do contexto e das pessoas, como observado no estudo de Scheidecker (2023), em que, as interações entre adultos e crianças e crianças e seus pares ocorrem de maneiras diferentes (hierarquicamente e psicologicamente relacionadas), porém, todas significativas e em complementaridade. No estudo de Rabain-Jamain (2001), em área rural do Senegal a conversação entre adultos/crianças foi comparada a de crianças de 21 a 27 meses/crianças de 3anos e meio a 10 anos, os resultados indicaram dinâmicas e ações diferentes, em que a conversação entre os pares demonstrou papel importante para o desenvolvimento da comunicação para as crianças mais jovens.

2.2 DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E SOCIALIZAÇÃO EMOCIONAL

Ao buscar conceitos e significados aplicados à emoção, tem-se definições como a de Moreira (2010), para quem a emoção refere-se à resposta do corpo ao que o rodeia, causa diferentes reações corporais, sendo o rosto uma das partes do corpo que apresenta com nitidez as emoções (Goleman, 2012). A emoção também pode ser definida como um sentimento ou afeto que ocorre quando a pessoa está em um estado ou uma interação importante para ela e/ou para o seu bem-estar (Campos, Frankel & Camras, 2004; Saarni, Campos, Camras & Witherington, 2006).

Segundo Izard (2009), as emoções podem ser classificadas em básicas como a alegria, tristeza, medo e raiva, e as avaliativas ou autoconsciente, como a vergonha e o orgulho. As emoções básicas seriam processos afetivos, “gerados por sistemas cerebrais antigos [filogeneticamente] sobre a detecção de um estímulo ecologicamente significativo”, importantes para enfrentar os desafios de sobrevivência e bem-estar, esse formato se modifica

com o desenvolvimento e passam a constituir os esquemas de emoção. As avaliativas, por sua vez, pressupõem a combinação de uma base de sentimentos emocionais e de capacidades cognitivas, construindo esquemas de emoções mais elaborados. Desta maneira, as emoções envolvem elementos neuronais, neuromusculares-expressivos e experienciais influenciados por fatores externos, que se manifestam através de expressões faciais, fisiológicas e comportamentais.

As características das emoções são expressas pelo comportamento do indivíduo, de maneira mais específica: demonstrações de alegria, medo, raiva, entre outras. Podem ser classificadas como emoção positiva (entusiasmo, alegria e amor) e emoção negativa (ansiedade, raiva, culpa e tristeza), em todo o caso, podem variar em sua intensidade. As influências sob as emoções são de caráter biológico e experiencial; psicólogos reconhecem que especialmente as expressões faciais das emoções possuem forte influência biológica, podendo ser idênticas em diferentes contextos culturais (Goldsmith, 2002).

Contudo, as regras relacionadas à emoção (quando, onde e como exibi-las) não são culturalmente universais, por exemplo, culturas como da América do Norte e Europa Ocidental tendem a expressar suas emoções de maneira mais intensa que os asiáticos, por exemplo. Em especial, as emoções negativas são mais escondidas entre eles, pois se considera que de alguma maneira as emoções podem afetar as conexões sociais, aspecto valorizado para esse grupo (Shirayev & Levy, 2004; Triandis, 1994).

A compreensão da emoção é pensada sob dois aspectos: a experiência emocional e as expressões emocionais dos outros (Eisenberg et. al., 1998). Alguns autores (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998; Root & Denham, 2010; Saarni, 1985) enfatizam três aspectos: a compreensão, a expressão e a regulação emocional. A primeira delas, a compreensão, trata de perceber a experiência emocional e identificar as expressões emocionais dos outros (Eisenberg et al., 1998). A segunda área, a expressão, pode ser definida como a expressão adequada e eficaz de exibir as emoções de acordo com o contexto cultural. A terceira área, regulação da emoção, inclui os processos de natureza extrínseca e intrínseca sobre o monitoramento, avaliação e modificação das reações emocionais voltadas para alcançar um objetivo (Thompson, 1994, p. 27).

Instrumentos eficazes e válidos para avaliar a percepção, expressão e valorização da emoção em crianças pequenas ainda são escassos (Mestre, Guil, Martinez-Cabañas, Larrán & González 2011; Capelo, Varela & Serrano-Dias, 2018), quer seja por problemas conceituais ou metodológico (Franco & Santos, 2015). Do mesmo modo que os estudos sobre as metas de

socialização da emoção, consideradas o nível mais abstrato, expressam os objetivos desenvolvimentais: se tornar autônomo, autoconfiante e/ou socialmente inter-relacionado (Keller & Otto, 2009). Os objetivos de socialização são traduzidos em um sistema de ideias parentais (Goodnow, 1984), crenças (Cheah & Chirkov, 2008) ou etnoteorias (Super & Harkness, 1996). Essas ideias são expressas em estratégias comportamentais, consistindo em contextos ou configurações de atividade com interações e comunicações comportamentais reais.

De acordo com a perspectiva do Modelo Ecocultural de Desenvolvimento a cultura possui papel relevante diante do significado emocional atribuído pelos indivíduos aos diferentes eventos sociais, uma vez que influencia o modo de se expressar e agir em situações específicas (Mendes & Cavalcante, 2014). Deste modo, estudos sobre o processo de socialização emocional da criança precisam considerar os elementos culturais que se relacionam a diversos aspectos do ambiente ecológico, entendendo-os aqui como as regras e expressões de um determinado contexto.

2.2.1 Aspectos conceituais e estudos sobre socialização emocional

A socialização emocional inclui a aquisição de crenças, metas e valores dos pais sobre a experiência, expressão e regulação das emoções, sendo transmitidos a partir de processos socioculturais e individuais, que incluem a família e outros contextos de socialização. Ainda, está relacionada à percepção e ao conhecimento dos pais sobre as emoções vivenciadas pelos filhos, bem como, ao grau de instrução que as crianças recebem dos pais sobre o gerenciamento das emoções (Gottman, Katz & Hooven, 1996).

Outrossim, Kiliç (2014) complementa que a socialização da emoção infantil é resultado dos seguintes comportamentos parentais: como os pais demonstram suas próprias emoções; como ensinam sobre as emoções aos filhos; como ocorre a resposta dos pais em relação a emoção dos filhos; e como os pais ensinam a expressão das emoções em seu contexto familiar.

Ao considerar o processo histórico e social de socialização da criança, considera-se a mãe como a primeira agente socializadora, pois comunica ao seu filho, através de sinais sutis e implícitos, as formas de ser e o comportamento considerado adequado em seu contexto cultural, de maneira que contribui para a adaptação da criança no ambiente (Martins, 2014).

Deste modo, as crenças e estratégias de socialização parentais orientam suas práticas cotidianas, a fim de obter resultados que condizem com o seu contexto ecológico (Carra, Lavelli, Keller & Kärtner, 2013; Portes, Vieira, Faraco & Nuernberg, 2017). Ao utilizar estratégias para alcançar metas de socialização próprias, combinam o compromisso com seus

valores pessoais e com as normas sociais que orientam o comportamento (Bandeira, Seidl-de-Moura & Vieira, 2009; Carra, Lavelli, Keller & Kärtner, 2013; Diniz & Salomão, 2010).

Em um estudo longitudinal, Taylor et al. (2013), investigou socialização materna e trajetória do desenvolvimento da empatia com 242 crianças, as mães preencheram questionários aos 18, 24, 30, 42, 48, 54, 72 e 84 meses de idade dos filhos. Os resultados demonstraram que a resiliência do ego e o encorajamento expressivo das mães previram de maneira única a interceptação da empatia. Bem como, níveis iniciais e crescimento de empatia previram positivamente o comportamento pró-social posterior e a relação entre o encorajamento expressivo das mães e o comportamento pró-social.

Segundo Raval et al. (2016), os relatos sobre a socialização materna e a expressão emocional infantil variam de acordo com o contexto em que uma emoção específica é evocada. Em estudo realizado com 146 crianças de aproximadamente 11 anos e suas mães, em Gujarat, Índia, os participantes avaliaram a intensidade da emoção e a probabilidade de expressá-la. Na sequência, as mães avaliaram a aceitabilidade das expressões emocionais de seus filhos e descreveram suas respostas comportamentais diante dessas crianças. Os resultados indicam que as respostas relatadas pelas mães e os relatos de probabilidade de expressão das crianças variaram dependendo do tipo de emoção negativa considerada (raiva ou tristeza) e do tipo de situação (interpessoal ou acadêmica). As mães relataram que adotavam respostas focadas na resolução de problema (solução) e repreensão com maior frequência em situações acadêmicas do que interpessoais. Por outro lado, relataram o uso de respostas focadas na resolução de problemas (explicação), persuasão e distração com maior frequência em situações interpessoais do que em acadêmicas.

Tempos depois Bjørk et al. (2020) investigaram o efeito dos comportamentos de socialização relacionados com a emoção dos pais na compreensão das crianças sobre as emoções e nos problemas de comportamento externalizante, em uma amostra de 40 crianças e seus pais noruegueses. Os resultados indicaram que os pais que encorajavam seus filhos a falar sobre emoções tinham filhos com melhor compreensão das emoções. O encorajamento expressivo dos pais não foi significativamente correlacionado com problemas de comportamento infantil externalizantes, mas as reações de angústia dos pais foram altamente correlacionadas.

Com base nos argumentos apresentados por Keller e Otto (2009), supõe-se que diferentes condições ambientais se refletem em diferentes modelos culturais. Assim, para entender a regulação emocional no contexto cultural, por exemplo, é preciso comparar ambientes que

apresentam diferenças em características ecossociais e estratégias reprodutivas. Espera-se que essas diferenças sejam expressas em distintas estratégias de socialização da avaliação da emoção, com consequências para o desenvolvimento da regulação da emoção pelas crianças. Discute-se as diferentes concepções do *self* representadas por dois modelos parentais e mediadas pela experiência e pela expressão das emoções: com os Nso, em Camarões, e com pais de classe média alemã. As estratégias de socialização do Nso têm como objetivo o controle emocional precoce, com ênfase especial na supressão da emoção negativa, almejando uma criança calma, que lhes permita executar os trabalhos pesados no cotidiano, os pais da classe média urbana alemã enfatizam a expressão de emoções, mantendo especialmente a emocionalidade positiva, incentivando a autonomia e a autorrealização.

Os estudos interculturais sobre expressividade emocional, em sua maioria, investigam as diferenças entre adultos euro-americanos e asiáticos do leste para representar os modelos culturais de autonomia e relacionamento, respectivamente. As pesquisas demonstraram as diferenças esperadas na expressividade emocional (Niedenthal, Krauth-Gruber, & Ric, 2006). Os asiáticos orientais demonstram menos emoção para manter o bem-estar do grupo. Os euro-americanos expressam suas emoções em relação aos outros, mesmo que sejam negativas. Teorias de como e por que a cultura afeta a expressividade emocional se baseiam na organização geral das relações sociais (Kuppersbusch et al., 1999; Matsumoto, 1991), pois uma orientação cultural para a autonomia está relacionada a regras de exibição dispersas, os indivíduos podem tomar decisões sobre a expressão de suas emoções, embora possa haver alguma pressão social para expressar emoções positivas. Em contextos culturais relacionais, as regras de exibição são restritas, como por exemplo, nas culturas confucionistas, a expressão de emoções (positivas e negativas) é considerada como uma possível ameaça à ordem social devido à demonstração implícita da individualidade (Fernández et al., 2000).

Dessa maneira, a partir das interações afetivas e sociais, ocorre o desenvolvimento emocional, fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança, daí a importância em permitir o convívio com diferentes pessoas e situações (Capelo, Varela & Serrano-Dias, 2018). À medida que a criança cresce, adapta seu comportamento emocional ao de outras pessoas (Saarni, 1999), e essa flexibilidade e adaptação requer a capacidade de atribuir significado ao comportamento emocional das pessoas.

2.2.2 Características e fases do desenvolvimento emocional infantil

O desenvolvimento emocional envolve diversos processos, contribui para outras habilidades, aquisições cognitivas e relações interpessoais mais complexas. Ao regular as

emoções a criança aprende a comunicar os próprios sentimentos durante momentos de interação social e facilita a compreensão do que os outros estão sentindo. Essa regulação favorece que a criança modifique seu comportamento de modo que mantenha relações interpessoais harmoniosas e eficazes (Halberstadt & Lozada, 2011; Mirabile, Scaramella, Sohr-Preston & Robison, 2008).

De acordo com a psicologia do desenvolvimento, fatores sociais, históricos e culturais têm grande influência sobre o desenvolvimento humano, assim como, os fatores biológicos, incluindo a carga genética individual e da espécie (Keller, Poortinga, & Schölmerich, 2002). A família desempenha um papel importante no estímulo emocional das crianças, uma vez que promovendo o desenvolvimento de um sistema de emoções, aumenta a consciência de estados emocionais da criança, traduzidas em práticas, tais como, explicar causas e consequências das emoções, ajudar a criança, compreender certas experiências, valorizar certas emoções em detrimento de outras (Malatesta & Haviland, 1985).

Desde muito cedo, as crianças demonstram interesse pelas expressões faciais (Franco & Santos, 2015). Nos primeiros dias de vida, bebês imitam expressões faciais (Field, Woodson, Greenberg, & Cohen, 1982; Meltzoff & Moore, 1977, 1983, 1997), e alguns sinais de emoção biologicamente programados, como nojo, interesse, angústia e satisfação (Jesus & Lempke, 2015).

Após o segundo ano de vida, torna-se mais evidente o significado dado às expressões faciais, sendo capazes de atribuir rótulos como os de felicidade, tristeza e raiva (Boyatzis, Chazan, & Ting, 1993; Camras & Allison, 1985; Widen & Russell, 2003, 2008), bem como emoções autoconscientes e avaliativas mais complexas como vergonha, culpa, inveja e orgulho (Shaffer & Kipp, 2012).

Aos três anos, a linguagem modifica a natureza da socialização da emoção, pois a criança já usa rótulos como alegria, raiva e medo e também avalia as próprias emoções (Ridgeway, Waters, & Kuczaj, citados por Schultz et al., 2005). Emoções dirigidas para o *self*, como orgulho e vergonha se desenvolvem a partir da internalização dos padrões comportamentais parentais, nesse caso, mesmo crianças mais velhas podem não ter a capacidade cognitiva de reconhecer tais emoções e o que as provoca (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Entre os quatro e seis anos ocorrem muitas mudanças comportamentais e cognitivas relacionadas à compreensão emocional, sendo o ingresso na escola um fator importante na interação e socialização da criança (León & Sierra, 2008; Franco & Costa, 2015).

O conhecimento do desenvolvimento infantil tem papel importante sobre o sistema de

crenças parentais, pois influencia diretamente o modo como ocorre a interação entre o adulto e a criança. Esse conhecimento inclui crenças sobre as competências motoras, perceptuais e cognitivas ao longo do desenvolvimento infantil; crenças sobre o que pode interferir nesse desenvolvimento; crenças sobre os cuidados que podem assegurar a segurança e saúde da criança, por exemplo, em um contexto em que os pais acreditem que o bebê não enxerga ao nascer, é esperado que criem poucas oportunidades de estimulação visual (Seidl-de-Moura, et al. 2004).

Em um estudo sobre desenvolvimento emocional, realizado por Seidl-de-Moura, et al. (2004), com 405 mães primíparas, de idades entre 18 e 47 anos, com filhos menores de um ano, de diferentes níveis educacionais e sociodemográficos, foi realizado em seis cidades de regiões diferentes do Brasil (Belém, Itajaí, João Pessoa, Porto Alegre, Rio de Janeiro e Salvador). Utilizou-se como instrumento o Inventário do Conhecimento do Desenvolvimento Infantil (KIDI, Knowledge of Infant Development Inventory, MacPhee, 1981), traduzido e adaptado por Ribas, Seidl-de-Moura, Gomes e Soares (2000a). Em seus resultados, a escolaridade materna e centro urbano, apresentaram maior correlação com o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. Esses conhecimentos têm impacto sobre os processos de desenvolvimento da criança, da mesma maneira que a idade do bebê também parece afetar as cognições maternas. Logo, quanto mais velhas as crianças, mais conhecimentos as mães apresentaram segundo os parâmetros pesquisados.

Em dois estudos realizados com mães, Bornstein, Hahn, Suizzo e Haynes (2003) investigaram acerca do conhecimento sobre desenvolvimento infantil a partir do Inventário de Conhecimento do Desenvolvimento Infantil (The Knowledge of Infant Development Inventory, KIDI, MacPhee, 1981). Na primeira pesquisa, participaram 1336 mães norte-americanas de crianças com dois anos, os pesquisadores identificaram que o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil estava significativamente associado à idade das mães, nível educacional das mães e quantidade de leitura sobre o assunto. No segundo estudo, com 2252 mães de sete países (Argentina, Bélgica, França, Israel, Itália, Japão e Estados Unidos), os autores verificaram as diferenças no conhecimento do desenvolvimento infantil. Além da influência significativa que a escolaridade da mãe desempenha, outros elementos foram identificados, a saber, leitura sobre o tema, participação em grupos de gestantes, apoio dos companheiros, amigos e vizinhos também são determinantes sobre o conhecimento do desenvolvimento infantil.

As crenças maternas sobre a importância da competência emocional e a compreensão de

emoções da criança, foi estudada por Mota, Souza e Mendes (2018), participaram 25 mães e seus filhos de 4 e 5 anos de idade, no Rio de Janeiro. As autoras não confirmaram a hipótese inicial de que quanto mais os pais valorizam e conversam com as crianças sobre as emoções, maior o conhecimento delas sobre o tema, ainda assim, quase a totalidade das mães acreditam ter papel importante no desenvolvimento emocional dos filhos e valorização de outros fatores, como a autonomia, podendo ser explicado pela amostra de área urbana e alto nível de escolaridade.

A importância do contexto familiar também foi verificada em Castro et al. (2015), com objetivo de analisar a influência que as crenças e comportamentos dos pais acerca das emoções têm no desenvolvimento da capacidade de reconhecer emoções das crianças, participaram 69 diádes (pais-filhos) com crianças entre 8 e 11 anos (Afro-americano $n = 34$, Europeu Americano $n = 5$ e Índio Americano Lumbee $n = 30$). O estudo concluiu que 37% da variação na capacidade de as crianças reconhecerem as emoções é representada pelas crenças e comportamentos dos pais. Assim como sua importância em outros contextos, Garrett-Peters et al. (2017), em um estudo 201 alunos de terceira série do Ensino Fundamental (116 afro-americanos, 81 europeus-americanos, 4 birraciais), suas mães e professores, avaliou a influência da socialização emocional parental e o ajuste das crianças em sala de aula. Seus resultados revelaram que as crenças relacionadas à emoção (valor e perigo) não tiveram influência direta no ajuste em sala de aula, contudo, que as crianças que demonstraram menor compreensão emocional e menor ajuste em sala eram aquelas cujas mães acreditavam que as emoções são perigosas.

Em um estudo realizado no Rio de Janeiro, Silva e Pêsoa (2022), com objetivo de investigar as relações entre crenças parentais sobre a emoção e a regulação emocional infantil em diferentes bairros da cidade, considerando a avaliação dos participantes sobre segurança e satisfação do local de moradia. Participaram 40 mães, com filhos entre 8 e 11 anos de idade, divididas em bairros de favela e não-favela, os resultados, no tocante as crenças parentais e regulação emocional, mostraram-se homogêneos, demonstrando que o contexto cultural maior pode ser grande influenciador nas crenças e concepções maternas, mesmo com diferenças significativas em relação a segurança e satisfação, menores entre as mães moradoras de favelas.

Outro estudo realizado no Rio de Janeiro, em Petrópolis, analisou as estratégias e reações de mães e pais diante da tristeza e raiva de seus filhos com idades de 4 a 5 anos. Os resultados indicaram que ambos os genitores apresentaram prática apoiadoras, sugerindo confluência nas reações de suporte das mães e pais, tal achado, foi associado às características

sociodemográficas da amostra, em destaque, nível educacional e renda, como indicativos que merecem atenção para a compreensão dos dados (Curvello, 2021).

Outrossim, Mendes (2021), em uma pesquisa com crianças de 5 e 6 anos de idade e uma educadora, evidenciou a percepção das crianças sobre estar contente, triste, zangado e com medo, e ao sentir uma das emoções qual sua reação. Participaram seis crianças e uma educadora de uma instituição de ensino em Coimbra, os dados demonstraram conhecimento das crianças sobre as emoções, apenas com maior dificuldade para conceituar o medo, por serem pouco expostas a situações causadoras de medo, visto apenas como algo ameaçador, já a educadora apresentou alguma dificuldade em discorrer sobre o desenvolvimento emocional, com respostas vagas e que exigiram maior aprofundamento.

Os referenciais teóricos e estudos empíricos demonstram a importância da realização de pesquisas sobre o desenvolvimento emocional infantil em diferentes contextos e grupos sociais, bem como as percepções sobre os valores, as crenças e metas de socialização dos pais, uma vez que as crenças parentais influenciam diretamente as práticas e os tipos de interações com as crianças, e ainda, regulam a interação criança-ambiente, interação pais e filhos (Bornstein, 2012; Ho, 2014).

2.3 METAS DE SOCIALIZAÇÃO EMOCIONAL

2.3.1 As metas de socialização e o desenvolvimento da criança

As metas de socialização da emoção estão relacionadas aos ideais que determinado grupo compreende e compartilha como adequadas e desejadas durante o desenvolvimento da criança. Assim, cuidadores, crianças e o ambiente formam um contexto único de socialização, funcionando de maneira integrada, complexa e de influência mútua (Keller & Greenfield, 2000). As metas de socialização da emoção, portanto, são os valores e ideias dos pais sobre as emoções, que se traduzem nas práticas e estratégias de socialização ao longo do desenvolvimento de seus filhos (Li, Costanzo & Putallaz, 2010; Martins, 2014).

A cultura desempenha um papel importante para compreender as metas de socialização da emoção, pois os valores e normas culturais regulam o modo como os pais socializam seus filhos, suas práticas educativas e os resultados da socialização em um contexto específico (Borges & Salomão, 2015; Halberstadt & Lozada, 2011; Keller & Otto, 2009; Mendes & Cavalcante, 2014; Mendes & Pessoa, 2013; Mendes, Pessoa & Cavalcante, 2017; Portes, Vieira, Faraco & Nuernberg, 2017).

O contexto e a cultura local são as bases para os objetivos que os pais estabelecem em relação ao desenvolvimento emocional e promoção da autoestima da criança (Eisenberg,

Spinrad & Cumberland, 1998; Keller & Otto, 2009; Li, Costanzo & Putallaz, 2010; Mendes & Cavalcante, 2014). As metas fazem parte das etnoteorias parentais e moldam o desenvolvimento global da criança, pois se relacionam às duas necessidades humanas essenciais: autonomia e relação interpessoal (Keller, 2007; Harkness & Super, 1996).

Metas de socialização que valorizam a autonomia, priorizam a expressão de talentos pessoais, preferências próprias e ser diferente dos demais; mesmo quando bebês, o foco está voltado para a independência. Para as mães de Berlim, por exemplo, os bebês possuem e devem ter suas próprias preferências, emoções e cognições (Keller, 2007; Keller et al., 2004a).

No modelo relacional, de interdependência, as estratégias de socialização voltam-se para a aceitação das normas e hierarquias, com o objetivo de contribuir para a harmonia e unicidade social, com ênfase, à família (Greenfield, Keller, Fuligni & Maynard, 2003). No Brasil, Mendes e Cavalcante (2014) identificaram que 60% do grupo de mães considera que crianças devem aprender a controlar as emoções durante os três primeiros anos, por outro lado, 60% das outras cuidadoras não compartilhava a mesma crença. A valorização de um maior controle emocional relaciona-se aos grupos em que a interdependência é mais estimada. Além disso, todas as participantes fizeram referência à importância de sorrir, sendo que mais de 90% afirmaram que é mais importante sorrir para manifestar sua emoção do que para se parecerem simpáticas com as pessoas. Esta maneira de pensar pode ser vista como indicativa de uma tendência para a valorização de um *self* autônomo.

No tocante às influências culturais, diversas metas de socialização parentais surgem e como consequência, muitas são as trajetórias de desenvolvimento e práticas parentais, condicionadas ao contexto ecocultural em que crescem e vivem, mesmo nos casos em que alguns aspectos são compartilhados, inclusive, o geográfico. Para ilustrar tal situação os estudos realizados por Cole e Tamang (1998), em área rural no Nepal, demonstram que em uma mesma nação, as diferenças culturais podem resultar em diferentes concepções sobre certas emoções.

No primeiro estudo, 27 crianças da etnia Tamang, com idades de seis a nove anos, pertencem a maioria étnica dos pais, como budistas tibetanos, priorizam a igualdade e a harmonia. Os bens acumulados são compartilhados de maneira equilibrada segundo os recursos disponíveis no local. As emoções fortes são evitadas, em especial, a raiva. Do segundo estudo, participaram 23 crianças, mesma idade, contudo, pertencente à população nepalesa hindu, os Chhetri Brahmin, que aderem a um sistema social de castas. Devido às regras religiosas que tem o objetivo de evitar a contaminação espiritual, o cotidiano envolve práticas rígidas de

disciplina e autocontrole. Emoções fortes, eventualmente, são aceitas, mas as pessoas aprendem a atenuar as expressões faciais indicativas de emoções intensas. O cotidiano dessas pessoas, envolve regras claras relacionadas as suas castas, como por exemplo, pessoas de castas inferiores não podem tocar na comida ou nos corpos das pessoas de castas superiores.

O procedimento orientado às crianças nos dois estudos supracitados, em sua língua nativa, foi o de imaginar como se sentiriam diante de determinadas situações, apresentadas como pequenas histórias, com o apoio de gravuras ilustrando cinco emoções (feliz, raiva, triste, assustado, e *just ok*). As histórias envolviam seis situações: 1) atos agressivos por parte de um amigo; 2) separação por poucos dias dos pais; 3) determinação por parte da mãe de que parassem de brincar e fossem para a cama; 4) chateação por parte de outras crianças; 5) obediência a uma orientação dos pais; 6) brincadeira com um grupo de colegas.

Os resultados desse estudo indicaram diferenças culturais significativas. As crianças da etnia Tamang indicavam o que sentiam tanto em cenários negativos quanto positivos, suas mães relataram que as crianças aprendem a se comportar adequadamente por elas mesmas, e que a principal intervenção é o incentivo aos bons sentimentos, à calma, em detrimento às emoções negativas. Por outro lado, as crianças Chhetri-Brahmin indicaram maior frequência de sentimentos negativos (raiva e tristeza), mas, poderiam ocultá-las. Segundo suas mães elas que ensinam os filhos sobre como se comportar e como devem expressar seus sentimentos. Para os dois grupos de crianças nepalesas, houve certa relutância em exibir emoções negativas, o que está de acordo com os valores locais, de respeito à autoridade e harmonia entre seus grupos sociais. Contudo, para as crianças Tamang, parece ser mais apropriado se sentir bem, mesmo quando provocadas ou quando precisam obedecer aos comandos dos pais, resultado das tradições culturais desse contexto, em atingir um estado de prazer mesmo quando sujeito a emoções desagradáveis.

Nessa perspectiva, resgata-se o trabalho de Keller (2022) e o crescimento das pesquisas nessa área, destacando a necessidade de investigar diferentes contextos culturais, uma vez que muitas perguntas ainda permanecem em aberto. Adicionalmente, a autora considera que as metas maternas apresentam um impacto de longo prazo. Quando avaliados aos 3 meses de idade, os objetivos de socialização dos pais ainda demonstravam relação, ou não, com as realizações comportamentais das crianças aos 6 anos. Desta maneira, Keller (2022), considera os objetivos de socialização como expressões diretas dos modelos culturais, ou seja, contexto e cultura como preditores do desenvolvimento da criança.

Devido às diversas variações culturais, os pais têm expectativas diferentes em relação às competências das crianças, e podem estranhar as normas e práticas parentais de outras comunidades (Keller, 2007). Conhecer as concepções, crenças e metas de socialização da emoção permite construir conhecimentos acerca do significado e implicações do comportamento dos pais diante dos processos de desenvolvimento e socialização emocional das crianças (Borges & Salomão, 2015). Não é à toa que estudos como os de Fonseca, Cavalcante, Kärtner & Köster (2018), concentram-se em analisar como esses objetivos e práticas afetam os padrões e frequências do comportamento infantil, dentre eles, o comportamento prossocial.

2.3.2 Socialização emocional e o comportamento prossocial da criança

Por que as crianças ajudam? Alguns autores (Köster et al., 2016; Köster, Schuhmacher, & Kärtner, 2015) abordam a influência direta do ambiente social com propulsores para o comportamento espontâneo de ajudar nas crianças, de acordo com esses autores, trata-se de um tema complexo e que envolve aspectos cognitivos e motivacionais, ou seja, para ajudar alguém é preciso reconhecer que o outro precisa de ajuda, o que deseja e as causas de impedimento, mas também envolve a motivação em se esforçar para ajudar, mesmo que não represente ganhos para si.

O aspecto social, de interação é igualmente relevante ao estudar o comportamento de ajudar, estudos demonstram que a prossociabilidade está presente desde muito cedo nas crianças (Kärtner et al., 2010; Keller, 2012; Eisenberg, Eggum, & Spinrad, 2015), mas torna-se mais sofisticado ao longo do tempo, muito em função da interação com o outro, dos estímulos parentais, elogios e apoio afetivo (Dahl et al., 2017; Köster et al. al., 2016).

Ao apresentar o comportamento prossocial a criança demonstra sua adaptação aos costumes próprios do seu contexto (Costa, Cavalcante, 2012) e além de promover bem-estar e aceitação dos outros, promove experiências de socialização (Saud, Tonelotto, 2005). Contudo, elas não são indiscriminadamente prossociais, por exemplo, crianças de 21 a 24 meses usam informações sobre a necessidade de um parceiro, simpatia, ajuda e confiabilidade para decidir se devem ajudar ou não (Dunfield & Kuhlmeier, 2010; Vaish et al., 2009) e em quais situações (Schachner et al., 2018). Uma razão pela qual as crianças pequenas podem responder de forma diferente em determinadas situações é que outras habilidades cognitivas, sociais e motivacionais da criança são exigidas (Thompson & Newton, 2013).

Assim, diferentes repertórios fazem parte do desenvolvimento do comportamento prossocial: empatia, simpatia, compaixão, preocupação, confortar, ajudar, compartilhar,

cooperar, voluntariando e doando (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, & Chapman, 1983). Brownell (2013), a partir de diferentes estudos, identificou que esses padrões mudam ao longo do tempo: aos 12 meses compartilham espontaneamente informações com adultos (Liszkowski, Carpenter, & Tomasello, 2008); aos 14-18 meses ajudam os adultos instrumentalmente para atingir determinado objetivo (Warneken & Tomasello, 2006); aos 18-24 meses compartilham alimentos e brinquedos com adultos e colegas (Warneken, Chen, & Tomasello, 2006; Brownell, Ramani, & Zerwas, 2006; Vaish, Carpenter, & Tomasello, 2009); com idade de 30 meses ajudam empaticamente, com problemas relacionados à emoção (Svetlova, Nichols, & Brownell, 2010).

As características encontradas nos estudos supracitados sugerem a evolução do desenvolvimento prossocial, com um padrão crescente de habilidades. Diante dessa demanda diversificada, existem diferentes estratégias para estudar o comportamento prossocial, como as tarefas comportamentais (Svetlova et al., 2010; Warneken & Tomasello, 2007; Fonseca, Cavalcante, Kärtner & Köster, 2018); métodos de neuroimagem (Decety, 2011; Singer, 2006); pupilometria (Hepach et al. (2012), dentre outras, como escalas e entrevistas (Richards et al., 2015).

De acordo com o Modelo Ecocultural, além da aplicação de instrumentos adequados, ao estudar o comportamento prossocial das crianças, os elementos socioculturais e socioeconômicos não podem ser colocadas à parte, daí a importância de estudos transculturais, uma vez que consideram os elementos culturais, sistemas de crenças e valores locais como essenciais na compreensão do desenvolvimento infantil (Keller et al., 2006).

Nesse sentido, ressalta-se estudos que investigam o desenvolvimento infantil em diferentes culturas (Carra et al., 2013; Durgel et al., 2009; Fei-Yin Ng et al., 2012; Harkness & Super, 1992; Lamm et al., 2008; Yagmurlu & Sanson, 2009) e níveis socioeconômicos (Keller et al., 2006; Keller, 2007; Lordelo et al., 2012; Silva et al., 2005). Isso porque, apesar da evolução nos padrões de comportamentos prossociais, nem sempre essas ações são mantidas ao longo do tempo, o que sugere a investigação desses fatores associados ao desenvolvimento da criança, à sua história de socialização, em determinado contexto cultural (Einsenberg et al. 2015; Koller, & Bernardes, 1997).

2.3.3 Estudos sobre o comportamento prossocial e as metas/objetivos parentais

Dentre as diferentes variáveis ambientais, as práticas de socialização (especialmente maternas) são apontadas por alguns estudos (Moreno, Klute, & Robinson, 2008; Newton et al., 2014; Einsenberg et al. 2015), como importantes preditores ao comportamento prossocial. Mas

a influência dos filhos sobre os pais não pode ser desconsiderada, em virtude da bidirecionalidade das interações, as crianças que se comportam de maneira pró-social também geram respostas mais sensíveis em seus pais (Knafo, & Plomin, 2006).

Segundo Keller et al. (2006) e Keller (2007), essa influência ocorre e é comum encontrar diferenças entre as metas de socialização e variáveis que definem o tipo de contexto sociocultural no qual os pais e os filhos estão em convivência. Ou seja, esses fatores estão altamente associados ao desenvolvimento da criança, neste processo, surge a questão: afinal, quanto essas variáveis são capazes de influenciar os padrões e a frequência dos comportamentos infantis?

Em busca de responder questões como essas, pesquisas empíricas e teóricas têm se preocupado em compreender a socialização emocional como um fenômeno que ocorre em um contexto físico, social, histórico e cultural (Bronfenbrenner, 1996; Harkness & Super, 1996; Kärtner, 2015; Keller & Kärtner, 2013), algumas dessas pesquisas empíricas seguem citadas abaixo.

O estudo de Garner (2012) apresentou a 62 pré-escolares dilemas hipotéticos sobre transgressões morais. O conteúdo foi avaliado em termos da capacidade de resposta emocional das crianças, motivos pró-sociais e prontidão para intervir. Os resultados trouxeram uma discussão que evidenciou o peso das diferenças de gênero nas respostas analisadas. As meninas relataram mais angústia pessoal e a preocupação com as regras foi um motivo menor para explicar o comportamento pró-social do que para os meninos.

Em outra pesquisa, Brownell et al. (2013) estudaram a socialização da emoção a partir do discurso dos pais sobre as emoções dos bebês (em quem o comportamento pró-social ainda é incipiente, de acordo com os autores). Foram realizados dois estudos: um de compartilhamento em crianças de 18 e 24 meses; e outro de ajuda instrumental e empatia em crianças de 18 e 30 meses. Os resultados indicaram que as crianças que mais ajudaram e compartilharam, tinham pais que lhes pediam com mais frequência para rotular e explicar as emoções, além de estimularem uma conversa sobre as emoções e com explicações sobre o comportamento pró-social a partir da leitura dos livros utilizados durante a pesquisa.

No estudo de Fonseca (2015), a autora analisou a associação entre as metas de socialização maternas e a manifestação do comportamento pró-social de obediência em crianças a partir de questionários/escalas e tarefas experimentais com 39 díades em um contexto rural no norte do Brasil. Os resultados revelaram correlação significativa entre o desempenho das crianças com

as metas maternas expressas nos itens “aprender a dar suporte aos outros” e “aprender a entender o sentimento dos outros”.

Em um estudo longitudinal, Van der Pol et al. (2016), investigam as relações entre os problemas de internalização e externalização de 241 pais e mães, o grau em que eles falam sobre emoções negativas ao ler um livro ilustrado com seus pré-escolares e problemas de internalização e externalização da criança e comportamentos prossociais. Em relação ao comportamento prossocial, uma tarefa de compartilhamento foi usada como medida. Os resultados não identificaram efeitos significativos dos sintomas psicopatológicos de nenhum dos pais no comportamento prossocial da criança, essa relação, entre sintomas de psicopatologia dos pais e a habilidades sociais prejudicadas das crianças, incluindo retraimento social e falta de comportamento prossocial, já foi encontrada em outros estudos (Cummings et al. 2005; Elgar et al. 2007). Van der Pol et al.; (2016), ressaltam o alto nível de educação dos pais participantes, o que pode estar relacionado à maior consciência de seus próprios problemas psicológicos e das possíveis consequências desses problemas para o desenvolvimento emocional de seus filhos.

Do mesmo modo, Coppens et al. (2020), em busca de compreender como as etnoteorias parentais podem ajudar o desenvolvimento prossocial das crianças, examinaram os padrões linguísticos de 40 mães com um filho de 2 – 3 anos, eram mães de grupos culturais distintos e relataram o envolvimento dos filhos em tarefas rotineiras da casa. Os resultados indicaram que as mães euro-americanas de classe média podem supor que o desenvolvimento da ajuda dos filhos se origina dos esforços das mães para incentivar disposições úteis por meio da organização, gestão e controle da participação das crianças no trabalho doméstico. Já o relato das mães americanas de herança mexicana indica as origens do comportamento prossocial nos esforços das crianças em se envolver com o trabalho, em suas primeiras iniciativas e podem organizar suas práticas de socialização em casa para apoiar a autonomia, a responsabilidade interpessoal e as disposições colaborativas durante a infância.

Assim como outras pesquisas sobre socialização emocional, os estudos citados neste tópico trazem importantes contribuições para a compreensão do papel da socialização emocional no desenvolvimento infantil, especialmente no âmbito do desenvolvimento emocional, e de suas implicações na manifestação do comportamento prossocial. Esses estudos exploram a relação da socialização emocional com diferentes variáveis e contextos, mas também destacam algumas limitações, como por exemplo, o tamanho da amostra, a importância de aplicação da pesquisa em diferentes contextos e níveis socioeconômicos, o

controle sobre variáveis e a adequação dos instrumentos utilizados. Tais limitações ensejam a realização de novas pesquisas, tendo como referência a realidade ecocultural das famílias para a compreensão do desenvolvimento infantil, sobretudo em contextos até aqui pouco explorados.

ESTUDO 1

CONHECIMENTOS E CONCEPÇÕES PARENTAIS SOBRE A EXPRESSÃO EMOCIONAL INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO

RESUMO

O desenvolvimento emocional se configura a partir de diferentes influências, como o contexto sociocultural, tendências e momento histórico. O significado, as representações e o modo como os grupos expressam suas emoções estão intrinsecamente relacionados a esses aspectos. O Modelo Ecocultural de Desenvolvimento, ao abordar o modelo de *self*, inclui características de autonomia ou relação às metas, práticas de socialização dos pais, o que permite uma compreensão maior das dinâmicas particulares de um contexto. Nessa pesquisa, verificou-se os conhecimentos de mães e pais acerca do desenvolvimento da capacidade da criança de expressar emoções e sua importância no desenvolvimento infantil em um contexto ribeirinho na Floresta Nacional do Tapajós. Os instrumentos utilizados foram dois formulários para identificação dos participantes e de seus dados sociodemográficos e o Questionário de Concepções Parentais sobre a Expressão Emocional em Crianças. Participaram 53 mães ($M=32,9$ anos, $dp=10,6$) e 44 pais ($M=34,1$ anos, $dp=9,6$), de crianças, independente do sexo, com idades entre 4 e 7 anos ($M=70,4$ meses, $dp=13,6$). Os resultados obtidos demonstram que mães atribuem a categoria “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro” para alegria, tristeza, raiva, medo e vergonha, exceto orgulho na categoria “não classificável”, atribuído a características positivas (conquistas) e negativas (superioridade). Os pais apresentaram resultados semelhantes, somente medo e vergonha que apresentaram maior frequência para “Atribuição de causalidade/origem a si ou ao ambiente”. A alegria apresentou-se como a emoção mais valorizada e a única a apresentar mais de 70% de concordância em “muito” ou “completamente” sobre seus filhos sentirem determinada emoção. A manifestação das emoções, para a maioria das mães, relaciona-se a “situação ou contexto causador”, da mesma maneira os pais, que apenas a emoção vergonha teve maior prevalência em “manifestação corporal/motora”. De modo geral, as concepções mostraram-se condizentes com as expectativas culturais e valores repassados de pais para filhos relatados pelos participantes. A análise dos dados sociodemográficos indicou uma amostra que pode ser considerada homogênea no que tange à idade, escolaridade e idade do primeiro filho, possuindo várias características semelhantes entre eles, o que podemos inferir como uma variável importante, diante da homogeneidade encontrada nas concepções parentais. Esses resultados reforçam estudos com essa temática em diferentes contextos e com aprofundamento nos aspectos culturais e sociais compartilhados pelos grupos, para melhor compreensão das variáveis envolvidas nas concepções relacionadas às emoções e suas manifestações.

Palavras-chave: desenvolvimento emocional; concepções parentais; contexto rural.

INTRODUÇÃO

A emoção possui diversas definições, sendo compreendida como uma resposta do corpo ao ambiente que o rodeia, manifestada especialmente por expressões faciais (Moreira, 2010), ou como um sentimento ou afeto resultante do bem-estar ou do envolvimento com algo importante para a pessoa (Campos, Frankel & Camras, 2004). Podem ser classificadas, segundo Harris (1996), como simples (raiva, medo, tristeza e alegria) ou complexas (vergonha, orgulho e culpa).

Os pais são os principais responsáveis por transmitir aos seus filhos a maneira de expressar, perceber e nomear as emoções nas outras pessoas. Por outro lado, as tendências na criação das crianças, assim como os padrões sobre o que deve ser evitado ou adequado em termos de socialização, são definidos pela cultura de cada contexto e época (Keller & Otto, 2009). Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano é compreendido como resultante das interações entre aspectos biológicos e culturais, ao mesmo tempo em que se evidencia a influência das práticas parentais de socialização no desenvolvimento infantil. Mendes e Ramos (2020), a partir de seu estudo com 60 díades, mãe-pai de crianças com até 3 anos, no Rio de Janeiro, reforçam o pressuposto de que os pais atuam como agentes de socialização, promovem o desenvolvimento emocional dos filhos, ou seja, possuem papéis ativos nesse processo.

O desenvolvimento emocional é influenciado por diferentes aspectos, como o contexto sociocultural e o momento histórico. Esses aspectos se relacionam às diferenças nos significados e nas representações das emoções em contextos específicos, que, por sua vez, irão determinar o modo como o sujeito expressa suas emoções (Bruner, 1997; Roazzi, Federicci & Wilson, 2001).

Um exemplo de como as influências culturais relacionam-se às emoções foi mencionado no trabalho de Rochanavibhata e Marian (2023), que comparou como a exibição de emoções nas interações envolvendo mães tailandesas e americanas e seus filhos aos 4 anos de idade, no período da pré-escola. Os métodos utilizados incluíram estimular reminiscências, leitura de livros, brincadeiras com brinquedos e tarefas narrativas pessoais da criança. As díades americanas manifestaram emoções mais intensas e mais comportamentos emocionais. Por sua vez, as díades tailandesas apresentaram mais palavras emocionais. As autoras identificaram diferenças de gênero na expressão da emoção: entre as meninas, as emoções foram mais intensas nos dois grupos. Durante a reminiscência estimulada, os meninos exibiram mais comportamentos emocionais negativos, enquanto que em relação à tarefa narrativa pessoal, as meninas usaram mais palavras emocionais negativas do que os meninos. Os

resultados demonstram como as emoções estão vinculadas a valores e crenças específicos da cultura, sendo primordial a inclusão de grupos linguísticos e culturalmente diversos na pesquisa científica.

Na amostra de Castro et al (2015), com 69 díades de origens diferentes, pais de crianças com 8 e 11 anos, as variáveis etnia, gênero dos pais, estado civil e mesmo escolaridade, apresentaram-se como baixos preditores ao reconhecimento de emoções das crianças, contudo, os comportamentos de rotulagem e reconhecimento das emoções, mostraram-se significativamente relacionados com a habilidade da criança em reconhecer as emoções de medo. Os autores destacam a importância do meio familiar no desenvolvimento da habilidade de reconhecimento de emoções das crianças, tão importante nos anos iniciais, e que permanece na infância média.

No estudo de Silva (2022), com 40 mães de crianças com idades entre 8 e 11 anos, no Rio de Janeiro, a amostra incluiu famílias residentes em territórios de favela e de não favela. Mesmo em contextos com configurações diferentes, ocorreram semelhanças nos resultados. A autora discute como essa homogeneidade cultural parece perpassar em termos de expressão, compreensão e regulação emocional infantil, uma vez que as etnoteorias parentais, crenças e costumes são compartilhados e aceitos em um contexto cultural maior.

Em um estudo com cuidadoras, no Rio de Janeiro (Mendes & Pessoa, 2013), dentre outros objetivos buscou identificar alguns aspectos da expressão emocional em crianças para discutir uma possível articulação com os modelos de autonomia ou de interdependência. Participaram 31 díades cuidadoras de creche, babás e avós. Os resultados indicaram que mães e cuidadoras parecem valorizar a relação e interdependência, envolvendo comportamento da criança como ser respeitoso e bem-educado, mas não descartam aspectos da autonomia, com foco nas características, desejos e potencial individual da criança.

Na região Norte do Brasil, em um município do Estado do Pará, estudos como o de Fonseca (2015), Fonseca, Cavalcante e Mendes (2017), investigaram as metas de socialização emocional de 40 mães de crianças, com idade entre 1 e 35 meses. Os resultados indicaram preocupação das mães sobre a autoconfiança na vivência e expressão das emoções, assim como, que a criança desenvolva a capacidade para a intimidade emocional com outras pessoas. Além do que, a maioria das participantes ressaltou a preocupação de exercer um papel ativo no desenvolvimento emocional dos filhos, a partir do aconselhamento e exemplos diários.

Estudos comparativos, como o realizado por Jimenez (2021) sobre as metas de socialização emocional e concepções sobre a expressão emocional de crianças de mães e pais

mayas do Sul do México e de agrovilas do Norte do Brasil, demonstram como os modelos ecoculturais de *self* são transmitidos por meio de gerações, guiam as interpretações dos pais e podem ser definidos como uma série de valores, ideias e costumes intrinsecamente relacionados ao contexto de desenvolvimento da criança.

Ao considerar a concepção de desenvolvimento do Modelo Ecocultural de Desenvolvimento (Keller & Kartner, 2013), estudos como esses tornam-se ainda mais relevantes, em virtude de considerar as crenças parentais de maneira articulada às concepções de *self*, ou seja, consideram que tais significados e representações culturais articulam-se às tendências de valorização/predominância de um *self* autônomo ou interdependente em determinado contexto.

Os resultados encontrados nesses diferentes contextos, incluindo áreas rurais e urbanas no Brasil, demonstram a complexidade e multidimensionalidade inerentes aos modelos culturais. Isso reforça a realização de estudos em diferentes grupos culturais, inclusive, regiões ribeirinhas, áreas de preservação ambiental, em diferentes regiões da Amazônia. Diante das particularidades culturais e ecoculturais, neste estudo verificou-se os conhecimentos de mães e pais acerca do desenvolvimento da capacidade da criança de expressar emoções e sua importância no desenvolvimento infantil em um contexto ribeirinho na Floresta Nacional do Tapajós. Os objetivos complementares foram fundamentais para o alcance desse objetivo geral, a saber: caracterizar sociodemograficamente as mães e pais participantes do estudo; identificar as concepções parentais em relação às emoções: alegria, tristeza, raiva, medo, orgulho e vergonha; e relacionar algumas das características sociodemográficas dos pais e das crianças aos conhecimentos identificados acerca das emoções e de sua importância para o desenvolvimento infantil.

3.2 MÉTODO

3.2.1 Delineamento da pesquisa

O estudo caracterizou-se como de natureza descritiva, com caráter exploratório, abordagem quantitativa e qualitativa dos dados, cuja amostra foi selecionada por conveniência.

3.2.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa ocorreu nas Comunidades São Domingos, Maguari e Jamaraquá, localizadas na Floresta Nacional do Tapajós, município de Belterra-PA, distante 70 km do município de Santarém-PA, via terrestre e a 3(três) horas de embarcação deste município, conforme trajeto destacado na Figura 1.

Figura 1

Localização das comunidades São Domingos, Maguari e Jamaraquá



Fonte: <https://www.icmbio.gov.br/flonatapajos/guia-do-visitante.html>

A Floresta Nacional do Tapajós – Flona do Tapajós é uma unidade de conservação (UC) federal, criada através do Decreto nº 73.684, de 19 de fevereiro de 1974. A UC teve seus limites alterados pela Lei 12.678 de 25 de junho de 2012. Possui atualmente área de 527.319 hectares. A UC abrange os municípios de Aveiro, Belterra, Placas e Rurópolis. O órgão gestor da UC é o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade- ICMBio, uma instituição pública federal, vinculada ao Ministério do Meio Ambiente (ICMBio¹), o Posto do ICMBio, Figura 2, registra a entrada de visitantes e turistas que chegam por Belterra.

¹ <https://www.icmbio.gov.br/flonatapajos/guia-do-visitante.html>

Figura 2

Posto do ICMBio/Comunidade São Domingos e entrada da Com. Maguari



Fonte: A autora (2022).

Segundo levantamento do ICMBio em 2020, foram identificadas cerca de 1.100 famílias e 4 mil habitantes, que residem em 24 comunidades, nas três aldeias indígenas da etnia Munduruku (Takuara, Bragança e Marituba), em localidades ao longo da rodovia BR-163 (lotes com assentados do Incra, proprietários e posseiros) e em São Pedro e Revolta. As Comunidades São Domingos, Maguari e Jamaraquá são as três primeiras comunidades ao Norte da Flona do Tapajós, o número de famílias em 2021, eram de 80, 105, e 39 famílias (ICMBio, 2021), respectivamente, contudo, dados mais completos são encontrados de 2014, conforme Tabela 1:

Tabela 1

Caracterização das Comunidades São Domingos, Maguari e Jamaraquá

Comunidades/ Dados	Famílias	Moradores	Atividades econômicas	N. de filhos	Tempo de permanência na comunidade	Níveis ofertados nas escolas das comunidades
São Domingos	34	171	Agricultura; produção de farinha; criação de galinha.	1 - 13	23 – 92 anos	Ens. Fund.
Maguari	74	290	Agricultura; artesanato; criação de galinha; extração do látex; produção de farinha e coleta de frutos.	1 - 13	4 – 84 anos	Educ. Infantil. Ens. Fund. e Médio
Jamaraquá	26	106	Agricultura; artesanato; turismo; criação de galinha; extração do látex.	1 - 11	22 – 76 anos	Ens. Fund.

Fonte: Barros (org.), 2018.

Dentre as principais atividades econômicas dessas comunidades está a extração e secagem do látex, para retirada da água e melhorar qualidade do produto, que fica exposta no posto de atendimento ao turista, como pode ser vista na Figura 3.

Figura 3

Produção de latex na Comunidade Jamaraquá



As comunidades São Domingos, Maguari e Jamaraquá compartilham de um contexto ecocultural muito semelhante: localizadas em área de proteção ambiental (APA), seus territórios são divididos entre as famílias que neles habitam, sendo passados de pais para filhos, com a venda proibida para terceiros. Membros de uma mesma família residem próximo ou na mesma casa que os avós da criança. Tios e primos compartilham o cotidiano, seja por residirem perto ou por ajudarem nas atividades de subsistência, como produção de artesanato, agricultura familiar, extração de óleos de andiroba e copaíba, pesca e caça. Todas as famílias que não possuem contratos trabalhistas são beneficiárias de programas sociais de transferência de renda, como Bolsa Família ou o Bolsa Floresta.

As diferenças entre as comunidades são sutis, muito em função dos recursos naturais disponíveis em cada uma delas. Os moradores de São Domingos se dedicam mais à agricultura familiar e exploram atividades turísticas apenas no período de verão, quando surge uma praia em seu território. Na Comunidade Maguari, o maior número de moradores obriga as pessoas a buscarem trabalho distante de casa. A Comunidade Jamaraquá, menor dentre as três, permite que a maioria possa explorar o turismo de alguma maneira durante o ano todo, por dispor de uma trilha na mata e igarapé permanentes.

3.2.3 Participantes

Participaram deste estudo 50 famílias com pelo menos um filho, de ambos os sexos, idades de 4 (quatro) a 7 (sete) anos, moradores das comunidades ribeirinhas São Domingos, Maguari e Jamaraquá. Como critério de inclusão, foram considerados para a coleta de dados

cuidadores (mães, pais ou avós) que vivem juntos e criam seus filhos sob o mesmo teto. A inclusão na amostra de pais e mães foi condicionada à assinatura do Registro do Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) – (Apêndice A). Não participaram os que recusaram de maneira voluntária, e os que relatam dificuldade intelectual.

3.2.4 Ambiente da coleta

A coleta dos dados ocorreu no ambiente de convívio dos participantes, onde tanto o pai quanto a mãe residiam e estavam presentes, entre outros objetivos, com o intuito de preservar os elementos constituintes do ambiente familiar e da rotina da casa. Para realizar a aplicação dos instrumentos, os pesquisadores solicitaram aos pais/avós um cômodo ou espaço da casa fisicamente confortável, tranquilo e arejado, com uma mesa e uma cadeira para a realização da coleta dos dados.

3.2.5 Instrumentos e materiais:

Formulário de Identificação dos Participantes (FIP).

Contém 11 itens que levantam dados pessoais da criança (nome e data de nascimento) e dos pais (nome, data de nascimento, local onde reside e contato da participante ou da pessoa que a indicou) – (ANEXO A). Esse formulário foi utilizado em pesquisas anteriores com o mesmo objetivo (Mendes & Pessoa, 2013; Fonseca, Cavalcante e Mendes, 2017) e foi utilizado aqui sem adaptações.

Formulário de Dados Sociodemográficos (FDSD).

Possui 20 itens que investigam dados referentes às mães e pais (idade, escolaridade, estado civil, profissão, local em que nasceu e/ou foi criado, idade que tiveram o primeiro filho, número de filhos e quantidade de horas por dia em que permanece em sua companhia) e sobre a criança (idade e sexo) – (ANEXO B). O instrumento foi utilizado na pesquisa de Fonseca, Cavalcante e Mendes (2017), no Brasil, sem adaptações.

Questionário de Concepções Parentais sobre a Expressão Emocional em Crianças (QCPEEC)

Este instrumento foi desenvolvido pela Prof^a Dr^a Deise Mendes, em estudo anterior realizado com a população do Rio de Janeiro. Possui quatro questões abertas sobre a concepção de mães e pais a respeito do desenvolvimento da capacidade da criança de expressar suas emoções, neste estudo foram utilizadas 3 (três) questões, a saber, o respondente é convidado a descrever as emoções (alegria, tristeza, raiva, medo, orgulho e vergonha); na segunda questão, a partir de uma escala tipo *likert*, ele é orientado a indicar em que medida concorda que as crianças da idade de seus filhos sentem ou manifestam as emoções, onde 1 indica “nem um

pouco” e 5 “completamente”, ao considerar que a criança sente ou manifesta a emoção, mesmo que seja “um pouco”, explicar como ocorre essa expressão; em seguida, deve informar o quanto considera importante (numa escala tipo *likert* de 1 nada a 5 muitíssimo) a expressão emocional durante a infância e justificar sua resposta para cada uma das emoções (alegria, tristeza, raiva, orgulho e vergonha) – (ANEXO C).

3.2.6 Procedimentos e considerações éticas para coleta de dados

A pesquisa que orienta este estudo foi aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – COPEP, sob o parecer número: 6.581.499 (ANEXO F).

Seguindo o protocolo de pesquisas em área de preservação, o projeto foi submetido ao Sistema de Autorização e informação em Biodiversidade – Sisbio, vinculado ao Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), trata-se de um sistema de atendimento à distância que permite a pesquisadores solicitarem autorizações para a realização de pesquisa em unidades de conservação federais, conforme Portaria 748/2022.

Para o recrutamento dos participantes foram realizadas visitas nas comunidades, com objetivo de identificar possíveis participantes e o quantitativo de crianças com idades entre 24 e 36 meses e de 4 a 7 anos. Em cada uma das comunidades, houve cooperação dos representantes das comunidades, professores, diretores das escolas e Agentes Comunitários de Saúde (ACS), também foi possível participar como convidada das reuniões das associações de moradores, em que a pesquisadora teve espaço para apresentar a pesquisa para todos os associados.

A abordagem aos participantes foi feita individualmente em suas residências, onde receberam informações orais e escritas sobre os objetivos da pesquisa, o método empregado e o direito de recusar a participação no projeto. Inicialmente, os pais foram convidados e, após seu consentimento, as crianças foram consultadas sobre sua participação na pesquisa. Os participantes foram entrevistados separadamente para evitar interferências nas respostas, sendo realizadas em um cômodo da casa, indicado pelo participante, e suas respostas escritas nos questionários pela pesquisadora. As abordagens foram realizadas em dias diferentes ao longo de quatro meses, considerando a rotina dos pais, que frequentemente tinham atividades fora de casa, e o estado de disposição ou disponibilidade das crianças para participar no momento da entrevista.

Aos participantes foi assegurado desistir da participação voluntária a qualquer momento da pesquisa, ter a oportunidade de esclarecer dúvidas, a confidencialidade dos dados que

pudessem identificá-los, sua privacidade e receber uma via do RCLE (assinado e rubricado pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador).

3.2.7 Análise dos dados

As informações obtidas a partir da aplicação dos instrumentos foram organizadas em um banco de dados, por meio do software *Statistical Package for Social Sciences* versão 20 (SPSS). Os resultados referentes às categorias ‘nem um pouco’, ‘um pouco’ e ‘mais ou menos’ passaram a ser representados pelo número 0 (zero) e, as categorias ‘muito’ e ‘completamente’, pelo número 1, conforme ilustrado na Tabela 2.

Tabela 2

Representação da recodificação dos valores da escala likert

0	1
Nem um pouco	Muito
Um pouco	Completamente
Mais ou menos	

Fonte: D. M. L. F. Mendes, J. L. Sant’Anna e D. O. Ramos (2019).

A partir de leitura flutuante e utilizando o processador de texto Microsoft Word as respostas foram organizadas em categorias previamente construídas pela Prof^a. Deise Maria L. Fernandes Mendes, em estudo com população no Rio de Janeiro (Tabelas 3, 4, 5). Na sequência, foram calculados os percentuais de frequência com o intuito de verificar qual foi a categoria mais evocada pelas mães, sendo analisadas qualitativamente.

Tabela 3

Categorias referentes à descrição das emoções - Concepções (Item 1)

Categoria	Definição	Exemplo
Estado físico ou psicológico com foco no eu (EFPeu)	Concepção que remete a alguma relação com o corpo físico e suas reações neurofisiológicas, ou com reações psíquicas subjetivas (internas e singulares) com foco em si mesmo.	Prazer; sentir-se bem; sentimento que aparece quando a gente faz algo correto; ser alegre; sentimento de satisfação.
Estado psicológico ou motivação com projeção para o outro (EPMoutro)	Concepção que remete a elementos motivacionais e de estímulo pessoal voltados para o outro e para as relações interpessoais, familiares, ou para a vida em grupo, em sociedade.	De pessoas que você gosta; sentimento por algo feito por alguém; da minha família.
Manifestação comportamental (ManCorp)	Noção que envolve expressões comportamentais e ações/reações motoras diversas.	Sorriso; chamar atenção para o feito; olhar expressivo.
Atribuição de causalidade/origem a si ou ao ambiente (AtrCausa)	Noção que envolve situações ou elementos do contexto social ou ambiente como causadores ou origem da emoção.	Conquistar coisas; alcançar o que se almeja; quando sorri para mim.
Não classificável nas	A resposta não se aplica a nenhuma das	Não leva a nada; bom e por outro lado

categorias definidas (NaoClass)	definições de categoria estabelecidas.	ruim.
Não respondeu	Não sabe ou não quis responder	-

Fonte: Fonseca, 2021, adaptado de “Metas parentais de socialização sobre emoções: um estudo exploratório” de D. M. L. F. Mendes, J. L. Sant’Anna e D. O. Ramos, 2019, *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(3), 686-703. <https://doi.org/10.12957/epp.2019.46910>

Tabela 4

Categorias referentes à forma de manifestação das emoções (Item 2)

Categoria	Definição	Exemplo
Expressão facial	Manifestação envolvendo movimentação da musculatura facial, ou algum sinal expressivo na face.	Sorriso; rindo; olhinhos brilham.
Manifestação corporal/motora	Manifestação envolvendo ações/reações motoras (exceto faciais) da criança.	Balançando os bracinhos; contorcendo o corpo; pulando; agitando os braços.
Manifestação oral/verbal	Manifestação envolvendo/fazendo referência formas de expressão oral (onomatopeias) e/ou verbal (emissão de palavras).	Dando gritinhos; cantando; sons agudos.
Situação ou contexto causador	Situações ou contextos diversos que suscitam ou são geradores de manifestação da emoção.	Nas brincadeiras com a mãe; quando está mamando
Não classificável nas categorias definidas	A resposta não se aplica a nenhuma das definições de categoria estabelecidas	Tem que ser feliz; ver se divertindo.
Não respondeu	Não soube dizer ou não quis responder.	-

Fonte: Fonseca, 2021, adaptado de “Metas parentais de socialização sobre emoções: um estudo exploratório” de D. M. L. F. Mendes, J. L. Sant’Anna e D. O. Ramos, 2019, *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(3), 686-703. <https://doi.org/10.12957/epp.2019.46910>

Tabela 5

Categorias referentes à justificativa da importância atribuída à manifestação das emoções (Item 3)

Categoria	Definição	Exemplo
Motivação de caráter pessoal / individual	Justificativa relacionada à necessidade de expressão das emoções e sentimentos, e de favorecer o desenvolvimento da criança em diferentes domínios.	Para os pais saberem o que faz o seu filho feliz; para elas serem felizes e se sentirem bem; todo sentimento deve ser expresso; para que possam se desenvolver completamente; forma personalidade.
Motivação com foco na conexão interpessoal	Justificativa envolvendo a importância das relações interpessoais, das trocas afetivas, da interação com o outro, ou o papel do outro na expressão ou regulação emocional.	Importante no relacionamento com as pessoas da família; para se socializar; interagir com os outros.
Motivação de caráter genérico (vida, religião)	Razão que envolve motivos de natureza geral relacionados à vida, a convicções religiosas, ideológicas, e a crenças parentais.	Alegria traz coisas boas; por ser positivo; porque há alegria na vida; porque criança tem que ser feliz.
Situação ou contexto causador	Situações ou contextos diversos que suscitam ou são geradores de manifestação da emoção.	Nas brincadeiras com a mãe; quando está mamando.
Não classificável nas categorias definidas	A resposta não se aplica a nenhuma das definições de categoria estabelecidas.	Sinal de cuidados; atenção e carinho
Não respondeu	Não soube dizer ou não quis responder.	-

Fonte: Fonseca, 2021, adaptado de “Metas parentais de socialização sobre emoções: um estudo exploratório” de D. M. L. F. Mendes, J. L. Sant’Anna e D. O. Ramos, 2019, *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(3), 686-703. <https://doi.org/10.12957/epp.2019.46910>

3.3 RESULTADOS

3.3.1 Expressão emocional: o que pensam os pais na Flona do Tapajós?

A apresentação dos resultados inicia com os dados de caracterização sociodemográfica dos participantes, a partir das frequências, médias e desvio padrão. Segue com os dados referentes aos conhecimentos e concepções dos pais sobre a expressão emocional de seus filhos com idades entre 4 e 7 anos, residentes nas comunidades São Domingos, Maguari e Jamaraquá na Floresta Nacional do Tapajós – Flona do Tapajós. A seção seguinte, Discussão, analisa os resultados à luz de estudos anteriores, do modelo teórico utilizado neste estudo, e ainda, dos aspectos culturais que permeiam as concepções parentais identificadas no *locus* da pesquisa.

As descrições com os dados sociodemográficos, estão organizadas por gênero, conforme Tabela 6.

Tabela 6

Características Sociodemográficas das Crianças, das Mães e dos Pais (n=97)

VARIÁVEIS	% (f)		M(dp)
	Mulheres	Homens	
Idade da Criança (48 a 95 meses)	-	-	70,4 (13,6)
Sexo da Criança	45,3% (24)	54,7% (29)	
Idade dos pais/mães (22 a 68 anos)			36,9 (10,2)
22 --- 39	81,1%(43)	54,7%(29)	
40 --- 59	11,3%(6)	24,5%(13)	
60 +	7,5%(4)	3,8%(2)	
Escolaridade			
Não Alfabetizado	-	4,5%(2)	
EFI	20,7%(11)	25%(11)	
EFC	5,7%(3)	15,9%(7)	
EMI	15,1%(8)	13,6%(6)	
EMC	47,2%(25)	40,9%(18)	
ESI	1,9%(1)	-	
ESC	9,4%(5)	-	
Estado Civil			
Solteiro	15,1%(8)	4,5%(2)	
Casado/União Estável	79,2%(42)	95,5%(42)	
Separado	3,8%(2)	-	
Viúvo	1,9%(1)	-	
Número de Filhos			
1 Filho	15,1%(8)	13,2%(7)	
2 Filhos	22,6%(12)	22,6%(12)	

3 Filhos	26,4%(14)	26,4%(14)	
4 Filhos	13,2%(7)	3,8%(2)	
Acima 5 filhos	22%(12)	17%(9)	
Horas com a Criança/Semana			
< 8 horas	-	9,4%(5)	
8 horas	1,9%(1)	11,3%(6)	
10 horas	1,9%(1)	-	
12 horas	3,8%(2)	15,1%(8)	
18 horas	13,2%(7)	1,9%(1)	
19 horas	-	1,9%(1)	
20 horas	18,9%(10)	9,4%(5)	
24 horas	60,4%(32)	24,5%(13)	
Não se aplica	-	9,4%(5)	
Idade dos Pais Nascimento 1º Filho			
13 --- 18 anos	52,8%(28)	14%(6)	
19 --- 29 anos	39,6%(21)	74,4%(32)	
30 +	7,5%(4)	11,6%(5)	
Ocupação dos Pais			
Agricultura	35,8%(19)	39,6%(21)	
Condutor de Turismo	1,9%(1)	9,4%(5)	
Pedreiro/Carpinteiro	-	18,9%(10)	
Professor/Monitor	5,7%(3)	-	
Cozinheira	3,8%(2)	-	
Outros	9,4%(5)	11,3%(6)	

Nota: f: frequência. dp: desvio padrão. EFI: Ensino Fundamental Incompleto; EFC: Ensino Fundamental Completo; EMI: Ensino Médio Incompleto; EMC: Ensino Médio Completo; ESI: Ensino Superior incompleto; ESC: Ensino Superior Completo

Os participantes foram 53 mães (M=32,9 anos, $dp=10,6$) e 44 pais (M= 34,1 anos, $dp=9,6$), todos residentes na Floresta Nacional do Tapajós, pais de crianças com idades entre 48 e 95 meses (sendo 24 meninas e 29 meninos), com média e desvio padrão de 70,4 (13,6) meses. As mães e os pais possuem, em maior número, o Ensino Médio Completo, estão em união estável ou casados, possuem três filhos, com os quais ficam afirmam passar 24 horas por dia juntos, e trabalham com agricultura familiar. Outro aspecto interessante mostra que as mães, 52,8%, tiveram o primeiro filho entre 13 e 18 anos de idade, já os pais (74,4%), entre 19 e 29 anos.

Os resultados sobre as concepções parentais acerca da expressão emocional dos filhos foram organizados em categorias de acordo com as evocações dos participantes. Assim, é possível que a resposta de uma mãe/pai se enquadre em mais de uma categoria. Os dados foram organizados nas seguintes categorias: a) significado - o que a emoção de fato é; b) causas -

quando são descritas situações que motivam a emoção; c) expressão física ou facial que representa determinada emoção, e) quando afirmaram não saber responder.

A primeira emoção investigada, alegria, está descrita na Tabela 7.

Tabela 7

Concepções e causas da alegria

Concepções	Exemplos	% (n de citações)
Significados		
Brincar, divertir	“É brincar com as crianças, divertir elas para ficar alegre”	Mães: 7,9 % (9) Pais: 7,9 % (9)
Saúde, alimento	“Ver meus filhos saudáveis, meus parentes sem doença”	Mães: 8,8% (10) Pais: 9,7% (11)
União, comunidade	“Quando tá todo mundo feliz, junto, unido”	Mães: 2,6% (3) Pais: 1,7% (2)
Sentir em paz, amor, felicidade	“É estar feliz, estar bem consigo mesmo”	Mães: 6,1% (7) Pais: 6,1% (7)
Causas		
Felicidade dos filhos e a família	“É o bem-estar da criança, que está alegre, principalmente, no lar familiar”	Mães: 14,1% (16) Pais: 15% (17)
Coisas boas, conquistas materiais	“É ter a certeza que deu tudo certo pra gente, o que a gente desejava”	Mães: 7,9 % (9) Pais: 5,3% (6)
Expressão		
Sorrir	“Quando a gente tá sorrindo, feliz”	Mães: 2,6% (3) Pais: 2,6% (3)
Não sabe	“Não sei”	Pais: 1,7% (2)

A principal concepção sobre a alegria está relacionada a eventos positivos, como brincar, ter alimento, união, comunidade, sentir-se em paz. Entre as mães, 8,8% (10 menções) associaram a alegria a saúde: “Tá com as crianças e saúde em primeiro lugar”, de modo similar, 9,7% (11 menções) dos pais ligaram a alegria a “minha maior alegria é ver meus filhos saudáveis, meus parentes sem doença”. Entre as causas da alegria, os participantes incluem a felicidade, coisas boas e conquistas materiais. Essa emoção pode ser traduzida também em comportamentos, como sorrir (3,6% de mães e pais). Registra-se que uma parte dos pais (1,7%) não soube definir a alegria.

As concepções, causas e expressão da tristeza estão descritas na Tabela 8.

Tabela 8*Concepções e causas da tristeza*

Concepções	Exemplos	% (n de citações)
Significados		
Momentos, sentimentos ruins	“Quando nada agrada não dá motivos pra sorrir”	Mães: 23,1% (24) Pais: 5,7% (6)
Algo dar errado, perde a esperança	“Se quer alguma coisa e não consegue, perder a esperança”	Mães: 3,8% (4) Pais: 4,8% (5)
Causas		
Doença	“Quando tá sentindo alguma coisa na saúde da gente, dos filhos”	Mães: 14,4% (15) Pais: 17,3% (18)
Morte de ente querido	“Perder alguém que a gente ama”	Mães: 5,7% (6) Pais: 9,6% (10)
Dificuldades financeiras	“Não ter como manter a família”	Mães: 4,8% (5) Pais: 4,8% (5)
Ausência do pai/dos pais	“Quando os pais não estão em casa”. “Quando o filho não pode ver o pai”	Mães: 1% (1) Pais: 2% (2)
Expressão		
Chorar	“Quando tá com a cabeça baixa, chorar é muito ruim”	Mães: 3% (3)

Sobre a tristeza, os principais significados estão relacionados a eventos negativos, como momentos ruins, algo dar errado, quando a pessoa perde a esperança. Entre as mães, 23,1% (24 menções) associaram a tristeza aos momentos ruins: “Quando não tem como dar o de melhor para os filhos”, “nada agrada não dá motivos pra sorrir” ou situações de doença dos filhos, da mesma maneira, 5,7% (6 menções) dos pais descreveram a tristeza “quando tem alguém doente da família, passando por necessidade”. Entre as causas da tristeza, os participantes incluem doença, morte de ente querido, dificuldades financeiras e ausência do pai/dos pais. Essa emoção pode ser traduzida também em comportamentos, como chorar (3% das mães).

Na Tabela 9, as concepções, causas e expressões da raiva.

Tabela 9*Concepções e causas da raiva*

Concepções	Exemplos	% (n de citações)
Significados		
Sentimento, momentos ruins	“Inconformado com alguma coisa, chateação, marido beber”	Mães: 10,2% (10) Pais: 9,1 % (9)
Estresse, algo dar errado	“Saber que o que deseja não vai dar certo”	Mães: 16,3% (16) Pais: 15,3% (15)
		Mães: 4,1% (4)

Características da raiva	“Falta paciência...é passageira, tem que ser esquecida”	Pais: 2,1% (2)
Causas		
Alguém fazer algo ruim ou falar mal	“Quando alguém faz mal pra gente, certas palavras”	Mães: 11,2% (11) Pais: 5,1% (5)
Filhos desobedientes ou sendo maltratados	“Quando as pessoas mexem com o filho da gente”	Mães: 5,1% (5) Pais: 3% (3)
Problemas financeiros, falta de emprego	“Passar apertado, condição financeira difícil”	Pais: 2,1% (2)
Expressões		
Brigas, choro, olhar	“Brigar, chorar, no olhar dá pra saber”	Mães: 4,1% (4) Pais: 5,1% (5)
Não sente	“Não sinto, não”	Pais: 1% (1)
Não sabe	“Não sei”	Mães: 4,1% (4) Pais: 2,1% (2)

Os principais significados relacionados à raiva, trouxeram eventos negativos, como sentimentos ruins, estresse, algo dar errado e comportamentos/características da raiva. Entre as mães, 16,3% (16 menções) e 15,3% dos pais (15 menções), associaram tristeza à momentos estressantes, as mães narraram um “sentimento ruim, aconteceu alguma coisa que não esperava e dá raiva” e os pais “fazer besteira”, “não conseguir alcançar um objetivo”. Entre as causas da raiva, os participantes citaram alguém fazer algo ruim ou falar mal deles ou de sua família, filhos desobedientes ou sendo maltratados por outras pessoas. Essa emoção pode ser traduzida também em expressões como brigas, choro e no olhar. Ressalta-se que um dos pais mencionou não sentir essa emoção, alguns participantes afirmaram não saber responder, dentre as mães 4,1% e 2,1% dentre os pais.

Na Tabela 10, as concepções e causas do medo.

Tabela 10

Concepções e causas do medo

Concepções	Exemplos	% (n de citações)
Significados		
Acontecer algo ruim e não alcançar o que deseja	“Trauma, medo de acontecer alguma coisa”	Mães: 9% (9) Pais: 8% (8)
		Mães: 8% (8)

Ameaças, obstáculos, desconhecido, não se deve deixar dominar	“De não saber o futuro da família”	Pais: 3% (3)
Causas		
Ficar sozinha, insegura	“Quando tô sozinha, fica inseguro”	Mães: 10% (10) Pais: 9% (9)
Morrer	“medo da morte”	Mães: 1% (1) Pais: 3% (3)
Danos ou perda familiar	“Perder um ente querido”	Mães: 13% (13) Pais: 11% (10)
Doença	“Medo de doença incurável”	Pais: 3% (3)
Animais, fenômenos naturais	“Medo de cobra ou onça quando estou caçando”	Mães: 1% (1) Pais: 6% (6)
Não sabe	“Não sei”	Mães: 11% (11) Pais: 4% (4)

Os principais significados relacionados ao medo, trouxeram eventos negativos, como o de acontecer algo ruim e não alcançar o que deseja ou ameaças, obstáculos, medo do desconhecido, mas que não se deve deixar dominar. Entre as mães, 9% (9 menções) e 8% dos pais (8 menções), associaram o medo a situações difíceis, as mães ressaltaram o “medo de acontecer alguma coisa com meu filho” assim como os pais relataram temer “perder meus filhos, minha mãe, perder alguém próximo de mim, dos meus irmãos”. Entre as causas dessa emoção, os participantes mencionaram com maior ênfase “medo de doença incurável” e “sensação de insegurança”. Houve 11% das mães que informaram não saber responder, 4% dos pais na mesma condição.

As concepções e causas do orgulho estão descritas na Tabela 11.

Tabela 11

Concepções e causas do orgulho

Concepções	Exemplos	% (n de citações)
Significados		
Sentir-se superior às outras pessoas	“Pessoa ter algo que não tenho e se sentir mais que a gente”	Mães: 18,3% (18) Pais: 9,2% (9)
Existe o orgulho positivo e negativo	“Tem várias formas: orgulho de quando consegue seus objetivos ou materiais e, de ter algo e se achar melhor”	Mães: 2,1% (2)
Causas		

Uma conquista	“É quando vejo uma pessoa que conquista as coisas, que não tem nada”	Mães: 12,2% (12) Pais: 3,1% (3)
Orgulho de si mesmo, de ser bom, inteligente	“Orgulho de si próprio, das coisas que consegue com muito esforço”	Mães: 3,1% (3) Pais: 4,1% (4)
Orgulho dos filhos, da família	“Me orgulhar de coisas boas, pra mim é ter minha família, todos os familiares”	Mães: 6,1% (6) Pais: 17,3% (17)
Não sente, nem devem sentir	“É uma coisa que não é pra gente sentir”	Mães: 5,1% (5) Pais: 10,2% (10)
Não sabe	“Não sei”	Mães: 6,1% (6) Pais: 3,1% (3)

As principais concepções sobre o orgulho remetem a eventos negativos, porém, mesmo em menor número, as mães incluem aspectos positivos a essa emoção. Entre as mães, 18,3% (18 menções) associaram essa emoção a sentir-se superior às outras pessoas: “A pessoa que quer ser muito, orgulho porque tem alguma coisa”, de modo similar, 9,2% (9 menções) dos pais associaram o orgulho a “quando a gente tem as coisas e debocha das outras”. Entre as causas do orgulho, os participantes citaram conquistas, orgulho próprio, por suas qualidades e orgulho da família. As mães ressaltaram: “ter vencido várias: batalhas na vida. Eu nova, e meus filhos criado, um orgulho”, enquanto os pais se orgulham “de coisas boas, pra mim é ter minha família, todos os familiares”. É importante indicar que 5,1% e 10,2% das mães e pais afirmam que não sentem orgulho e trata-se de uma emoção que deve ser evitada. Houve, ainda, 6,1% das mães e 3,1% dos pais que não souberam responder à questão.

As concepções e causas da vergonha estão descritas na Tabela 12.

Tabela 12

Concepções e causas da vergonha

Concepções	Exemplos	% (n de citações)
Significados		
Timidez, medo de falar em público	“É ter vergonha de ficar no meio das pessoas, de falar”	Mães: 17 % (16) Pais: 10,4% (10)
É ser humilhado, falarem dos seus filhos	“Falarem dos nossos filhos, de não tá bem vestido ou se comportando direito”	Mães: 4,1% (4)
Causas		

Alegria	26,16%(14)	31,49%(21)	9,33%(3)	15,16%(8)	11,33%(5)	2,0%(2)
Tristeza	10,66%(8)	46,5%(24)	2,83%(3)	29,33%(13)	6,66%(5)	-
Raiva	17,8%(10)	28,16%(16)	3,16%(3)	24,83%(13)	14,5%(11)	7,5%(6)
Medo	9,66%(5)	30,16%(19)	4,0%(1)	29,66%(16)	7,5%(4)	15,0%(8)
Orgulho	4,9%(3)	21,75%(9)	1,5%(1)	20,41%(14)	35,91%(18)	11,5%(8)
Vergonha	21,5%(13)	23,66%(16)	4,66%(3)	17,5%(7)	18,16%(8)	9,5%(6)

Nota. f: frequência. n: número de evocações. EFPeu: Estado físico ou psicológico com foco no eu. EPMoutro: Estado psicológico ou motivação com projeção para o outro. ManComp: Manifestação comportamental. AtrCausa: Atribuição de causalidade/origem a si ou ao ambiente. NãoClass: Não classificável nas categorias definidas. NsabeNI: Não sabe/não informou.

A categoria “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro” teve maior frequência, com 31,49% (21 participantes), associando a alegria para as relações familiares, interpessoais e em comunidade, de “quando tá todo mundo feliz, junto, unido”. Por sua vez, a categoria “estado físico ou psicológico com foco no eu” foi mencionada por 26,16%, referindo-se a essa emoção como algo relacionado a sentir-se “feliz”, “estar bem consigo mesmo”. É importante citar que 2% (2 mães) não souberam como defini-la.

Relacionada à tristeza, a categoria “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro” teve maior frequência, com 46,5% (24 participantes) associando essa emoção ao adoecimento dos filhos e perder alguém, “para nós, quando alguém sai da família e não volta mais”. Por sua vez, a categoria “atribuição de causa” foi mencionada por 29,33%, referindo-se à tristeza como sentir-se “para baixo” ou estar diante de uma “situação que a gente não consegue resolver.”

A categoria “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro” apresentou maior frequência, com 28,16% (16 mães) associando a raiva quando “envolve um estresse, desentendimento entre as pessoas, ofensa”. Em contrapartida, a categoria “atribuição de causa” foi mencionada por 24,83% das participantes, referindo-se à raiva como algo relacionado a sentir-se “sem paciência”, por precisar lidar com “algo não te faz bem, quando dá errado”. Dentre as mães, 7,5% (6 mães) não souberam como defini-la.

Referente ao medo, a categoria “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro” teve maior frequência, com 30,16% (19 participantes) associando essa emoção a adoecer, morte de familiar, o “pior medo é perder meus filhos”. Por sua vez, a categoria “atribuição de causa” foi mencionada por 29,33% das mães, referindo-se à tristeza como algo relacionado a sentir-se “para baixo”, diante de “situação que a gente não consegue resolver.” O percentual de 15% (8 mães), não souberam definir o medo.

A categoria “não classificável” teve maior frequência, com 35,91% (18 participantes), associando o orgulho para se sentir-se superior aos demais, “pessoa ter algo que não tenho e se sentir mais que a gente”. Por outro lado, a categoria “atribuição de causa” foi mencionada por 20,41%, referindo-se a essa emoção como algo relacionado ao “pensamento de ter alguma coisa e ter o desejo de alcançar”, às “conquistas”. É importante citar que 11,5% (8 mães) disseram não saber conceituar o orgulho, pois “não faz parte” de sua vida, de sua casa.

A concepção de vergonha, para as mães, ressaltou a categoria “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro” com frequência de 23,66% (16 participantes) associando essa emoção a “fazer algo que não devo na frente dos filhos, na frente dos outros”. Por sua vez, a categoria “estado físico ou psicológico com foco no eu” foi mencionada por 21,5% das mães, referindo-se à vergonha como algo relacionado a sentir “insegurança, um medo”, quando a pessoa “faz o que não deve, falar sem pensar”. Observa-se que 9,5% (6 participantes) não souberam responder.

Os resultados para as concepções parentais sobre as emoções estudadas, estão organizados na Tabela 14.

Tabela 14

Frequência de evocação nas descrições dos pais sobre as emoções estudadas (número de participantes=43)

Emoções	EFPeu	EPMoutro	ManComp	AtrCausa	NaoClass	NsabeNI
	<i>f(n)</i>	<i>f(n)</i>	<i>f(n)</i>	<i>f(n)</i>	<i>f(n)</i>	<i>f(n)</i>
Alegria	25,71%(18)	38,57%(27)	10%(7)	5,71%(4)	17,14%(12)	2,86%(2)
Tristeza	9,62%(5)	55,77%(29)	1,92%(1)	23,08%(12)	9,62%(5)	-
Raiva	25,49%(13)	29,41%(15)	3,92%(2)	23,53%(12)	11,76%(6)	5,88%(3)
Medo	15,09%(8)	26,42%(14)	7,55%(4)	33,96%(18)	11,32%(6)	5,66%(3)
Orgulho	7,14%(4)	26,79%(15)	1,79%(1)	21,43%(12)	35,71%(20)	7,14%(4)
Vergonha	15,38%(8)	19,23%(10)	5,77%(3)	34,62%(18)	19,23%(10)	5,77%(3)

Nota. f: frequência. n: número de evocações. EFPeu: Estado físico ou psicológico com foco no eu. EPMoutro: Estado psicológico ou motivação com projeção para o outro. ManComp: Manifestação comportamental. AtrCausa: Atribuição de causalidade/origem a si ou ao ambiente. NaoClass: Não classificável nas categorias definidas. NsabeNI: Não sabe/não informou. f: frequência. n: número de evocações.

A categoria “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro” teve maior frequência, com 38,57% (27 participantes) associando alegria às relações familiares, é “estar em paz com minha família”. Por sua vez, a categoria “estado físico ou psicológico com foco no eu” foi mencionada por 25,71% dos pais, referindo-se a essa emoção para aquele que se

sente “sempre alegre”, “quando tá bem com a vida”. Houve 2,86% (2 pais) que não souberam como defini-la.

No que tange à tristeza, a categoria “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro” apresentou maior frequência do que as outras, com 55,77% (29 participantes) associando essa emoção à doença e à morte de familiar, “uma notícia de que estão doentes, ficar longe dele”. Enquanto que a categoria “atribuição de causa” foi mencionada por 23,08% dos pais, referindo-se à tristeza como algo relacionado a sentir-se com “desanimo”, “cabeça para baixo”, diante das “dificuldades”, de “momento em que se quer alguma coisa e não consegue”.

A categoria “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro” apresentou maior frequência, com 29,41% (15 pais) associando a raiva às relações interpessoais, “é quando fazem mal para a gente”, “quando falam mal de mim, do meu pai e dos meus filhos”. Por sua vez, a categoria “estado físico ou psicológico com foco no eu” foi mencionada por 25,49% dos participantes, referindo-se à raiva como algo relacionado a sentir “ódio”, “decepção”, é também uma “junção da tristeza, que às vezes as pessoas consentem a raiva sem pensar”. Dentre os pais, 5,88% (3 participantes) não souberam como defini-la.

A categoria “atribuição de causa”, relacionada ao medo, obteve frequência superior, com 33,96% (18 participantes), associando essa emoção ao medo de perigos naturais e doença, “medo de cobra ou onça quando estou caçando”, medo de “hospital”. Por sua vez, a categoria “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro” foi mencionada por 26,42% participantes, referindo-se ao medo como algo relacionado a sentir “insegurança”, diante do temor em perder os filhos “pela influência dos outros quererem entrar para o crime”, ou “de quando estiverem grandes ir pra longe”. O percentual de 5,66% (3 pais), não souberam definir o medo.

A categoria “não classificável” teve maior frequência, com 35,71% (20 participantes), associando o orgulho ao sentimento de superioridade, “quando tem alguma coisa e quer ser maior que as outras”. Por outro lado, a categoria “atribuição de causa” foi mencionada por 21,43%, referindo-se a essa emoção como algo relacionado a “alcançar os objetivos” e “ser o que sou: pai”. Houve um percentual de 7,12% (4 pais) que disseram não saber conceituar o orgulho.

A concepção de vergonha, para os pais, referia-se à categoria “atribuição de causa” com frequência de 34,62% (18 participantes) associando essa emoção cometer um erro, “quando você sabe que fez alguma coisa errada”, os pais também citaram sentir vergonha quando o filho

“pede alguma coisa e a gente não tem como dá pra ele”. Por sua vez, a categoria “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro” foi mencionada por 19,24% dos pais, referindo-se à vergonha como algo relacionado a sentir-se “tímido”, “não saber se expor”, 5,77% (3 participantes) não souberam responder à questão.

3.3.2 As crianças sentem essas emoções? Concepções parentais sobre as manifestações das emoções estudadas.

A segunda questão do instrumento abarcou duas sub-questões: 1) a medida em que os pais concordam que as crianças sentem determinada emoção e 2) como as emoções se manifestam nas crianças de 4 a 7 anos. Os resultados, portanto, serão apresentados separadamente. Na Tabela 15, são apresentadas as medidas de concordância para cada emoção.

Tabela 15

Medida que as mães e pais concordam que as crianças na idade de seus filhos sentem ou manifestam as emoções estudadas (número de participantes=53 mães; 43 pais)

Emoções		Alegria	Tristeza	Raiva	Medo	Orgulho	Vergonha
		<i>f(n)</i>	<i>f(n)</i>	<i>f(n)</i>	<i>f(n)</i>	<i>f(n)</i>	<i>f(n)</i>
Nem um Pouco Um Pouco Mais ou Menos (0)	Mãe	13,5% (7)	56,6% (30)	66,7% (35)	58,3% (31)	86,3% (46)	67,7% (36)
	Pai	20,93% (9)	67,34% (29)	81,40% (35)	55,81% (24)	60,47% (26)	69,77% (30)
Muito Completamente (1)	Mãe	86,5% (46)	41,7% (23)	33,3% (18)	41,7% (22)	13,7% (7)	32,3% (17)
	Pai	79,07% (34)	32,56% (14)	18,60% (8)	44,19% (19)	39,53% (17)	30,23% (13)

Nota. f: frequência. n: número de evocações.

Mães e pais trouxeram um dado expressivo sobre concordar que as crianças sentem e manifestem alegria (86,5% das mães e 79,07% dos pais). Sobre a tristeza, 58,3% das mães e 67,34% dos pais responderam de acordo com a categoria não concordam “nem um pouco, pouco ou mais ou menos”, assim como as demais emoções: a raiva, o medo, orgulho e a vergonha, apenas diferenciando o percentual de concordância entre elas.

A subquestão, relacionada à maneira como as crianças manifestavam as emoções estão descritas na Tabela 16, somente direcionadas às evocações maternas.

Tabela 16

Descrições das mães, a respeito de como as crianças na idade de seus filhos manifestam as emoções estudadas (número de participantes=53)

Emoções	Expressão facial	Manifestação corporal/motora	Manifestação oral/verbal	Situação ou contexto causador	NãoClass	NsabeNI
	<i>f(n)</i>	<i>f(n)</i>	<i>f(n)</i>	<i>f(n)</i>	<i>f(n)</i>	<i>f(n)</i>
Alegria	21,31%(11)	14,81%(7)	5,66%(2)	39,98%(25)	14,99%(7)	3,24%(1)
Tristeza	17,33%(8)	18,83%(9)	9,5%(5)	42,33%(24)	8,76%(5)	3,24%(2)
Raiva	11,68%(4)	16,66%(11)	11,75%(6)	35,5%(19)	20,16%(12)	4,25%(1)
Medo	4,83%(1)	11,96%(7)	27,63%(12)	39,50%(26)	8,83%(5)	7,25%(2)
Orgulho	1,66%(2)	4,52%(3)	12,33%(5)	59,33%(23)	22,26%(13)	18,5%(7)
Vergonha	4,0%(3)	34,66%(15)	9,99%(6)	35,83%(17)	10,99%(8)	4,53%(4)

Nota. f: frequência. n: número de evocações. NãoClass: Não classificável nas categorias definidas; NsabeNI: São sabe/não informou

As mães abordaram, especialmente, a categoria “situação ou contexto causador” para todas as emoções. Sobre a alegria, com frequência de 39,98% (25 participantes), ressaltaram momentos “brincando”, “quando ganha um presente”, “passeando”. A “expressão facial”, obteve 21,31% de mães que narraram os “sorrisos”, “o olhar”. Apenas 3,21% (1 mãe) não soube responder.

A categoria “situação ou contexto causador” associada a manifestação da tristeza com 42,33% (24 participantes), incluiu quando a criança “tá doente, abatida, não quer sorrir”. Por sua vez, 17,33% das mães, associaram a categoria “expressão facial”, “pelo choro”, “não sorri”. Dentre as que não souberam, o percentual foi de 3,34% (2 participantes)

A raiva, manifesta-se em “situação ou contexto causador” com 35,5% (19 mães) de verbalizações que remontam a situações específicas de briga, disputas por brinquedos, “quando a gente fala algo que não querem fazer”. Em “não classificável”, 20,16% responderam de acordo com essa categoria, associando a raiva a algo que “aparece rapidamente”, mas é “passageiro”. Houve 4,25% (1 mãe) que não soube responder.

Em relação ao medo, a frequência de 39,50% (26 participantes) para a categoria “situação ou contexto causador”, indicou manifestações envolvendo aspectos como “medo de vacina”, “ficar sozinho” e do escuro. Ainda, a categoria “manifestação oral/verbal”, relacionada por 27,63% (12 participantes), inclui gritos e pedidos para conversar e “pede abraço”.

O orgulho, associado à “situação ou contexto causador”, com 59,33% (23 participantes), trouxe situações em que a criança ganha algo, e de “quando tá bonito, quando vai passear”. Ainda, relacionadas ao desempenho escolar, “de ler sozinha”. É importante ressaltar que a categoria “não sabe/não respondeu”, apresentou o percentual de 18,5% (7 mães).

Em relação à vergonha, 35,83% (17 mães) associaram a categoria “situação ou contexto causador”, com discursos como “vergonha de ficar no meio das pessoas, de falar”, especialmente, “quando chega pessoa estranha (as crianças) ficam sem jeito, tímidos”. Por sua vez, a categoria “manifestação física e/ou motora”, com frequência de 34,66% de evocações, descreveu manifestações em que a criança “se esconde”, “fica quieta, de cabeça baixa”.

Na Tabela 17, estão os resultados relativos à quantidade de evocações que os pais apresentaram, em se tratando da forma como as emoções se manifestam em seus filhos.

Tabela 17

Descrições dos pais, a respeito de como as crianças na idade de seus filhos manifesta as emoções estudadas (n=43)

Emoções	Expressão facial	Manifestação corporal/motora	Manifestação oral/verbal	Situação ou contexto causador	NãoClass	NsabeNI
	<i>f(n)</i>	<i>f(n)</i>	<i>f(n)</i>	<i>f(n)</i>	<i>f(n)</i>	<i>f(n)</i>
Alegria	24,14%(14)	12,07%(7)	5,17%(3)	41,38%(24)	15,52%(9)	1,72%(1)
Tristeza	19,61%(10)	21,57%(11)	9,80%(5)	35,29%(18)	11,76%(6)	1,96%(1)
Raiva	17,65%(9)	15,69%(8)	11,76%(6)	31,37%(16)	21,57%(11)	1,96%(1)
Medo	8,33%(4)	10,42%(5)	22,92%(11)	39,58%(19)	10,42%(5)	8,33%(4)
Orgulho	-	2,94%(1)	2,94%(1)	50%(17)	23,53%(8)	20,59%(7)
Vergonha	5,66%(3)	30,19%(16)	13,21%(7)	28,30%(15)	16,98%(9)	5,66%(3)

Nota. f: frequência. n: número de evocações. NãoClass: Não classificável nas categorias definidas; NsabeNI: São sabe/não informou

Os pais também enfatizaram a categoria “situação ou contexto causador” para quase todas as emoções. Sobre a alegria, com frequência de 41,38% (24 participantes), ressaltaram momentos de brincadeiras, de “quando ganha alguma coisa ou vai para passeios” e “quando vê os familiares chegar”, em especial, os pais que trabalham fora da comunidade. A categoria “expressão facial” obteve 24,14% de pais que abordaram a manifestação “no semblante, face, sorriso”. Apenas 1,72% (1 pai) não soube responder.

A categoria “situação ou contexto causador” associada à manifestação da tristeza com 35,29% (18 participantes), enfatizaram momentos em que a criança se desaponta “quando a

gente não faz o que eles pedem”. Por sua vez, 21,57% dos pais, associaram a categoria “manifestação corporal/motora”, com discursos que descrevem o modo como “ficam sentadinhos”, “quieto no canto deles”. Dentre os que não souberam, o percentual foi de 1,96% (1 participantes).

A raiva, na categoria “situação ou contexto causador” com 31,37% (16 pais), abordou situações de estresse, algo dar errado, “quando ele quer alguma coisa e a gente não dá”. A segunda maior frequência, de 21,57% para a categoria “não classificável”, considerou a raiva como algo que deixa os filhos “chateados e nervosos”, “teimoso, bravo”. Somente 1,96% (1 pai) que não soube responder.

No que tange ao medo, a frequência de 39,58% (19 participantes) na mesma categoria “situação ou contexto causador”, indicou situações como “medo dos animais de grilo, de mergulhar no rio” e de estranhos. Ainda, a categoria “manifestação oral/verbal”, considerada por 22,92% (11 participantes), incluiu situações em que a criança informa que está com medo e “pede ajuda, pede pra ficar perto”.

O orgulho, associado à “situação ou contexto causador”, com 50% (17 participantes), trouxe situações relacionadas ao desempenho escolar “quando aprendeu a fazer o nome, alfabeto” e “quando ganha uma coisa especial”. Por sua vez, a categoria “não classificável” com 23,53% trouxe evocações como “nessa idade ainda não tem”. É importante ressaltar que a categoria “não sabe/não respondeu”, apresentou o percentual de 20,59% (7 pais).

Em relação à vergonha, 30,19% (16 participantes) associaram a categoria “manifestação física e/ou motora” a comportamentos de desconfiança, “fica escondendo pelos cantos” ou “corre pra dentro de casa”. Por sua vez, a categoria “situação ou contexto causador”, com frequência de 30,19% de evocações, descreveu situações em que a vergonha se manifesta, por exemplo, “quando faz coisa errada” ou “quando está no meio das pessoas”. Dentre os que não souberam responder, o percentual foi 5,66% (3 participantes).

3.3.3 Para os participantes, é importante que seus filhos expressem as emoções estudadas?

A terceira questão, sobre a importância da expressão das emoções alegria, tristeza, raiva, medo, orgulho e vergonha para as mães de crianças entre 4 e 7 anos, está descrita na Tabela 18.

Tabela 18

Importância para as mães, que seus filhos expressarem as emoções estudadas (N=53).

Emoções	Motivação de caráter pessoal/individual	Motivação com foco na conexão interpessoal	Motivação de caráter genérico	NãoClass	Nsabe/NI
	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)
Alegria	28%(15)	18,5%(10)	25,3%(13)	21,8%(12)	6,5%(3)
Tristeza	10,76%(6)	22,83%(12)	18,83%(10)	38,83%(21)	8,75%(5)
Raiva	10%(5)	11%(6)	42,50%(23)	25,50%(14)	11%(6)
Medo	17,83%(9)	21,83%(12)	12,33%(7)	23,50%(12)	10,51%(6)
Orgulho	29,50%(16)	12,50%(7)	2,25%(1)	37,50%(20)	18,25%(10)
Vergonha	8,75%(5)	27,65%(15)	7,35%(4)	43,50%(23)	12,75%(7)

Nota. f: frequência. n: número de evocações. NãoClass: Não classificável nas categorias definidas; NsabeNI: São sabe/não informou

A maioria das mães 28% (15 participantes) justificou a expressão da alegria a partir de uma “motivação de caráter pessoal/individual”, associada a respostas que valorizam as expressões e as consideram fundamentais para o desenvolvimento da criança em diferentes domínios, “porque é uma emoção que tem que expressar”, “quando tá alegre, tá se sentindo bem”. A segunda maior frequência, 25,3% na categoria “motivação de caráter genérico”, inclui discursos como: “na fase deles não tem que demonstrar muita tristeza, tem que ser alegre, criança”; “porque faz bem para saúde”. Não souberam responder, 6,5% (3 mães).

A tristeza, em “não classificável” com 38,83% (21 participantes), foi compreendida como uma emoção que eles não gostam de ver nas crianças. Segundo essas mães, as crianças ainda não sabem exatamente o que essa emoção significa, a menos que passem por um trauma ou enfrentem uma doença, pois a criança “ainda não tem o conhecimento, só se for muito grave”; “eles não sabem bem o que é tristeza”. Por sua vez, 22,83% (12 participantes), consideraram a categoria “motivação com foco na conexão interpessoal”, quando a tristeza se justifica para que os pais possam “perceber o que ele tem passado de dificuldades”. O percentual 8,75% (5 participantes) representou os que não souberam responder.

Sobre a raiva, 42,50% (23 mães) indicaram uma “motivação de caráter genérico”, vinculada a questões gerais da vida, a raiva por ser uma emoção natural e inevitável, está presente em algum momento da vida de todos. No entanto, para a maioria das mães essa emoção não é importante para seus filhos, por dois motivos: porque a criança “não sabe o que significa raiva” ou porque ainda não deve senti-la, pois “fica revoltado se sentir muita raiva” ou “agressiva”, afinal, para elas, a criança “não pensa como a pessoa adulta”. A categoria “não

classificável”, com 25,5% se referem a não desejarem essa emoção, “porque é angústia”, “a raiva faz muito mal”. O percentual 11,0% (6 participantes) representou os que não souberam responder.

Para o medo, duas categorias se destacaram: a “motivação com foco na conexão interpessoal” com 21,83% e a categoria “não classificável” com 23,50%, sendo 12 participantes em cada uma delas. Na primeira, as mães afirmam que não vivemos seguros o tempo todo e, portanto, “eles expressando a gente sabe do que e por que ela tem medo daquilo”. Já a segunda, as mães relatam que, nessa idade, a criança ainda não sente medo, razão pela qual os pais precisam ensiná-la a ter cuidado com o rio, cobras, onças e jacarés, o medo é desejável em crianças “apenas das coisas que não são boas, do fogo, só medo das coisas que traz consequência pra gente”. Dentre os que não souberam responder, o percentual foi 10,51% (6 participantes).

O orgulho representou 37,50% (20 mães) da concepção das mães, como algo que a criança ainda não sente, de qualquer modo, o orgulho “é feio”, “um sentimento muito ruim”. Somente o orgulho para expressar uma conquista é incentivado, “a motivação de caráter pessoal/individual” com 29,50% das evocações, resume a importância do orgulho “pra se sentir orgulhoso deles mesmo”, “para se uma pessoa boa”. O percentual de 18,25% (10) correspondeu as participantes que não souberam responder.

No que se refere à vergonha, correspondente a categoria “não classificável”, 43,50% das mães (23 participantes) acreditam que a criança ainda não compreende essa emoção ou não é capaz de senti-la, “porque ainda não entende bem as coisa”, inclusive associada ao medo “eu acho que é medo”. Por outro lado, 27,65% na categoria “motivação com foco na conexão interpessoal”, inclui que é importante apenas para identificar se algo está errado com a criança, pois o importante é que os pais devem “ensinar pra dialogar com as pessoas”. Houve 12,75% (7 mães) que não souberam responder.

As justificativas apresentadas pelos pais, foram organizadas na Tabela 19, conforme as categorias predefinidas pelo instrumento.

Tabela 19

Importância para os pais, que seus filhos expressarem as emoções estudadas (N=43).

Emoções	Motivação de caráter pessoal/individual	Motivação com foco na conexão inter.	Motivação caráter genérico	NãoClass	NsabeNI
	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)

Alegria	28,16%(29)	19,42%(20)	24,27%(25)	22,33%(23)	5,83%(6)
Tristeza	-	25%(10)	20%(8)	42,50%(17)	12,50%(5)
Raiva	7,89%(3)	18,42%(7)	42,11%(16)	15,79%(6)	15,79%(6)
Medo	19,51%(8)	21,95%(9)	12,20%(5)	31,71%(13)	14,63%(6)
Orgulho	24,39%(10)	9,76%(4)	-	46,34%(19)	19,51%(8)
Vergonha	10,26%(4)	23,08%(9)	7,69%(3)	46,15%(18)	12,82%(5)

Nota. f: frequência. n: número de evocações. NãoClass: Não classificável nas categorias definidas; NsabeNI: São sabe/não informou

A categoria maioria “motivação de caráter pessoal/individual” com frequência de 28,16% (29 participantes) justificou a expressão da alegria por ser “melhor pro desenvolvimento”, “pro bem-estar da criança”. A segunda maior frequência, 24,27% na categoria “motivação de caráter genérico”, os pais relataram ser importante porque assim “sabem que está dando tudo certo” e “pra ter motivação pras coisas”. Não souberam responder, 5,83% (6 pais).

A tristeza em “não classificável” com 42,3% (17 pais), correspondeu a uma emoção que não tem como evitar, apesar dos pais não a desejarem, pois “aquí elas adoecem muito, a tristeza daqui é isso”. Por sua vez, 25% (10 participantes), consideraram a categoria “motivação com foco na conexão interpessoal”, quando a tristeza se justifica “pra saber se feriu alguém, que fique triste com a tristeza de alguém”. O percentual 12, 5% (5 participantes) representou os que não souberam responder.

Sobre a raiva, 42,11% (16 participantes) indicaram uma “motivação de caráter genérico”, os pais acreditam que “pra criança não é importante”, “não é bonito uma criança expressar raiva”, os pais devem criar seus filhos “sem zangar”. A categoria “motivação com foco na conexão interpessoal”, com 18,42% se referem a importância dessa emoção, os pais precisam “saber o porquê ela tá (com raiva), pra tentar minimizar”. O percentual 15,79% (6 participantes) representou os que não souberam responder.

Para o medo, a categoria “não classificável” com 31,71%, (13 participantes), os pais destacam que na Flona do Tapajós, “o medo daqui pra eles é mais jacaré, onça do mato”, acreditam que o medo “não deixa a criança se desenvolver, ter bom convívio, coragem de fazer as coisas sozinhas”, contudo, é “difícil a criança ter medo, não tem noção de nada”. Por outro lado, a “motivação com foco na conexão interpessoal” com percentual de 21,95%, justifica o medo para que os pais possam identificar essa emoção e “pra poder ajudar a criança”. Dentre os que não souberam responder, o percentual foi 14,63% (6 participantes).

A categoria “não classificável”, apresentou frequência de 46,34% (19 pais), associada a aspectos negativos do orgulho, por isso “não é bom, nem criança, nem grande”, exceto “dos

estudos” ou de seus brinquedos. Por sua vez, 24,39% dos participantes associaram a importância do orgulho a categoria “motivação de caráter pessoal/individual”, sobre “ter orgulho da gente mesmo, de estudar”, “das conquistas”. O percentual de 19,51% (8) correspondeu as participantes que não souberam responder.

No que se refere à vergonha, correspondente a categoria “não classificável”, 46,15% dos pais (18 participantes) acreditam que a criança ainda não sente vergonha, apenas “de não fazer as atividades”, uma vez que “a vergonha ninguém é pra ter”, “atrapalha”. Por sua vez, 23,08% na categoria “motivação com foco na conexão interpessoal”, incluiu basicamente a possibilidade dos pais em identificar o que causa a vergonha: “posso ajudar a não ter vergonha, que não é pra ter.”. Houve 12,82% (5 pais) que não souberam responder.

3.4 DISCUSSÃO

Neste estudo, participaram mães e pais, majoritariamente, em situação de união estável ou casados, com idades entre 22 e 39 anos, e com o Ensino Médio completo. Ao analisar separadamente as mães, verifica-se que elas concluíram com mais sucesso os estudos ($n=25$), comparada aos pais ($n=18$). Os pais, desde cedo, são os principais mantenedores da casa, exercem outras funções fora do lar, passam menos tempo com os filhos, diferentemente das mães, que trabalham com agricultura familiar e turismo, atividades que desenvolvem em suas próprias comunidades. Nesta amostra, as mães tiveram filhos mais cedo, entre 13 e 18 anos (52,8%), já os pais, entre 19 e 29 (74,4%), ambos com média de filhos igual a 3 crianças.

Nesta sessão, os dados serão discutidos a partir do referencial teórico do Modelo Ecocultural de Desenvolvimento, da referência a estudos anteriores e intersecções com os elementos culturais, sociodemográficos característicos dos participantes da Flona do Tapajós. A primeira dentre as emoções estudadas, foi a alegria. Para os participantes apresentou significado direto de estar com saúde e ter alimentação, seguido dos momentos de brincadeiras e diversão. Como principais causas, ter a família perto e o bem-estar, sendo sua principal expressão, o sorriso. Apenas dois pais afirmaram não saber conceituá-la. A saúde é sinônimo de alegria, não somente a sua saúde em particular, a dos filhos e familiares é tão importante quanto, pois permite trabalhar e realizar as atividades sem preocupação. Assim como a alimentação, alguns dos participantes dependem da pesca e caça, contudo, o período de seca dificulta essa prática, a falta de alimento foi narrada inclusive pelas crianças pequenas durante interações com a equipe de pesquisa, o que explica o acesso à comida se destacar como um momento de alegria independente do gênero dos participantes.

Estudos como os de Mendes e Pessoa (2013); Fonseca, Cavalcante e Mendes (2017); Jimenes (2021); de Silva (2022), destacam a importância da realização de pesquisas com amostras maiores e sobretudo, com aprofundamento dos aspectos culturais, experiências e enquadramentos que caracterizam os grupos. Da mesma maneira, investigar os conhecimentos e concepções parentais relacionados às emoções, em busca de identificar padrões ou semelhanças entre os grupos/participantes são igualmente importantes, uma vez que sejam compreendidos a partir das características ecoculturais.

No que se relaciona à tristeza, os participantes significaram como “momentos difíceis”. Quando as evocações são analisadas por gênero, as mães destacaram coisas que magoam, “não agradam”, já os pais, de maneira direta, associaram momentos difíceis ao adoecimento. Pode-se identificar que os pais, como principais mantenedores da casa preocupam-se ainda mais com

situações de doenças e assim terem suas atividades laborais interrompidas. A doença de familiares, de pessoas próximas, foi considerada por mães e pais como um dos principais fatores que causam tristeza, e principal expressão através do choro. No estudo de Jimenez (2021), a doença também surgiu como uma das principais causas de tristeza e deve ser evitada para não “contagiar” os demais familiares, essa justificativa se assemelha aos resultados sobre a alegria para os participantes da Flona do Tapajós, ilustradas em relatos como a felicidade da criança também ser a dos pais.

Nos resultados de Fonseca (2021), em contexto rural na região Norte do Brasil, a tristeza também teve foco na categoria “Estado psicológico ou motivacional com projeção para o outro”, diferente da amostra urbana de Mendes e Ramos (2020), em que mais de 40% das evocações das mães e pais indicaram a categoria “Estado físico ou psicológico com foco no eu”. Essas diferenças permitem observar como as variáveis culturais e sociodemográficas se relacionam com as emoções, determinando quais devem ser valorizadas em detrimento de outras. Por exemplo, entender que a tristeza é sinônimo de adoecimento, depressão, em contextos rurais, implica não somente a vida do sujeito, mas todos os que fazem parte do convívio familiar. Essa concepção remete ao que Goleman (2006), conceitua como tristeza, a falta de energia, entusiasmo, trazendo consequências para o metabolismo corporal; em contextos rurais representa uma preocupação muito maior do que nos centros urbanos e é pensada de maneira coletiva.

Na Flona do Tapajós, o difícil acesso à saúde, o deslocamento dispendioso especialmente durante a época de chuvas, podem representar, além de custos financeiros, uma ameaça à vida. A dependência da ajuda financeira para se manter no centro urbano de Santarém, explica, em grande parte, a relação significativa entre tristeza e adoecimento. Para enfermidades menos graves, há um grande uso de recursos naturais, como óleos de andiroba e copaíba, produzidos para uso próprio e comércio. A comunidade São Domingos também dispõe de um Posto de Saúde, uma referência para as três comunidades pesquisadas, ainda que não haja atendimento médico diário.

A terceira emoção investigada, a raiva, apresentou maior frequência no significado atribuído como estresse, quando algo que havia sido planejado deu errado. As principais causas da raiva foram: alguém fazer mal ou falar algo ruim sobre o outro. A expressão facial incluiu o choro e a mudança no olhar, além de brigas. Não houve diferença entre as categorias maternas e paternas, de modo geral, o significado de raiva volta-se para situações em que a harmonia em casa e entre as pessoas é quebrada.

Segundo Gross (2015), as pessoas tendem a minimizar ou inibir emoções como a raiva e tristeza, pensando no bem-estar emocional, nesta amostra, a harmonia é pensada de modo coletivo, na família, na comunidade. Lewis (2010) acrescenta que a raiva pode vir acompanhada de outras emoções, como exemplificado pelos participantes, quando essa emoção está ligada à frustração, bem como à percepção de que alguém está falando mal de você ou de seus filhos, visto se tratar de uma situação inesperada que pode desencadear brigas e desentendimentos, os quais deveriam ser evitados para o bem de todos.

No que se refere ao medo, as concepções maternas dividiram-se entre temer algo ruim, como ameaças, dificuldades e o desconhecido, já a maioria dos pais associou o medo ao temor de algo ruim vir a acontecer. As causas do medo foram, primeiramente, a doença, seguida de ficarem sozinhos, inseguros. A doença ocorre a tal ponto de suscitar relevância em duas das emoções estudadas: tristeza e medo, superando o medo da morte e das situações de perigo envolvendo animais perigosos e eventos naturais (tempestades, relâmpagos). Nesse último caso, o medo tem a função de manter o sujeito em estado de alerta, ciente do perigo, poderá preparar-se para a ação (Goleman, 2006), ou nas palavras dos participantes “uma criança que não tem medo, é perigoso”, pois não saberá os limites de onde pode ou não andar, nadar e quais animais representam perigo.

Para os participantes, as emoções alegria, tristeza, raiva e medo apresentaram maior frequência na categoria “Estado psicológico ou motivação com projeção para *o outro*”, resultado semelhante encontrado por Fonseca (2021), em que a valorização dos elementos motivacionais e os estímulos pessoais são voltados para o outro e para as relações interpessoais, os familiares, a comunidade. Algumas características sociodemográficas se assemelham, como viver em contexto rural, interesse das mães em estudar e concluir o ensino médio, número relativamente pequeno de filhos, fatores que também contribuem para que as mães possam estudar mais que os pais.

As expressões faciais foram citadas apenas para as emoções de alegria, tristeza e raiva, essas emoções desde cedo, após o segundo ano de vida, são interpretadas a partir das expressões faciais (Boyatzis, Chazan, & Ting, 1993; Widen & Russell, 2003, 2008), pode-se relacionar as evocações citadas para essas emoções por estarem desde cedo presentes na vida dos indivíduos e observadas com mais frequências nos próprios filhos. Durante a coleta de dados, um dos pais respondeu a pergunta sobre a raiva indicando o filho, que brigava com o irmão e jogava-se no chão, chorando, sendo portanto, manifestadas diariamente e com clareza na idade de seus filhos.

O orgulho, para os participantes, esteve relacionado a sentir-se superior aos demais por algo que possui e outros não. Uma emoção não desejada, alguns participantes (15,3%) disseram não sentir ou não saber conceituá-la. Por outro lado, ao destacarem as causas, surgiram elementos positivos: as mães trouxeram o orgulho relacionado às conquistas, sejam pessoais ou de outros membros da comunidade, e os pais, relataram o orgulho dos filhos, de ter uma família. No estudo de Jimenez (2021), os participantes mais abordaram o orgulho positivo e negativo em seu significado, apesar de enfatizarem o orgulho negativo, mas ao mencionarem as causas, também surgiram aspectos positivos, relacionados às conquistas familiares e escolares dos seus filhos.

Esse padrão de resposta também foi encontrado por Mendes e Ramos (2020), com uma amostra do Rio de Janeiro. As autoras discutem o caráter mais complexo dessa emoção e mais vinculado às situações em que ocorrem, fatores que podem dificultar a definição ou descrição do orgulho de maneira objetiva e unívoca, contudo, sendo mais claro descrevê-lo a partir de situações, algo concreto (uma conquista, orgulho dos filhos, da família). Izard (2009) destaca o caráter de construção dessa emoção, assim como a vergonha, pois, para a autora, ela não é inata, mas construída com base nos sentimentos emocionais e na capacidade cognitiva para o surgimento de emoções mais elaboradas.

Quando perguntados sobre a vergonha, o significado mais prevalente associa essa emoção à timidez, como ter que falar em público, ao abordarem as causas para sentir vergonha, houve destaque para quando cometem um erro. De acordo com esses participantes, cometer um erro causa vergonha não somente para o sujeito, mas para toda sua família (“filho meu fazer coisa errada é vergonha para mim”). Essa emoção é acompanhada do medo de vir a cometer algum erro, pois se trata de um conselho transmitido desde os avós sobre o que deve ser evitado (falar sem pensar, tolice na frente dos outros, coisa ruim, discutir, roubar).

A análise estatística permitiu identificar padrões e diferenças na associação entre as concepções predefinidas *versus* as evocações/frequência de cada emoção pesquisada. A alegria para os pais esteve associada às categorias com estado físico ou psicológico, foco no eu e manifestação comportamental. Para essas mesmas categorias, as mães citaram também a vergonha. Segundo as concepções paternas, a vergonha e o medo estão relacionados à atribuição de causalidade ou origem a si ou ao ambiente. As mães destacaram apenas o medo para causalidade. Para ambos, a tristeza esteve ligada a um estado psicológico ou à motivação com projeção para o outro, a raiva foi comum a todas as concepções, e o orgulho esteve associado à resposta “não saber responder” ou “não informou”.

Dessa maneira, os dados confirmam a homogeneidade das respostas, com alguma diferença no que tange à vergonha: para os pais está mais relacionada a situações ou é motivada pelo contexto, em especial, a relação com o ato de cometer um erro. As mães, por outro lado, além de citarem o comportamento das crianças, associam essa emoção a reações com “foco no eu”, como a timidez e insegurança. Os pais abordaram um tema amplo e compartilhado na comunidade como um valor, um conselho transmitido a gerações. Já as mães passam grande parte do seu tempo com a criança e presenciam com maior frequência as situações de rotina no cotidiano, conforme narrado em suas respostas, o que pode explicar as diferenças identificadas neste tópico.

De acordo com Keller (2022), existe variabilidade entre os cuidadores quando cada família encontra suas expressões particulares dentro de um contexto geral. Em grupos com maior prevalência para as características interdependentes a vida familiar acontece em público, é exibida para parentes e vizinhos de modo que há um controle público dessas práticas e comportamentos individuais. Diferente do modelo de independência, em que a responsabilidade da família é privada, as interferências são pontuais, como em casos de abuso e negligência, ocorrem por ação do Estado. Essa dinâmica explica a menor variabilidade interindividual no modelo relacional. No caso da Flona do Tapajós, não há preocupação em defender expressões e ideias pessoais, pois para o coletivismo a ideia é priorizar a harmonia interpessoal. Percebe-se que mesmo as diferenças ocorreram em função do papel e da rotina que possuem com os filhos, mas não foram encontradas contradições ou perspectivas opostas em relação ao conhecimento das expressões emocionais entre mães e pais.

Entender a mediação cultural e desenvolvimento emocional à luz do Modelo Ecocultural de Desenvolvimento, inclui compreender como as mudanças, o tempo histórico se relacionam ao que é tido como adequado e deve ser transmitido para os filhos (Roazzi, Federicci, & Wilson, 2001, Bruner, 1997), de modo que os sistemas de crenças e valores locais são vistos como essenciais na compreensão do desenvolvimento infantil (Keller et al., 2006). Como exemplo, a valorização da alegria, transmitida para os jovens, não somente pela importância do bem-estar de todos, mas para o desempenho das atividades turísticas, que cresceu e tornou-se uma das principais fontes de renda no local, portanto, é desejável que os filhos e familiares não sintam vergonha, que consigam interagir e contribuir com os serviços ofertados. Esse exemplo nos permite visualizar a dinâmica dos elementos culturais e o modo como as emoções são compreendidas e significadas nos diferentes grupos (Keller, 2007).

Na segunda questão, os participantes foram perguntados se concordam que as crianças na idade de seus filhos sentem ou manifestam as emoções estudadas. Apenas a alegria apresentou medida de concordo muito ou completamente, com percentuais de 86,5% dentre as mães e 79,07% dos pais, as demais emoções, também para ambos, classificaram-se nas medidas nem um pouco, um pouco ou mais ou menos. A tristeza da criança, segundo as mães, deve ser investigada, pois a criança pode estar doente, já os pais destacaram a tristeza causada por não ter recebido algo que gostaria ou ausência do pai. A raiva é referida como uma emoção passageira, experimentada pela criança diferente de como se manifesta no adulto. Por essa razão, alguns pais disseram que a criança ainda nem sente essa emoção, assim como o medo, que foi associado apenas ao ato de tomar vacinas e ao contato com pessoas desconhecidas. Portanto, lidar com essa emoção deve ser algo ensinado pelos pais.

O orgulho apresentou duas interpretações: o orgulho de ganhar algo, “orgulho de criança é o brinquedo”, aprender a ler; e não querer compartilhar as coisas, ficar “com pavulagem”, expressão nativa que pode ser interpretada como alguém metido, soberbo. A vergonha, para alguns pais, foi narrada a partir de situações comuns no cotidiano, quando alguém faz algo errado ou uma birra, entre outros. Acreditam que a criança ainda não sente essa emoção e nem precisa sentir, o que condiz com a concepção moral de vergonha identificada na primeira questão. Essa concepção enxerga a criança como um ser imaturo, que não comete os mesmos erros que o adulto nem precisa sentir essa emoção.

O significado social da vergonha, a partir de uma perspectiva moral, que leva o indivíduo a se comportar de acordo com as normas do grupo, surge com maior frequência em culturas que valorizam um *self* interdependente, pois essa emoção pode promover comportamentos esperados como a cooperação, relacionamentos interpessoais, alerta para a avaliação dos outros, da aceitação social (Goetz & Keltner, 2007). Cua (2003) e Tiwald (2017), em uma interpretação confucionista da vergonha, citam a emoção *malu*, que, na Indonésia, corresponde a sentir-se envergonhado e constrangido, como algo desejado e socialmente incentivado, pois assegura a “virtude”. Sentir *malu* ao cometer algo errado é visto como moral. Concepção condizente com a filosofia confucionista, a vergonha é indispensável e protege a pessoa de cometer maus comportamentos ou transgressões.

Isso não significa que a vergonha não esteja presente ou valorizada em sociedades culturalmente mais independentes, o que há é uma evocação por diferentes razões. Em sociedades individualistas, como América do Norte e na Europa, tende-se a desvalorizar a vergonha, associando-a a atitudes egoístas, por exemplo (Sheikh, 2014), de modo que podem

comprometer as conexões sociais (Shiraev & Levy, 2004; Triandis, 1994). A vergonha muda de externa para interna (Goetz & Keltner, 2007), assim como a propensão em senti-la difere entre as culturas, podendo ou não vir acompanhada de culpa (Bedford & Hwang, 2003). Não é à toa que já há bastante tempo o estudo das emoções vergonha e culpa despertam interesse de diferentes áreas, como a Psicologia, com Freud, por exemplo, desde 1930 e da Antropologia com Ruth Benedict (1946).

A menor concordância para as emoções tristeza, raiva, medo, orgulho e vergonha foi semelhante ao encontrado por Mendes & Ramos (2020), em uma amostra de crianças mais novas que a deste estudo, até três anos de idade. As autoras utilizaram testes e análise de variáveis, e identificaram um pouco mais de concordância para crianças entre 30 e 36 meses em sentirem raiva, vergonha e orgulho. Durante a coleta de dados com pais de mais de uma criança, percebeu-se que os pais não verbalizaram diferenças significativas em suas concepções quando se referiam ao filho de 4 ou 7 anos, respondendo muitas vezes da mesma maneira, o que de fato, diferenciou as crianças de 4 e 5 foi a verbalização, que para as crianças de 6 e 7 ocorre com mais frequência, as crianças já dizem “estou com medo”, “estou triste”. Nos estudos de Mendes & Ramos (2020) e outros pesquisadores (Castro et al., 2015), quanto mais velhas, mais os pais acreditavam que a criança manifestava e compreendia as emoções.

Desse modo, Denham (2007) explica que a partir dos 3 anos, gradativamente, a criança torna-se mais hábil em diferentes competências emocionais. A percepção tardia dos participantes desse estudo sobre a manifestação da emoção pode estar relacionada a supervalorização da alegria na maior parte do tempo, o que deixa as demais emoções numa posição de que realmente não precisa sentir e manifestar, ou como algo que faz parte da criança, birras, mas que não são expressões das emoções como compreendidas pelos adultos, exceto em situações pontuais.

Neste estudo, a maior frequência esteve relacionada à concepção de que as crianças ainda não sentem orgulho. Alguns não responderam, afirmando não saber como essa emoção se manifesta, pois nunca a sentiram ou porque não existe em sua família. As menções ao orgulho positivo, apresentaram diferentes motivações: relacionadas a si mesmas (desempenho escolar, atitudes), à família, ou a um presente recebido. Apenas três evocações maternas citaram momentos de alegria e abraços.

De acordo com Keller (2007), as mães ocidentais de sociedades urbanas incentivam a manifestação de emoções positivas, em comparação com aquelas que são culturalmente consideradas negativas para crianças pequenas, como a raiva, o orgulho e a vergonha. Nos

contextos rural e ribeirinho, entende-se que, nessas comunidades, a valorização da alegria, favorece o desenvolvimento das atividades turísticas, é sinônimo de saúde e desempenha um papel importante para o desenvolvimento da criança nessa realidade.

Os participantes e seus familiares se orgulham do lugar que moram, da natureza que os cerca, mesmo sendo cientes das dificuldades de logística e acesso aos serviços de saúde, por exemplo. Porém, em uma análise mais complexa da valorização dessa alegria, pessoas narraram situações abusivas, alcoolismo, uso de drogas, que ficam restritos ao conhecimento familiar, sem qualquer tipo de denúncia, para evitar “desunião” na família e manter a harmonia. Não perceber as possíveis consequências negativas desta supervalorização da alegria, mesmo quando não é genuína, pode estar associada ao que discutem Gross e Thompson (2007), ao afirmarem que as pessoas destacam somente o que é dado como adequado, compartilham a alegria, porque essa emoção é sinônimo de bem-estar e satisfação, desconsiderando outras manifestações emocionais.

Os autores como Franco e Santos (2015), além de Schaffer (2004), ressaltam que algumas sociedades entendem que a alegria deve ser exteriorizada em equilíbrio com as normas sociais. Em sociedades ocidentais, é mais habitual expressar livremente as emoções, para saber o que o outro está sentindo e se tornar mais seguro de si mesmo (Friedlmeier et al., 2011; Greenfield et al., 2003). Na população Maya (Jimenez, 2021), a alegria demasiada deve ser evitada, devido a concepção dos participantes sobre esse exagero comprometer o equilíbrio e tranquilidade, estes sim, considerados como culturalmente adequados e desejados para seus filhos, assim como os Nso, que valorizam a criança calma e apta para ajudar nos trabalhos pesados (Keller & Otto, 2009).

A terceira questão, sobre as concepções maternas e paternas acerca da importância das emoções estudadas a partir das categorias predefinidas pelo instrumento, mostraram-se semelhantes. A alegria esteve com maior frequência na categoria motivação de caráter pessoal/individual, por ser algo que faz bem para o desenvolvimento: a criança “precisa ser alegre”, “desde agora”, é uma emoção boa de expressar e muito desejada por todos e para todos.

Diferente do medo, as mães apresentaram maior frequência nas categorias “foco na conexão interpessoal” e “não classificável nas anteriores” (12% para cada uma), enquanto a maioria dos pais (31%) se limitou a “não classificável”. Nas concepções maternas, é importante reconhecer quando o filho está com medo, pois assim, poderá ajudar, dar suporte, estar ao lado da criança para ensiná-la a superar e controlar o medo e assim sentir-se segura.

A maioria das mães, nesse *locus*, dedica-se integralmente aos filhos e à casa, tem como incumbência manter a harmonia na família, o que reforça a ideia de que o papel materno vai além dos cuidados diários, como discutido em alguns referenciais (Fonseca, 2021; Kärtner, 2015; Martins, 2014). As mães desempenham um importante papel no desenvolvimento emocional dos filhos como as principais agentes de socialização, visto que são nas atividades compartilhadas, no cotidiano familiar e da comunidade, leva as crianças a desenvolvem as habilidades relacionadas às emoções em companhia das mães (Kärtner, 2015).

A raiva, com “foco na motivação de caráter genérico” revela concepções maternas e paternas de que a criança nessa idade ainda não sabe o que é raiva, não tem necessidade de sentir isso, nem deve, portanto, não é importante. Com menor frequência, alguns participantes citaram a importância da raiva, para reconhecer o que a motiva ou se fizeram algo ruim para os seus filhos. Essa menor percepção sobre possíveis aspectos positivos da raiva, condiz com o encontrado por Oliveira (2021), na amostra dessa autora, os participantes com Ensino Superior apresentaram um grau de concordância um pouco maior sobre as consequências positivas para essa emoção e incentivam mais a sua expressão, apesar de entenderem que podem ocorrer desvantagens, como por exemplo, comportamentos de agressividade, diferente dos participantes com escolaridade Básica ou Secundária, que apresentaram menor grau de concordância.

A tristeza, o orgulho e a vergonha apresentaram maior frequência na categoria “não classificável” dentro daquelas que foram previamente definidas, com o entendimento de que essas emoções não são adequadas para uma criança sentir, sendo vistas como emoções negativas ou indesejáveis. Exceto em situações ruins, a tristeza é esperada, ou no caso de uma criança que sente orgulho dos seus brinquedos, porque existe o “orgulho bom” e o “orgulho ruim”. Da mesma forma, a vergonha pode acontecer “no cotidiano”, mas geralmente é vista como algo que prejudica o desenvolvimento e a interação da criança. Emoções como tristeza, raiva, medo, orgulho e vergonha apresentaram concepções tanto positivas quanto negativas, assim como encontrado por Jimenez (2021). Inclusive, alguns dos motivos se assemelham, por exemplo, a tristeza que “faz parte da vida” para alguns, mas para outros, “a criança não deve ser triste”.

Nessa direção, a tristeza e a vergonha, ao serem associadas pelas mães às categorias “motivação com foco na conexão interpessoal” e “não classificável” nas demais, reforçam a ideia de que essas emoções não são desejáveis e precisam ser evitadas. Contudo, como os pais entendem que não podem controlar tudo o que acontecerá com seus filhos, é importante

conversar sobre como expressar e em quais momentos é adequado manifestá-las para que se comportarem de maneira mais segura. Por exemplo, é desejável não ter vergonha de interagir e conversar com as pessoas, mas é preciso ter cuidado ao lidarem com estranhos. Os pais, por outro lado, associaram a vergonha à categoria “não classificável” e “não saber”, sob a ideia de que essa emoção não precisa ser sentida, pois ninguém deveria senti-la, sendo fortemente associada à concepção de vergonha no sentido moral.

De modo geral, percebeu-se maior facilidade para os participantes exemplificarem, relacionar os motivos/situações que justificam a importância da expressão das emoções, do que avaliar a medida dessa importância. A maioria desses participantes informou estar participando de uma pesquisa pela primeira vez, e os que já haviam participado, eram estudos relacionados às plantas medicinais, óleos como andiroba e copaíba, temas corriqueiros para eles, não foi à toa que a pesquisa gerou curiosidade, algumas pessoas, avós, conversavam e queriam saber o que a pesquisadora e a equipe perguntavam e os motivos para pesquisar “a emoção”.

Os resultados indicam como os conhecimentos e concepções se relacionam aos hábitos e atuação parental, às questões consideradas importantes e compartilhadas de geração para geração. A análise dos dados sociodemográficos demonstra uma amostra que pode ser considerada homogênea no que tange à idade, escolaridade e idade do primeiro filho, possuindo várias características semelhantes entre eles. Os elementos ecoculturais também se assemelham e reforçam as semelhanças entre as concepções maternas e paternas no que se refere às emoções estudadas.

3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estudo 1 desta tese teve como objetivo verificar os conhecimentos de mães e pais acerca do desenvolvimento da capacidade da criança de expressar emoções e sua importância no desenvolvimento infantil no contexto ribeirinho. Tal objetivo foi alcançado a partir da compreensão dos pais sobre as emoções e como elas se justificam a partir das concepções transmitidas por gerações e compartilhadas entre todos. Essa homogeneidade cultural refletiu nos dados, não foram encontradas diferenças significativas nas concepções maternas e paternas nesta amostra.

Entende-se que o estudo possui limitações, o número da amostra representa quase 100% do perfil de pais das três comunidades, porém, a Floresta Nacional do Tapajós, em Belterra-PA, possui 25 comunidades ribeirinhas e 3 indígenas, que apresentam características sociodemográficas muito semelhantes, assim como em relação às configurações do contexto ecocultural mais amplo. Ainda assim, a inclusão de um N maior de famílias e comunidades, assim como a participação de pais com filhos de até três anos poderia ampliar as discussões sobre a percepção da manifestação das emoções, possíveis diferenças para bebês e crianças mais velhas, além de aspectos de gênero. Uma investigação mais ampla e completa desse contexto de pesquisa, poderia, então, permitir estudos comparativos com outras regiões ribeirinhas, como as várzeas, e com contextos urbanos.

Ao estudar as concepções e conhecimentos maternos e paternos sobre a expressão emocional, os resultados são de maior relevância para os próprios pais e seus filhos, pois permite um espaço de diálogo em que temas delicados podem ser compartilhados. A aplicabilidade dos resultados também se estende às equipes de saúde e escolas que atendem a população ribeirinha, uma vez que demonstram como as concepções das emoções, compartilhadas por gerações, refletem no modo como os pais vão determinar suas práticas, os cuidados e seu papel no desenvolvimento emocional das crianças.

Dentre as contribuições esperadas, destaca-se a possibilidade de entendimento, diálogo e interação entre mães, pais e filhos, dando às emoções sua devida importância. Fez parte deste estudo a devolutiva dos resultados aos participantes, com linguagem clara e acessível. Nesse momento de partilha, somente as mães e as crianças estiveram presentes, e com uma boa frequência. Na comunidade Jamaraquá apenas uma participante faltou à devolutiva, o que demonstra o interesse dessas mães em compreenderem melhor o desenvolvimento emocional, em uma das poucas oportunidades que tiveram no local. Houve um momento para elas e as crianças exporem suas ideias, dúvidas, e as mães mostraram-se surpresas com os resultados

que eles produziram, muito mais com o processo do que com os dados em si. Entende-se que, para a maioria, foi a primeira vez que estavam sendo ouvidas em uma pesquisa científica, o que causou essa admiração.

As contribuições nos campos teóricos e metodológicos referem-se às discussões sobre um contexto rural e ribeirinho, no Brasil, na América do Sul, onde ainda muito precisa ser estudado sobre socialização emocional. Pautada no Modelo Ecocultural de Desenvolvimento, no qual estudos interculturais e comparativos são realizados em diferentes contextos culturais, espera-se que o estudo permita novas perguntas e novas perspectivas. Esse estudo, de caráter exploratório, demonstra como outras investigações podem ser realizadas e com resultados fidedignos, para além do uso de escalas, a fim de permitir maiores comparações, análise de variáveis e o aprofundamento dos elementos culturais de um contexto ribeirinho.

Portanto, espera-se contribuir para que novos estudos sejam realizados em contextos como a Flona do Tapajós, apesar dos desafios logísticos e financeiros singulares que representam. Novas pesquisas que possam incluir além de mães e pais, de crianças com diferentes faixas etária, também as escolas, equipes de saúde que fazem parte da rotina dos moradores, porém, mesmo ciente de que numa pesquisa desse caráter o *n* é importante para maiores análises, em um *locus* com tantos elementos culturais ainda não estudados, o aprofundamento, o estudo das questões ecoculturais torna-se mais relevante que a quantidade de comunidades participantes. Ainda, sugere-se a participação ativa da criança, para comparar com os dados dos adultos, para identificar a perspectiva infantil e quais as variáveis que se relacionam diretamente às suas concepções, seu comportamento, de modo que a socialização emocional seja estudada por seus principais atores.

ESTUDO 2

METAS DE SOCIALIZAÇÃO EMOCIONAL: as expectativas maternas e paternas

RESUMO

As metas de socialização emocional podem ser compreendidas como as características emocionais desejadas pelos pais para quando seus filhos se tornarem adultos. De acordo com o Modelo Ecocultural de Desenvolvimento, as metas parentais relacionam-se aos modelos de *self*: autônomo e relacional, a complexibilidade entre as orientações de *self* justifica a realização de pesquisas em diferentes contextos culturais. Neste estudo, o objetivo foi descrever e analisar as metas de socialização parentais que expressam expectativas e objetivos relacionados ao desenvolvimento emocional de crianças ribeirinhas na Floresta Nacional do Tapajós. Os instrumentos utilizados foram formulários de identificação e dados sociodemográficos, Questionário de objetivos do desenvolvimento e Questionário de Metas de Socialização da Emoção. Participaram 53 mães ($M=32,9$ anos, $dp=10,6$) e 44 pais ($M=34,1$ anos, $dp=9,6$). Dentre os resultados, destaca-se: a) 52,27% (23 mães) e 47,82% (11 pais) que valorizaram características de “automaximização”; b) sobre as condições para o desenvolvimento das metas de socialização emocional desejadas, as maiores frequências foram de 68,96% (20 mães) na categoria “outros”, valorizando sobretudo, os estudos e os pais dividiram-se entre “centradas no cuidador”, com 38,77% (19 pais) e “centrada na criança”, 36,73% (18 pais), acreditam que tão importante quando serem modelos e conversarem, é que a criança ouça e obedeça os conselhos ensinados. O papel da atuação parental, para ambos é o “educar/orientar” de percentual mais expressivo de mães (87,5% - 49 participantes), comparada aos pais (50,3% - 44 participantes). Os resultados do instrumento de objetivos do desenvolvimento indicaram maior prevalência de um modelo com características relacionais ($M=3,53$ $dp=0,22$), sem desvalorizar características autônomas, como “desenvolva os seus próprios talentos e interesses”, com 86,5% dos participantes concordando totalmente com essa assertiva. Os resultados reforçam compreender a configuração e dinâmica das metas e características emocionais investigadas, para compreender como os grupos pesquisados concebem o que é ser independente, por que manter os vínculos familiares. Nesta amostra, a independência, estudar, valorizar seus interesses e qualidades pessoais, é desejado por representar a possibilidade de contribuir e ajudar a coletividade, a família.

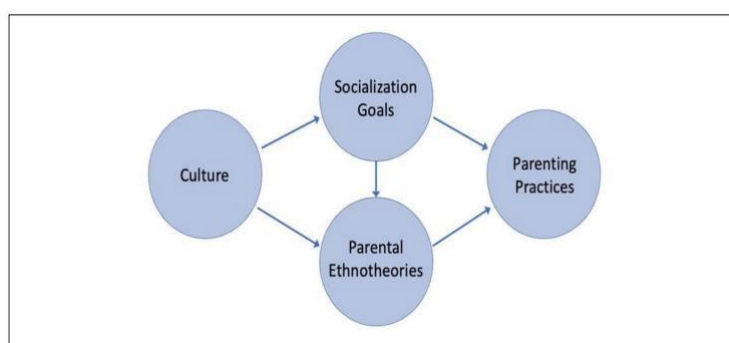
Palavras-chave: metas de socialização emocional; concepções parentais; contexto rural.

4.1 INTRODUÇÃO

Segundo o Modelo Ecocultural de Desenvolvimento, as metas de socialização fazem parte das estratégias parentais, e em um domínio mais abstrato representam os objetivos desejados e meios culturais dos pais para alcançá-las (Keller et al., 2006). As metas de socialização emocional relacionam-se à cultura, etnoteorias e práticas parentais de maneira dinâmica e integrada, como mostra a Figura 1.

Figura 1

Relação entre metas de socialização emocional, cultura, etnoteorias e práticas parentais.



Fonte: Judith et al. (2024, p.147), adaptada a partir de Keller et al. (2006) e Putnam et al. (2018)

Como ilustrado, as metas de socialização e as etnoteorias parentais, que representam meios mais concretos para alcançar os objetivos, mantêm uma relação direta e estão sob influência da cultura, a qual, por sua vez, se reflete nas práticas parentais.

O Brasil, um país de grande diversidade cultural, torna possível uma diversidade de pesquisas que consigam apreender essas relações. Seidl-de-Moura, Carvalho e Vieira (2013), em uma revisão da literatura sobre a dinâmica da autonomia e do relacionamento em contextos de desenvolvimento brasileiros, identificaram estudos sobre as metas de socialização, as crenças sobre as práticas de cuidado, as ideias maternas sobre seus filhos e o envelope narrativo em diferentes regiões do país. Os dados indicaram que as pesquisas se concentraram nos centros urbanos, com uma parcela menor de contextos rurais, que somaram 16 contextos assim distribuídos pelas cinco regiões (Norte: PA; Nordeste: BA, PB; Centro-Oeste: MT; Sudeste: ES, SP, RJ; Sul: SC, RS). As pesquisas destacaram as crenças e os valores maternos. No tocante às metas de socialização, dois questionários foram utilizados, a Entrevista de Metas de Socialização (Harwood, 1992), com perguntas abertas, como: “Quais qualidades você gostaria que seu filho possuísse quando adulto?”, utilizado por Seidl-de-Moura et al. (2008, 2009). A Escala de Metas de Socialização (Keller et al., 2006), adaptada para aplicação com população

brasileira, foi utilizada por Vieira, Seidl-de-Moura e Macarini et al. (2010), com uma amostra de 600 mulheres, metade de capitais e metade de cidades pequenas, de diferentes contextos brasileiros: Pará, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina.

Identificar as metas e as práticas de socialização parental que impactam a adaptação das crianças em suas famílias adotivas foi o foco da pesquisa Assis de Paula et al. (2023), participaram seis famílias adotivas de filhos entre 5 e 21 anos, no Espírito Santo. Os resultados relacionados as metas parentais incluíram que os filhos adotivos atendam às expectativas sociais de ter caráter, empatia e ajuda ao próximo, bem como ter autonomia, bem-estar, saúde e de serem estudiosos, combinando características de autonomia e interdependência.

No Rio de Janeiro, Mendes, Sant'Anna e Ramos (2019) pesquisaram 60 díades mãe-pai de crianças até três anos. Utilizando a técnica de análise de conteúdo, as autoras identificaram valorização da autonomia, independência e autoconfiança emocional, condições de desenvolvimento centradas no contexto e uma atuação parental com foco em educar e orientar seus filhos, para que alcancem as metas emocionais desejadas. Não foram encontradas diferenças significativas entre as metas maternas e paternas, nem entre mães-pais de meninos e meninas.

Na pesquisa de Sant'Anna e Mendes (2017), foram encontradas diferenças entre as metas de mães de crianças de três a cinco anos que estavam em tratamento no Instituto Nacional de Câncer no Rio de Janeiro, de mães de crianças da mesma idade, saudáveis, na mesma cidade. Mães com filhos em tratamento valorizaram mais características autônomas (bem-estar, desenvolvimento pessoal), enquanto as mães de crianças saudáveis enfatizaram as tendências sociocêntrica (bom comportamento, exercício de papéis sociais), a atuação parental voltou-se para “educar e orientar”.

Dentre outros objetivos, Bieler (2021) investigou as metas de socialização maternas ao fim da infância e quando seus filhos se tornarem adultos em um estudo com 20 mães e seus bebês de dois/três meses. O estudo identificou preocupação para o desenvolvimento da autonomia, acompanhada da capacidade de vínculo emocional e preocupação com as outras pessoas.

Especificamente no estudo de Fonseca (2015), realizado em um contexto rural no norte do Brasil, que investigou as metas de socialização maternas e a manifestação do comportamento prossocial de obediência em crianças, o instrumento utilizado foi o Questionário de Metas de Socialização da Emoção, desenvolvido pela Prof.^a Dr.^a Deise Mendes. Fonseca, Cavalcante e Mendes (2017), discutem como as mães de crianças de 1 até 35 meses em contexto rural no Pará valorizam a automaximização e confiança para que a criança desenvolva seus talentos e

capacidades emocionais, o predomínio de ambos os modelos (autônomo e relacional), dão indicativos que mesmo em um contexto com características que poderiam indicar o modelo interdependente, características de independência não são desvalorizadas.

Os resultados desses estudos indicaram que, de modo geral, tanto a autonomia quanto o relacionamento são valorizados pelas mães brasileiras, contudo, esses modelos apresentam variações e não podem ser considerados fixos ou únicos, uma vez que alguns aspectos exercem maior influência sobre as metas, como a escolaridade das mães, o tamanho populacional dos municípios e as diferentes influências culturais (Seidl-de-Moura, Carvalho e Vieira, 2013).

Estudos comparativos, como o desenvolvido por Reis (2021), considerou as metas e estratégias parentais de socialização emocional de mães e pais em vilas agrícolas e pesqueiro-extrativista em dois contextos do Estado do Pará. Assim como Jimenez (2021), que realizou suas pesquisas com pais e mães residentes de XHázil Sur, sul do México e vilas agrícolas do distrito de Apeú, Castanhal, Região Norte do Brasil. Pesquisas como essas, com análises comparativas, contribuem para explorar o modo como as dimensões autonomia e relação se configuram nos diferentes contextos culturais. Segundo Cole e Tamang (1998), as diferenças culturais podem resultar em diferentes concepções sobre certas emoções em uma mesma nação, como encontrado em suas pesquisas em área rural no Nepal, com diferentes etnias.

A investigação sobre as metas de socialização emocional, no Brasil e outros contextos, se mantém importantes por permitirem a atualização do tema. Situações como o período de pandemia do Covid-19 (2020-2022), em que foi necessário alterar a rotina das famílias, em especial, pela necessidade de distanciamento social remete ao Modelo Ecocultural de Desenvolvimento, quando considera as mudanças, o tempo histórico como influenciadores na cultura, e podem mudar, adaptar novos significados, representações, expressões das emoções tidas como adequadas e transmitidas dos pais para as crianças (Bruner, 1997; Roazzi, Federicci, & Wilson, 2001).

Para Mendes, Sant'Anna e Ramos (2019), é importante incentivar a realização de novos estudos que incluam distintas configurações familiares, com participantes de variados níveis de escolaridade e em outros contextos socioculturais. No Brasil, as pesquisas sobre as metas de socialização ainda apresentam lacunas na Região Norte, em especial, regiões de difícil acesso, como áreas de quilombo e ribeirinhas, portanto, propôs-se nesse estudo descrever e analisar as metas de socialização parentais que expressam expectativas e objetivos relacionados ao desenvolvimento emocional de crianças ribeirinhas na Floresta Nacional do Tapajós. A partir deste objetivo geral, investigou-se questões complementares: a) quais as características emocionais que pais e mães desejam para seus filhos quando adultos? b) o que pensam ser

necessário para que a criança desenvolva/tenha as características mencionadas como metas? c) o que pais e mães pensam que podem fazer para que a criança desenvolva ou venha a ter as características emocionais desejadas? e; d) quais os objetivos de desenvolvimento, as metas de socialização (relacionais e/ou autônomas) que os pais desejam para seus filhos de quatro a sete anos?

4.2 MÉTODO

4.2.1 Delineamento da pesquisa

O estudo, de natureza descritiva, com caráter exploratório, apresenta abordagem quantitativa, mas predominantemente qualitativa dos dados. A amostra foi selecionada por conveniência.

4.2.2 Contexto da pesquisa

O *lôcus* de realização da pesquisa foi o mesmo do Estudo 1 (Comunidades São Domingos, Maguari e Jamaraquá, localizadas na Floresta Nacional do Tapajós).

4.2.3 Participantes

Participaram deste estudo 50 famílias com pelo menos um filho, de ambos os sexos, idades de 4 (quatro) a 7 (sete) anos, moradores das comunidades ribeirinhas São Domingos, Maguari e Jamaraquá. Como critério de inclusão, foram considerados para a coleta de dados cuidadores (mães, pais ou avós) que vivem juntos e criam seus filhos sob o mesmo teto e ter participado do Estudo 1.

4.2.3 Ambiente da coleta

A coleta dos dados ocorreu no ambiente de convívio dos participantes, onde tanto o pai quanto a mãe residiam e estavam presentes, entre outros objetivos, com o intuito de preservar os elementos constituintes do ambiente familiar e da rotina da casa. Para realizar a aplicação dos instrumentos, os pesquisadores solicitaram aos pais/avós escolha um cômodo ou espaço da casa fisicamente confortável, tranquilo e arejado, com uma mesa e uma cadeira para a realização da coleta dos dados.

4.2.5 Instrumentos e materiais

Formulário de Identificação dos Participantes (FIP).

Contém 11 itens que levantam dados pessoais da criança (nome e data de nascimento) e dos pais (nome, data de nascimento, local onde reside e contato da participante ou da pessoa que a indicou) – (ANEXO A). O instrumento foi utilizado em pesquisas anteriores com objetivo semelhante (Mendes & Pessôa, 2013; Fonseca, Cavalcante e Mendes, 2017) e será utilizado nesta sem adaptações.

Formulário de Dados Sociodemográficos (FDSD).

Possui 20 itens que investigam dados referentes das mães e pais (idade, escolaridade, estado civil, profissão, local em que nasceu e/ou foi criado, a idade que tiveram o primeiro filho, a quantidade de filhos e em quantas horas por dia permanece com o filho) e sobre a

criança, pergunta-se a idade e o sexo – (ANEXO B); tem-se como base neste projeto o formulário utilizado na pesquisa de Fonseca, Cavalcante e Mendes (2017), sem adaptações.

Questionário de Objetivos do desenvolvimento

Utilizada em amostras brasileiras por Köster et al. (2016), foi utilizada essa versão (ANEXO E), modificada do questionário de Keller (2007), com objetivo de examinar os modelos culturais, particularmente, os objetivos de desenvolvimento, as metas de socialização relacionais e autônomas que os pais desejam para seus filhos de quatro a sete anos. O instrumento possui 15 itens e foi aplicado no formato de escala *Likert* com quatro opções de resposta, as quais representam diferentes níveis de concordância com a assertiva, como por exemplo, no item 1 “Faça o que os pais dizem” assim como nos demais, há quatro alternativas (de forma nenhuma, um pouco, em grande parte, completamente).

Questionário de Metas de Socialização da Emoção (QMSE).

Instrumento desenvolvido e utilizado pela Prof.^a Dr.^a Deise Mendes para coleta de dados com adultos, em amostra selecionada no Rio de Janeiro, como parte do projeto “Crenças e metas parentais de socialização das emoções em crianças” com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Composto de quatro perguntas estruturadas sobre o tema, que perguntam, por exemplo, quais as características emocionais desejadas para o futuro do filho (por exemplo, que seja alegre, seguro, feliz, autoconfiante); quais as condições necessárias para o desenvolvimento das características mencionadas; qual o papel da atuação parental no desenvolvimento destas, e ainda como elas surgem e em que época da vida. Esse instrumento (ANEXO D) foi aplicado em outros contextos (urbano e rural) na cidade de Belém (Fonseca, Cavalcante & Mendes, 2017). Neste projeto, o instrumento foi aplicado sem adaptações em suas questões.

4.2.6 Procedimentos e considerações éticas para coleta de dados

A pesquisa que orienta este estudo foi aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Conep, sob o parecer número: 6.581.499 (ANEXO F). Os procedimentos foram os mesmos adotados e descritos no Estudo 1.

4.2.7 Análise dos Dados

As informações obtidas a partir da aplicação dos instrumentos foram organizadas em um banco de dados, por meio do Software SPSS 20. Para a análise da Escala de Objetivos de desenvolvimento foram analisadas as médias e desvio padrão das respostas aos itens da escala classificados nas categorias relacional e autônomo considerando uma escala *Likert* que inicia em 1, como desacordo até 4, como totalmente de acordo.

Além da organização de um banco de dados para análise do QMSE, as respostas das mães e dos pais às questões abertas serão lidas na íntegra, buscando identificar as categorias de análise, conforme as definições previamente construídas pela Prof.^a. Deise Maria L. Fernandes Mendes (Tabelas 1, 2 e 3). Para identificar a presença e os pesos relativos das categorias, foi realizado o cálculo da porcentagem com base na frequência em que foram mencionadas pelos pais. Em seguida, calcularam-se a porcentagem e o número de vezes em que as metas de socialização da emoção foram mencionadas, considerando a idade e a escolaridade dos pais.

Tabela 1

Categorias em relação às características emocionais desejadas pelas mães e pais

Categoria		Exemplo
Automaximização	Meta de que a criança se torne emocionalmente autoconfiante e independente, e que desenvolva plenamente as capacidades emocionais.	(ex: “que saiba expressar suas emoções de forma satisfatória e autoconfiante”, “que seja emocionalmente segura de si, que saiba lidar com as emoções”, “que tenha orgulho de suas conquistas, medo do perigo”).
Autocontrole	Meta de que a criança desenvolva a capacidade de regulação emocional, controlando a manifestação exacerbada de emoções.	(ex: “que seja equilibrado”; “que não se exalte toda vez que não conseguir o que quer”; “que saiba lidar com as frustrações”).
Emotividade	Meta de que a criança desenvolva a capacidade para intimidade emocional com outros, e de iniciar e manter relacionamentos afetivos.	(ex: “que seja amável, meigo, empático”, “se preocupe com as outras pessoas”).
Expectativas sociais	Meta de que a criança atenda a expectativas sociais quanto às regras de exibição de suas emoções e sentimentos e de reação às manifestações emocionais e comportamentos das outras pessoas.	(ex: “que não ria alto perto do bebê que dorme”; “que não bata no amigo que lhe pegou o brinquedo”).
Outras possibilidades	A resposta não se aplica a nenhuma das definições de categoria estabelecidas.	
Não sabe	Não sabe ou não quis responder.	

Fonte: Fonseca, 2021, adaptado de “Metas parentais de socialização sobre emoções: um estudo exploratório” de D. M. L. F. Mendes, J. L. Sant’Anna e D. O. Ramos, 2019, *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(3), 686-703. <https://doi.org/10.12957/epp.2019.46910>

Tabela 2

Categorias em relação às condições para o desenvolvimento de características emocionais desejadas pelas mães e pais

Categoria	Exemplos
Centradas na mãe (ou cuidador)	Ser modelo ou oferecer modelos, disciplinar, aconselhar, ensinar por demonstração ou participação.
Centradas no contexto	Oferecer boas oportunidades sociais; dar educação de qualidade, etc
Centradas na criança	Características ou capacidades inerentes à criança.
Não se aplica	Não há desenvolvimento, já que as características são consideradas inatas ou fruto de maturação biológica.
Outras condições	A resposta não se aplica a nenhuma das definições de categoria estabelecidas.

Fonte: Fonseca, 2021, adaptado de “Metas parentais de socialização sobre emoções: um estudo exploratório” de D. M. L. F. Mendes, J. L. Sant’Anna e D. O. Ramos, 2019, *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(3), 686-703. <https://doi.org/10.12957/epp.2019.46910>

Tabela 3

Categorias em relação à atuação parental para o desenvolvimento de características emocionais desejadas pelas mães e pais

Categoria	Exemplos
Educar/orientar	Ser modelo ou oferecer modelos, disciplinar, aconselhar, conversar, ensinar por demonstração, participação, explicações verbais, ou medidas disciplinares.
Manter relações de proximidade pessoal	Fazer-se afetivamente presente para a criança, acompanhar, dar amor, cuidar da criança expressando carinho e afetividade, prover ambiente familiar saudável com boas relações entre seus membros
Prover condições materiais e sociais	Oferecer boas oportunidades sociais; dar educação de qualidade, prover seu sustento, bom atendimento de saúde etc
Não se aplica	Não há o que fazer, não há desenvolvimento, já que as características são consideradas inatas ou fruto de maturação biológica
Outras atuações	A resposta não se aplica a nenhuma das definições de categoria estabelecidas.

Fonte: Fonseca, 2021, adaptado de “Metas parentais de socialização sobre emoções: um estudo exploratório” de D. M. L. F. Mendes, J. L. Sant’Anna e D. O. Ramos, 2019, *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(3), 686-703. <https://doi.org/10.12957/epp.2019.46910>

Para analisar estatisticamente a relação entre características emocionais desejadas/condições para o desenvolvimento das características/atuação parental e faixa etária das mães, aplicou-se o teste Qui-quadrado para avaliar se existe associação estatisticamente significativa entre as variáveis. O próximo passo foi o teste do critério β , para confirmar a dependência entre as variáveis e indicar se a aplicação da técnica Análise de Correspondência (AC) entre as variáveis é válida ou não, isto é, para avaliar se existe associação entre as categorias de respostas. Nesse caso, a partir da análise $\beta_{eta} > 3$, as variáveis são ditas dependentes a um nível de significância menor ou igual a 5%, e consequentemente é aplicável a Análise de Correspondência. Calcula-se os percentuais de inércia obtidos durante a aplicação AC, que se refere à variação explicada por cada dimensão. O percentual de inércia mede a representatividade de cada dimensão. Assim, a soma do percentual de inércia das dimensões Eixo1 e Eixo2 deve ser maior que 70%, para que o resultado da análise de correspondência possa ser validado e gerado o Mapa Perceptual, também chamado de Mapa de Correspondência ou Geográfico.

4.3 RESULTADOS

A apresentação dos resultados inicia com os dados de caracterização sociodemográfica dos participantes, a partir das frequências, médias e desvio padrão. Segue com os dados referentes às metas de socialização emocional de mães e pais com crianças entre quatro e sete anos de idade, residentes nas comunidades São Domingos, Maguari e Jamaraquá na Floresta Nacional do Tapajós – Flona do Tapajós.

A Tabela 4 apresenta as características sociodemográficas pesquisadas, foi considerado o gênero dos participantes nesta análise.

Tabela 4

Características Sociodemográficas das crianças, 53 mães e 44 pais (n=97)

VARIÁVEIS	% (f)		M(dp)
	Mulheres	Homens	
Idade da Criança (48 a 95 meses)			70,4 (13,6)
Sexo da Criança	45,3% (24)	54,7% (29)	
Idade das Mães e Pais (19 a 68 anos)	-	-	M - 32,9 (10,6)
19 --- 24	21 % (11)	11 % (5)	H - 34,1 (9,6)
25 --- 44	72 % (38)	65% (29)	
45 --- 59	7 % (4)	20% (9)	
60 +	-	4 % (1)	
Escolaridade			
Não Alfabetizado	-	4,5%(2)	
EFI	20,7%(11)	25%(11)	
EFC	5,6%(3)	15,9%(7)	
EMI	15,1%(8)	13,6%(6)	
EMC	47,2%(25)	40,9%(18)	
ESI	1,9%(1)	-	
ESC	9,4%(5)	-	
Estado Civil			
Solteiro	15,1%(8)	4,5%(2)	
Casado/União Estável	79,2%(42)	95,5%(42)	
Separado	3,8%(2)	-	
Viúvo	1,9%(1)	-	
Número de Filhos			
1 Filho	15,1%(8)	13,2%(7)	
2 Filhos	22,6%(12)	22,6%(12)	
3 Filhos	26,4%(14)	26,4%(14)	
4 Filhos	13,2%(7)	3,8%(2)	

Acima 5 Filhos	22%(12)	17%(9)	
Horas com a Criança/Diária			
< 8 horas	-	9,4%(5)	
8 horas	1,9%(1)	11,3%(6)	
10 horas	1,9%(1)	-	
12 horas	3,8%(2)	15,1%(8)	
18 horas	13,2%(7)	1,9%(1)	
19 horas	-	1,9%(1)	
20 horas	18,9%(10)	9,4%(5)	
24 horas	60,4%(32)	24,5%(13)	
Não se aplica	-	9,4%(5)	
Idade dos Pais Nascimento 1º Filho			
13 --- 18 anos	52,8%(28)	14%(6)	
19 --- 29 anos	39,6%(21)	74,4%(32)	
30 +	7,5%(4)	11,6%(5)	
Ocupação dos Pais			
Agricultura	38,3,0% (18)	51,2% (21)	
Condutor de Turismo	2,1% (1)	12,2% (5)	
Pedreiro/Carpinteiro	-	22,0% (9)	
Professor/Monitor	6,4% (3)	-	
Cozinheira	4,3% (2)	-	
Do lar	38,3% (18)		
Outros	10,6% (5)	14,6% (6)	

Nota: f: frequência. dp: desvio padrão. EFI: Ensino Fundamental Incompleto; EFC: Ensino Fundamental Completo; EMI: Ensino Médio Incompleto; EMC: Ensino Médio Completo; ESI: Ensino Superior incompleto; ESC: Ensino Superior Completo

Os participantes do estudo foram 53 mães ($M=32,9$ anos, $dp= 10,6$) e 44 pais ($M= 34,1$ anos, $dp=9,6$), todos residentes da Floresta Nacional do Tapajós e responsáveis por crianças com idades entre 48 e 95 meses (sendo 24 meninas e 29 meninos), com média de 70,4 meses ($dp=13,6$). As mães e pais, em sua maioria, estavam na faixa de 25 a 44 anos. O maior percentual de participantes possuía Ensino Médio completo, vivia em união estável ou era casado, tinha em média 3 filhos por família, permanecia junto às crianças 24 horas por dia, apesar das crianças frequentarem a escola quando perguntadas, a principal ocupação foi a agricultura familiar. Entre as mães, 52,8% tiveram o primeiro filho entre 13 e 18 anos de idade, já os pais entre 19 e 29 anos (74,4%).

4.3.1 Características emocionais desejadas por mães e pais para seus filhos/filhas

Os resultados do instrumento QMPSE foram categorizados no Microsoft Excel, posteriormente, a partir do software SPSS, obteve-se porcentagem e frequência das respostas,

de maneira que é possível alcançar a maioria e sempre que necessário, teste de significância. A análise do instrumento prevê a possibilidade de mais de uma categoria na resposta de um mesmo participante, assim, nenhuma evocação é excluída. Participaram 53 mães e 43 pais, inicialmente, eram 44 pais, porém, um deles optou por responder apenas as questões sociodemográficas.

Neste estudo, ao investigar as metas de socialização emocional, realizou-se o cruzamento entre as metas investigadas e características sociodemográficas, como por exemplo, idade das mães, escolaridade e quando tiveram o primeiro filho. Posteriormente, verificou-se evidências de diferenças ou padrões estatisticamente significativos entre as metas maternas e paternas por meio do teste Qui-quadrado e da análise de correspondência.

Na análise da primeira pergunta, “Que características emocionais você desejaria que seu filho(a) tivesse como adulto”, os resultados são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5

Porcentagem e frequência da presença/ausência das categorias predefinidas de metas de socialização de emoção evocadas pelos participantes.

Categoria	Nº Menções (53 Mães)	Nº Menções (43 Pais)
Automaximização	52,27%(23)	47,82%(11)
Autocontrole	4,54%(2)	-
Emotividade	15,9%(7)	13,04%(3)
Expectativas Sociais	6,81%(3)	13,04%(3)
Outros	15,9%(7)	8,69%(2)
Não Sabe	4,54%(2)	17,39%(4)

Verificou-se maior frequência na categoria automaximização para as mães (52,27%) e para os pais (47,83%). As demais categorias oscilaram de 4 a 15% para as mães, e 8 a 17% para os pais, mais de 20% da amostra informou não saber responder à questão. Os discursos maternos trouxeram termos como “independência”, “orgulho”, “aprender a andar com as próprias pernas”, ser “confiante” e “alegre”. Os pais, trazem que o filho saiba “se impor”, “alegre com pais e amigos”, alguém “feliz da vida”.

Para analisar a relação entre as características emocionais desejadas e menções das mães e pais, aplicou-se o teste não paramétrico chamado Qui-quadrado para avaliar se existe associação estatisticamente significativa entre as variáveis. Com base nos resultados verificou-

se que, as categorias não influenciam estatisticamente nas menções (teste de $\chi^2 = 4.80$, p-valor = 0,53), ou seja, a relação é não significativa ao nível de 5%. Nesse contexto, não é possível a aplicação da Análise de Correspondência.

Então, buscou-se identificar se havia um perfil dos participantes nas categorias com maior número de evocações, se eram mães e pais de meninos ou meninas e de crianças mais novas (48 a 59 meses) ou mais velhas (60 a 84 meses). Os resultados na Tabela 6 indicam maior número de pais de meninos, independente da faixa etária dos filhos, as mães trouxeram a automaximização para as crianças mais velhas, seja menino ou menina.

Tabela 6

Perfil dos participantes nas categorias preponderantes

Categorias		Automaximização	
Gênero	Faixa Etária	Nº menções (Mãe)	Nº menções (Pai)
Meninos	48 --- 59	13% (3)	27,3% (3)
	60 --- 95	39,1% (9)	54,5% (6)
Meninas	48 --- 59	4,3% (1)	9,1% (1)
	60 --- 95	43,5% (10)	9,1% (1)
Total		23	11

Na análise de cruzamento de variáveis, apresentada na Tabela 7, verificaram-se as categorias das características emocionais desejadas em relação à idade do nascimento, escolaridade e idade em que nasceu o primeiro filho. Além das categorias predefinidas pelo instrumento, foi incluída a categoria “Não classificável” já que algumas respostas não se enquadravam em nenhuma das anteriores, tais como preocupações com o futuro, emprego, dinheiro, ou ainda sobre o quanto é difícil quando os filhos ficam longe dos pais e desejos que não envolviam características emocionais, como o filho ser inteligente, uma pessoa boa, “deixar o medo, estresse, raiva, a vergonha”.

Tabela 7

Porcentagens da presença/ausência das categorias predefinidas de metas de socialização emocional com a idade, escolaridade e idade do primeiro filho das mães.

VARIÁVEIS	Automaximização	Auto controle	Emotividade de	Expectativas Sociais	Outros	Não Classificável	Não Sabe
Idade mães (19 a 55 anos)							
19 --- 24	45,5% (5)	-	9% (1)	-	18,2% (2)	27,2% (3)	-

25 --- 44	37,7% (17)	4,4% (2)	13,3% (6)	6,7% (3)	11,1% (5)	24,4% (11)	2,2% (1)
45 --- 59	25% (1)	-	-	-	-	50% (2)	25% (1)
60 +	-	-	-	-	-	-	-
Escolaridade							
Não Alfabetizado	-	-	-	-	-	-	-
EFI	33% (4)	-	-	-	17% (2)	25% (3)	
EFC	9% (1)	-	9% (2)	18% (2)	46% (5)	18% (2)	
EMI	71,4% (5)	-	14,3% (1)	-	-	14,3% (1)	-
EMC	41,6% (10)	4,2% (1)	12,5% (3)	4,2% (1)	-	29,2% (7)	8,3% (2)
ESI	33,3% (1)	33,3% (1)	33,3% (1)	-	-	-	-
ESC	40% (2)	-	-	-	-	60% (3)	
Idade que teve o primeiro filho							
Até 18 anos	35,4% (12)	3% (1)	12,1% (4)	9,1% (3)	9,1% (3)	24,2% (8)	6,1% (2)
19 a 29	43% (11)	-	15% (3)	-	15% (4)	27% (7)	-
30 a 39	-	50% (1)	-	-	-	50% (1)	-
40 a 45	-	-	-	-	-	-	-

Nota: EFI: Ensino Fundamental Incompleto; EFC: Ensino Fundamental Completo; EMI: Ensino Médio Incompleto; EMC: Ensino Médio Completo; ESI: Ensino Superior incompleto; ESC: Ensino Superior Completo

A partir do cruzamento das características sociodemográficas com as metas de socialização emocionais maternas, identificou-se dentre as mães com 25 e 44 anos, maior frequência para a categoria automaximização (37,7%). As mães mais jovens (19 a 24 anos) também apresentaram maior valorização da automaximização (45,5%), sendo que apenas duas delas com idades entre 45 e 59 anos ressaltaram a categoria “não classificável”.

Um maior número de mães concluiu o ensino médio, e suas respostas dividiram-se entre automaximização (41,6%) e não classificável (29,7%). A segunda menor frequência foi observada entre as mães que concluíram o ensino fundamental, sendo que 46% delas indicaram foco na categoria “outros”. Em relação à idade em que tiveram o primeiro filho, o maior número representa aquelas que tiveram filhos antes dos 18 anos, 35,4% delas com foco na automaximização e 24,2% em não classificável. Dentre as mães de 19 a 29 anos, 43% voltaram-se para automaximização e 27% em não classificável, apenas duas mães tiveram filhos após os 30 anos, dividiram-se entre autocontrole e não classificável.

Para analisar a relação entre características emocionais desejadas e faixa etária das mães (Tabela 25), aplicou-se o teste Qui-quadrado. Os resultados não indicaram associação estatisticamente significativa entre as variáveis das metas e a “faixa etária” (teste de $\chi^2 = 7.91$, p-valor = 0,97), “escolaridade” (teste de $\chi^2 = 21.28$, p-valor = 0,97) e “idade que teve o primeiro

filho” (teste de $\chi^2 = 9.46$, p-valor = 0.94). Ou seja, a relação é não significativa ao nível de 5%. Nesse contexto, não é possível a aplicação da Análise de Correspondência.

As metas paternas são apresentadas na Tabela 8.

Tabela 8

Porcentagens da presença/ausência das categorias predefinidas de metas de socialização emocional com a idade escolaridade, idade do primeiro filho dos pais.

Perfil Sócio demográfico	Automaximização	Autocontrol	Emotividade	Expectativas Sociais	Outros	Não Classificável	Não sabe
Idade dos Pais (22 a 68 anos)							
20 --- 24	50 % (3)	-	-	16,66% (1)	16,66% (1)	-	16,66% (1)
25 --- 44	22,22% (6)	-	11,11% (3)	-	3,7% (1)	55,55% (15)	7,4% (2)
45 --- 59	25% (2)	-	-	12,5% (1)	-	50% (4)	12,5% (1)
60 +	-	-	-	100% (1)	-	-	-
Escolaridade							
Não Alfabetizado	-	-	50% (1)	50% (1)	-	-	-
EFI	22,2% (2)	-	-	-	11,1% (1)	44,4% (4)	22,2% (2)
EFC	33,33% (2)	-	-	-	-	50% (3)	16,66 (1)
EMI	-	-	28,6% (2)	28,6% (2)	14,2% (1)	28,6% (2)	-
EMC	41,2% (7)	-	-	-	-	52,9 % (9)	5,8% (1)
ESI	-	-	-	-	-	-	-
ESC	-	-	-	-	-	-	-
Idade que teve o primeiro filho							
Até 18 anos	16,66% (1)	-	-	-	-	83,33% (5)	-
19 a 29	32,25% (10)	-	9,67% (3)	3,22% (1)	6,45% (2)	38,7% (12)	9,67% (3)
30 a 39	-	-	-	25% (1)	-	50% (2)	25% (1)
40 a 45	-	-	-	100% (1)	-	-	-

Nota: EFI: Ensino Fundamental Incompleto; EFC: Ensino Fundamental Completo; EMI: Ensino Médio Incompleto; EMC: Ensino Médio Completo; ESI: Ensino Superior incompleto; ESC: Ensino Superior Completo

É possível identificar que os pais entre 20 e 24 anos voltaram-se em 50% para a automaximização, com idade entre 25 e 44, apresentou 55,55% em não classificável e 22,22% em automaximização. Pais com idade entre 45 e 59 anos, apresentaram maior frequência (50%) para não classificável e 25% para automaximização, apenas um pai tinha mais de 60 anos, trouxe as expectativas sociais. À medida que os pais se tornaram mais velhos, menor o percentual para a automaximização.

Ao relacionar metas e escolaridade, 52,9% dos pais com ensino médio completo ressaltaram não classificável, 41,2% trouxeram a categoria automaximização. Nas demais

escolaridades, os percentuais se mostraram equilibrados entre as categorias, com alguma expressividade para as categorias automaximização e não classificável.

A maioria dos pais teve o primeiro filho entre 19 e 29 anos, apresentaram maiores frequências para não classificável (38,7%) e para automaximização (32,25%), com menor percentual a categoria expectativas sociais (3,22%). Autocontrole não foi citada por nenhum dos pais. Apenas um participante teve o primeiro filho após os 40 anos, sua meta voltada para as expectativas sociais.

Para analisar a relação entre as características emocionais desejadas e faixa etária dos pais (Tabela 39), aplicou-se o teste chamado Qui-quadrado os resultados não encontraram associação estatisticamente significativa entre as variáveis metas e “faixa etária” (teste de $\chi^2 = 8.33$, p-valor = 0,90), “escolaridade” (teste de $\chi^2 = 10.10$, p-valor = 0,96) e “idade que teve o primeiro filho” (teste de $\chi^2 = 6.76$, p-valor = 0,96). Isso equivale dizer que a relação é não significativa ao nível de 5%. Nesse contexto, assume-se não ser possível a aplicação da Análise de Correspondência. Diferentes variáveis contribuem para esse resultado, como o número de participantes, a quantidade de categorias, e como há muitos vácuos de respostas, essas ausências comprometem os dados estatisticamente sem, contudo, invalidá-los.

4.3.2 Condições necessárias para que a criança desenvolva as características emocionais desejadas

Os resultados para a segunda pergunta, sobre o que as mães acreditam ser necessário para que o filho desenvolva/tenha essas características, seguem apresentados a partir da frequência de evocações em cada uma das categorias na Tabela 9.

Tabela 9

Porcentagem e frequência da presença/ausência sobre as condições para o desenvolvimento das metas de socialização emocional maternas

Categoria	Nº menções (mãe)	Nº menções (pai)
Centradas no Cuidador (Mae/Pai)	22,41% (13)	38,77% (19)
Centrada no Contexto	6,89% (4)	14,28% (7)
Centrada na Criança	1,72% (1)	36,73% (18)
Outros	68,96% (40)	6,12% (3)
Não Sabe	-	4,08% (2)

Para as mães, a maior frequência esteve na categoria outros (68,96%), quando não se aplica a nenhuma das demais, o discurso das mães trouxe, basicamente, a necessidade de estudar, com

responsabilidade, para cursar uma faculdade e conseguir um emprego. Os pais apresentaram evocações relacionadas a duas categorias: centradas no cuidador (38,77%), sobre a importância de dar bom exemplo aos filhos, conversar, aconselhar, uma “boa criação” dos pais e de todos os familiares e centrada na criança (36,73%), com um discurso voltado para a importância dos filhos em ouvir e respeitar o conselho dos pais.

A análise entre a relação entre as condições para o desenvolvimento das características emocionais desejadas e menções das mães e pais (Tabela 11), a partir do teste Qui-quadrado (teste de $\chi^2 = 51.56$, p-valor = 0,24), não apresentou relação significativa ao nível de 5%. Nesse contexto, não é possível a aplicação da Análise de Correspondência.

Ao identificar os participantes que compuseram as categorias com maiores percentuais, verificou-se o percentual para a categoria “outros”, de mães de crianças com mais de 60 meses, sendo 40% de meninos e 35% de meninas (Tabela 10). Para os pais, a categoria centrada no cuidador foi mais expressiva, sendo a maior frequência para os pais de meninos mais velhos (42,10%), mesmo não tendo sido expressivo para as mães, o perfil delas foi verificado para comparar aos pais, eram mães de crianças mais velhas, independente do gênero. Para a categoria centrada na criança, também enfatizada pelos pais, a diferença de gênero foi pequena e mais presente para as crianças mais velhas.

Tabela 10

Perfil dos participantes nas categorias preponderantes

Categorias		Centrada no cuidador	Outros	Centrada no cuidador	Centrada na criança
Gênero (Criança)	Faixa Etária (Meses)	Nº menções (Mãe)		Nº menções (Pai)	
Masculino	48 --- 59	15,4% (2)	12,5% (5)	10,52% (2)	16,66% (3)
	60 --- 95	38,5% (5)	40% (16)	42,10% (8)	38,88% (7)
Feminino	48 --- 59	7,7% (1)	12,5% (5)	21,05% (4)	11,11% (2)
	60 --- 95	38,5% (5)	35% (14)	26,31% (5)	33,33% (6)
Nº total		13	40	19	18

As condições maternas para o desenvolvimento das metas de socialização emocional associadas as características sociodemográficas das participantes, foram realizadas, conforme pode ser observado na Tabela 11.

Tabela 11

Cruzamento entre as condições maternas para o desenvolvimento das metas de socialização emocional e as características sociodemográficas maternas

VARIÁVEIS	Centradas no cuidador	Centradas no contexto	Centradas na criança	Não se aplica	Outros	Não sabe
Idade das mães (22 a 55 anos)						
19 --- 24	25% (3)	8,33% (1)	-	-	66,66% (8)	-
25 --- 44	21,95% (9)	7,31% (3)	2,43% (1)	-	68,29% (28)	-
45 --- 59	20% (1)	-	-	-	80% (4)	-
60 +	-	-	-	-	-	-
Escolaridade						
EFI	28,5% (4)	14,2% (2)	-	-	57,2% (8)	-
EFC	33,3% (1)	-	-	-	66,7% (2)	-
EMI	33,3% (3)	11,1% (1)	-	-	55,5% (5)	-
EMC	14,28% (4)	14,28% (4)	-	-	71,42% (20)	-
ESI	100% (1)	-	-	-	-	-
ESC	-	-	16,66% (1)	-	83,33% (5)	-
Idade que teve o primeiro filho						
Até 18	34,48% (10)	6,89% (2)	-	-	58,62% (17)	-
19 a 24	12,5% (3)	8,33% (2)	4,16% (1)	-	75% (18)	-
25 a 29	-	-	-	-	100% (5)	-

Nota: EFI: Ensino Fundamental Incompleto; EFC: Ensino Fundamental Completo; EMI: Ensino Médio Incompleto; EMC: Ensino Médio Completo; ESI: Ensino Superior incompleto; ESC: Ensino Superior Completo

Em uma análise das frequências entre o cruzamento das condições para o desenvolvimento das metas de socialização emocional e a idade das mães. A maioria estava na faixa de 25 a 44 anos e acreditam que as condições estão com foco na categoria “outros” (68,29%), quando as respostas que não se aplicam a nenhuma das categorias. A mesma categoria foi valorizada para as demais faixas etárias e esteve frequente nos resultados dos cruzamentos com maiores percentuais em escolaridade e idade do primeiro filho: mães que concluíram o ensino médio (71,42%); primeiro filho antes dos 18 anos (58,62%). Ressalta-se que mesmo nas respostas das minorias, a categoria “outros” apresentou maior frequência.

Para analisar a associação entre as condições para o desenvolvimento das metas de socialização e a faixa etária das mães (Tabela 36), aplicou-se o teste Qui-quadrado. Com base nos resultados não foram encontradas associação significativa das variáveis “faixa etária” (teste de $\chi^2 = 7.76$, p-valor = 0.80), “escolaridade” (teste de $\chi^2 = 10.22$, p-valor = 0.99), e “idade que teve o primeiro filho” (teste de $\chi^2 = 6.30$, p-valor = 0.64).

As condições para o desenvolvimento das metas de socialização emocional segundo os pais, também foram associadas às características sociodemográficas deles, conforme descrito na Tabela 12.

Tabela 12

Cruzamento entre as condições paternas para o desenvolvimento das metas de socialização emocional e as características sociodemográficas paternas

VARIÁVEIS	Centradas no cuidador	Centradas no contexto	Centradas na criança	Não se aplica	Outros	Não sabe
Idade dos Pais (22 a 55 anos)						
19 --- 24	44,4%(4)	-	33,3%(3)	-	22,2%(2)	-
25 --- 44	37,9%(11)	20,7%(6)	31%(9)	-	3,4%(1)	7%(2)
45 --- 59	40%(4)	10%(1)	50%(5)	-	-	-
60 +	-	-	100%(1)	-	-	-
Escolaridade						
Não alfabetizado	50%(1)	-	50%(1)	-	-	-
EFI	45,4%(5)	-	45,4%(5)	-	-	9,1%(1)
EFC	20%(2)	20%(2)	50%(5)	-	-	10%(1)
EMI	57,1%(4)	28,5%(2)	-	-	14,2%(1)	-
EMC	36,8%(7)	15,8%(3)	36,8%(7)	-	10,5%(2)	-
ESI	-	-	-	-	-	-
ESC	-	-	-	-	-	-
Idade que teve o primeiro filho						
Até 18	25%(2)	37,5%(3)	37,5%(3)	-	-	-
19 a 24	43%(12)	14,2%(4)	32,1%(9)	-	7,1%(2)	3,5%(1)
25 a 29	37,5%(3)	-	50%(4)	-	-	12,5%(1)
30 a 38	40%(2)	-	40%(2)	-	20%(1)	-

Nota: EFI: Ensino Fundamental Incompleto; EFC: Ensino Fundamental Completo; EMI: Ensino Médio Incompleto; EMC: Ensino Médio Completo; ESI: Ensino Superior incompleto; ESC: Ensino Superior Completo

A maioria dos pais estava na faixa etária de 25 a 44 anos, e acreditam que as condições estão centradas no cuidador (37,9%) e na criança (31%), das demais faixas etárias o número de participantes apresentou-se reduzido e não gerou percentuais elevados.

No que se relaciona ao grau de escolaridade, a maioria foi de pais que concluíram o ensino médio, e repetiu as categorias centradas no cuidador (36,5%) e na criança (36,5%). De alguma maneira, essas mesmas condições se repetiram nos demais níveis de escolaridade e para a idade em que a maioria teve o primeiro filho.

Para analisar a relação entre as condições para o desenvolvimento das metas de socialização emocional e a faixa etária dos pais (Tabela 35), aplicou-se o teste Qui-quadrado, com base nos resultados, não houve associação significativa com relação a “faixa etária” (teste de $\chi^2 = 5.91$, p-valor = 0,92), “escolaridade”, (teste de $\chi^2 = 5.71$, p-valor = 0,99), assim como a “idade que teve o primeiro filho” (teste de $\chi^2 = 4.55$, p-valor = 0,97).

4.3.3 Atuação parental que as mães e pais consideram adequadas para que seu filho(a) desenvolva as características citadas

A Tabela 13 mostra o percentual e frequência para a terceira pergunta, sobre “O que você pensa que você pode fazer para que ele possa desenvolver/ter essas características?”.

Tabela 13

Porcentagem e Frequência da presença/ausência em que as mães e pais mencionaram o papel da atuação parental para desenvolvimento emocional de acordo com categorias predefinidas.

Categoria	Nº menções (mãe)	Nº menções (pai)
Educar/Orientar	87,5% (49)	50,33% (34)
Manter relações pessoais	3,57% (2)	19,33% (7)
Prover condições materiais	7,14% (4)	12,5% (3)
Outros	1,78% (1)	3,84% (2)
Não sabe	% (0)	14% (5)

Nesta questão, o percentual mais expressivo de mães (87,5%) e pais (50,3%) centrou-se na categoria educar/orientar, que corresponde a ideia de um cuidador que seja modelo ou ofereça modelos, que tenha o papel de disciplinar, aconselhar, conversar, ensinar por demonstração, inclusive respeitando a criança.

Para analisar a relação entre a atuação parental para o desenvolvimento de características emocionais desejadas e menções das mães e pais (Tabela 23), aplicou-se o teste Qui-quadrado não foram encontradas associações estatisticamente significantes entre as variáveis atuação parental e as menções (teste de $\chi^2 = 8.32$, p-valor = 0,08), ou seja, a relação é não significativa ao nível de 5%. Nesse contexto, não é possível a aplicação da Análise de Correspondência.

Em uma análise descritiva simples, essa pergunta foi a que teve maior ênfase para uma das categorias, para todos os participantes, com mais de 50% para os pais e 87,5% das mães, a atuação parental deve ser a de orientar e educar. Ao verificar o perfil desses participantes (Tabela 14), identificou-se que são mães de meninos (38,77%) e meninas (34,69%) com idade

entre 60 e 95 meses, da mesma maneira, a maior frequência entre os pais também voltada para as crianças mais velhas, meninos (41,17%) e meninas (38,23%).

Tabela 14

Perfil dos participantes nas categorias preponderantes

Categorias		Educar/Orientar	
Gênero (Criança)	Faixa Etária (Meses)	Nº menções (Mãe)	Nº menções (Pai)
Masculino	48 --- 59	14,28% (7)	11,76% (4)
	60 --- 95	38,77% (19)	41,17% (14)
Feminino	48 --- 59	12,24% (6)	8,8% (3)
	60 --- 95	34,69% (17)	38,23% (13)
Nº total		49	34

A seguir, o cruzamento entre as categorias referentes à atuação parental e características sociodemográficas paternas é apresentado na Tabela 15.

Tabela 15

Cruzamento entre atuação parental e as características sociodemográficas paternas

VARIÁVEIS	Educar/ Orientar	Manter relações proximidade pessoal	Prover Condições Materiais e Sociais	Não se aplica	Outros	Não sabe
Idade dos Pais (22 a 55 anos)						
19 --- 24	83,3%(5)	-	-	-	-	16,6%(1)
25 --- 44	66,7%(22)	15,1%(5)	3%(1)	-	6,1%(2)	9,1%(3)
45 --- 59	54,5%(6)	18,2%(2)	27,2%(3)	-	-	-
60 +	100%(1)	-	-	-	-	-
Escolaridade						
Não alfabetizado	100%(2)	-	-	-	-	-
EFI	41,7%(5)	16,6%(2)	25%(3)	-	-	16,7%(2)
EFC	100%(7)	-	-	-	-	-
EMI	85,7%(6)	-	-	-	14,2%(1)	-
EMC	63,6%(14)	22,7%(5)	-	-	4,5%(1)	9,1%(2)
ESI	-	-	-	-	-	-
ESC	-	-	-	-	-	-
Idade que teve o primeiro filho						
Até 18	85,7%(6)	14,2%(1)	-	-	-	-
19 a 24	60,7%(17)	17,8%(5)	3,5%(1)	-	7,1%(2)	10,7%(3)

25 a 29	77,7%(7)	11,1%(1)	11,1%(1)	-	-	-
30 a 38	60%(3)	-	20%(1)	-	-	20%(1)
39 a 45	100%(1)	-	-	-	-	-

Nota: EFI: Ensino Fundamental Incompleto; EFC: Ensino Fundamental Completo; EMI: Ensino Médio Incompleto; EMC: Ensino Médio Completo; ESI: Ensino Superior incompleto; ESC: Ensino Superior Completo

Os resultados indicam que para a maioria dos participantes, com idades entre 25 e 44 anos, o foco está em educar e orientar as crianças com 66,7%, em todas as faixas essa foi a resposta mais frequente para os pais, esse padrão se repetiu nas demais variáveis, escolaridade e idade que teve o primeiro filho.

Para analisar a relação entre o papel da atuação parental e faixa etária dos pais (Tabela 37), aplicou-se o teste Qui-quadrado os resultados não identificaram associação estatisticamente significativa entre as variáveis atuação parental e “faixa etária” (teste de $\chi^2 = 8.25$, p-valor = 0.76), escolaridade (teste de $\chi^2 = 9.80$, p-valor = 0.98) e “idade que teve o primeiro filho” (teste de $\chi^2 = 5.58$, p-valor = 0.99), ou seja, não apresentaram significância ao nível de 5%. Nesse contexto, não é possível a aplicação da Análise de Correspondência.

O cruzamento entre as categorias relacionadas à atuação parental e a idade das mães pode ser consultado na Tabela 16.

Tabela 16

Cruzamento entre atuação parental e as características sociodemográficas maternas

VARIÁVEIS	Educar/ Orientar	Manter relações proximidade pessoal	Prover Condições Materiais e Sociais	Não se aplica	Outros	Não sabe
Idade das Mães (22 a 55 anos)						
19 --- 24	82%(9)	9%(1)	9%(1)	-	-	-
25 --- 44	87,8%(36)	2,5%(1)	7,3%(3)	-	2,4%(1)	-
45 --- 59	100%(4)	-	-	-	-	-
60 +	-	-	-	-	-	-
Escolaridade						
EFI	75%(9)	-	16,7%(2)	-	8,3%(1)	-
EFC	100%(3)	-	-	-	-	-
EMI	87,5%(7)	-	12,5%(1)	-	-	-
EMC	88,9%(24)	7,4%(2)	3,7%(1)	-	-	-
ESI	100%(1)	-	-	-	-	-
ESC	100%(5)	-	-	-	-	-
Idade que teve o primeiro filho						

Até 18	86,6%(26)	6,6%(2)	6,6%(2)	-	-	-
19 à 24	85,7%(18)	-	9,5%(2)	-	4,7%(1)	-
25 à 29	100%(4)	-	-	-	-	-
30 à 32	100%(1)	-	-	-	-	-

Nota: EFI: Ensino Fundamental Incompleto; EFC: Ensino Fundamental Completo; EMI: Ensino Médio Incompleto; EMC: Ensino Médio Completo; ESI: Ensino Superior incompleto; ESC: Ensino Superior Completo

De acordo com a maioria das mães, com idades entre 25 e 44 anos, o foco está em educar e orientar as crianças com 87,8%, em todas as faixas essa foi a resposta mais frequente para as participantes, o mesmo ocorreu nas demais variáveis, escolaridade e idade que teve o primeiro filho.

Para analisar a relação entre o papel da atuação parental e faixa etária das mães aplicou-se o teste Qui-quadrado para avaliar se existe associação estatisticamente significativa entre as variáveis “faixa etária” (teste de $\chi^2 = 14,12$, p-valor = 0.29), nível de “escolaridade” (teste de $\chi^2 = 11,31$, p-valor = 0.98) e a “idade que teve o primeiro filho” (teste de $\chi^2 = 21,3$, p-valor = 0.99), ou seja, não apresentaram relação é não significativa ao nível de 5%. Desse modo, a aplicação da Análise de Correspondência não pode ser feita.

4.3.4 Objetivos de desenvolvimento parentais na Flona do Tapajós

As metas de socialização emocional também foram investigadas a partir do Questionário de objetivos do desenvolvimento (ANEXO D), os itens foram separados de acordo com os modelos de *self* descritos por Keller et al. (2006) e Keller (2007), para calcular a média dos escores médios de autonomia e interdependência. Os resultados indicam maior prevalência de um modelo com características relacionais ($M=3,53$ $dp=0,22$), o desvio padrão demonstra a consistência dos dados, quando comparados ao modelo autônomo ($dp=0,9$).

Tabela 17

Média e desvio padrão do modelo de self (n= 96)

Modelo de <i>self</i>	Média		Desvio padrão	
		Mãe		Mãe
Relacional	Total	3,53	Total	0,26
	3,53	Pai	0,22	Pai
		3,57		0,29
Autônomo	Total	Mãe	Geral	Mãe
		2,96	0,93	0,97
	3,08	Pai		Pai
		3,23		0,85

Em uma análise das médias por gênero, verifica-se certa valorização dos pais para o modelo autônomo ($M=3,2$), em comparação as mães ($M=2,9$), contudo, o desvio padrão na análise dos pais também é de quase 1 ($dp=0,8$). Esse valor ressaltou a importância em analisar os itens separadamente, pois favorece visualizar os aspectos que são valorizados ou não, a partir da concordância dos participantes. A Tabela 18 indica a frequência e o percentual das respostas, divididas de acordo com os modelos de *self*. A Tabela 42 traz os dados de todos os participantes, uma vez que a comparação entre os gêneros não revelou diferenças estatisticamente significativas. Isso equivale dizer que, ao analisar os dados por gênero, os resultados apurados para as amostras de participantes feminino e masculino foram semelhantes, sem evidências que permitem afirmar com segurança que a diferença era relevante.

Tabela 18

Resultados gerais referentes ao Questionário de Metas de Socialização (n= 96)

As crianças devem nos 7 primeiros anos de vida	Discorda Totalmente		Discorda um Pouco		Concorda um Pouco		Concorda Totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Relacionais								
1. faça o que os pais dizem	-	-	5	5,2%	7	7,3%	84	87,5%
3. ajude em casa	8	8,3%	41	42,7%	16	16,7%	31	32,3%
4. respeite os adultos	-	-	-	-	4	4,2%	92	95,8%
5. cuide dos outros	4	4,2%	19	19,8%	16	16,7%	57	59,4%
7. aprenda que a sua ajuda é necessária	1	1,0%	11	11,5%	15	15,6%	69	71,9%
9. se adapte aos outros	3	3,1%	21	21,9%	14	14,6%	58	60,4%
10. não se comporte mal quando outros adultos estão presentes	3	3,1%	5	5,2%	6	6,3%	82	85,4%
12. participe quando algo tem que ser feito	1	1,0%	23	24,0%	14	14,6%	58	60,4%
13. cuide do bem-estar de outros	4	4,2%	20	20,8%	17	17,7%	55	57,3%
14. se comporte corretamente na frente de outros adultos	-	-	1	1,0%	8	8,3%	87	90,6%
15. ajude os outros	-	-	12	12,5%	13	13,5%	71	74,0%
Autônomas								
2. aprenda a se impor	16	16,7%	21	21,9%	22	22,9%	37	38,5%
6. desenvolva independência	11	11,5%	31	32,3%	19	19,8%	35	36,5%
8. desenvolva os seus próprios talentos e interesses	1	1,0%	6	6,3%	6	6,3%	83	86,5%
11. expresse claramente as suas próprias preferências	6	6,3%	32	33,3%	22	22,9%	36	37,5%

Para mães e pais, nos itens que compõem o modelo relacional, eles foram praticamente unânimes, com mais de 80% para concordância total, com assertivas como: “faça o que os pais

dizem” (87,5%); respeite os adultos (95,8%), “não se comporte mal quando outros adultos estão presentes” (85,4%) e “se comporte corretamente na frente de outros adultos” (90,6%). Apenas o item “ajude em casa” apresentou tendência à discordância (51%). Em relação aos itens do modelo autônomo, os dados mostraram-se mais distribuídos entre as categorias, somente o item “desenvolva os seus próprios talentos e interesses” apresentou maior prevalência, com 86,5% dos participantes, concordando totalmente com essa assertiva, o que elevou a média para esse modelo.

4.4 DISCUSSÃO

No Estudo 2 desta tese, a proposta foi investigar as metas de socialização emocional parentais dos mesmos participantes do Estudo 1. A amostra, em sua maioria, com idades entre 22 e 39 anos, na situação de união estável/casados, aproximadamente 40% possuem Ensino Médio completo. Ao analisar separadamente as mães foram as que concluíram com mais sucesso (25 mães dentre as 53), dentre os pais, dezoito concluíram o Ensino Médio. Os pais, desde cedo, são os principais mantenedores da casa, e exercem outras funções fora do lar, passam menos tempo com os filhos, diferente das mães, que trabalham com agricultura familiar e turismo em suas próprias comunidades e são as principais cuidadoras dos filhos. As mães tiveram filhos mais cedo, entre 13 e 18 anos (52,8%) e os pais entre 19 e 29 (74,4%), nesta amostra, a média de filhos da maioria dos casais foi de 3 crianças.

As mães referiram permanecer as 24 horas do dia com os filhos, exceto quando iniciam o período escolar. O maior número de horas diárias entre as mães também foi encontrado com os participantes no Apeú-PA quando comparado à comunidade de XHázil Sur, no México (Jimenez, 2021). Segundo Cole, Tamang (1998), muitas comunidades rurais e agrícolas com estas características poderiam ser considerados como relacionais ou com valores coletivistas. De fato, na Flona do Tapajós os valores da comunidade são destacados, porém, características autônomas também foram narradas, com desejos de independência para seus filhos, que sejam felizes em suas vidas, ainda que essa concepção esteja relacionada ao que consideram importante para manter os vínculos familiares e bons relacionamentos.

Sobre a primeira pergunta do questionário: “que características emocionais você desejaria que seu filho(a) tivesse como adulto”, percebeu-se alguma dificuldade em responder, não somente pelo percentual dos que disseram não saber, mas por respostas que não incluíam características emocionais, por exemplo, a fala das mães era recorrente o desejo de o filho se tornar alguém respeitador, que ajude os demais, mas também alguém que consiga estudar, “ganhar o próprio dinheiro”, contudo, sem se afastar da família, “que não saia de nós”, pois quando os filhos vão embora “é muito difícil para os pais”. Percebe-se entre as mães da Flona do Tapajós, a valorização de aspectos de ambos os modelos, como o desejo de independência financeira dos filhos, mas permaneçam próximo da família. O predomínio dos dois modelos também foi encontrado por Fonseca, Cavalcante e Mendes (2017), em estudo realizado com mães de crianças de 1 ano até 35 meses em contexto rural no Pará e Assis de Paula (2023), com mães adotivas de filhos entre 5 e 21 anos, no Espírito Santo. Seidl-de-Moura, Carvalho e Vieira

(2013), indica que mães brasileiras costumam valorizar ambos os modelos, com variações em função das características da população e das influências culturais.

Os pais desejam que seus filhos se tornem pessoas respeitadas “com o pai e a mãe”, educados, que os ajudem ou “pelo menos à mãe”. Nesse trecho, o pai reconhece a figura materna, sendo as principais cuidadoras, também se tornam as figuras mais importantes na transmissão dos valores e metas emocionais consideradas adequadas, assim como, o que deve ser evitado (Fonseca, 2021; Kärtner, 2015; Martins, 2014).

Neste estudo, os pais valorizam essa categoria para todos os filhos meninos, sejam de 4 ou de 7 anos. Enquanto as mães, a consideraram para as crianças de 6 e 7 anos, independente do gênero. As mães residentes em comunidades da Flona Tapajós apresentaram diferenças nas metas ao relacionarem as características de socialização somente para as crianças mais velhas, que já possuem certa autonomia, de locomoção, por exemplo. Para os pais, a variável gênero apresentou maior influência, relacionando a independência e autonomia para os meninos, independente da fase.

É importante analisar a representação da autonomia neste estudo, associada à ideia de alguém feliz, que saiba se expressar e se esforce nos estudos para conseguir ter um trabalho quando adulto e assim ajudar a família, mães e pais. Essa visão de autonomia, como uma maneira de fortalecer os vínculos familiares, é semelhante à encontrada na amostra de Jiménez (2021), com população maya, em que a independência representa a possibilidade de indivíduos confiantes e capazes de estabelecer bons relacionamentos.

Por outro lado, esses participantes mayas, no México, consideram a criança capaz de autocontrole, enquanto que a amostra no distrito do Apeú/Pará/ Brasil, trouxe menos evocações. Na Flona do Tapajós, o autocontrole foi citado por apenas duas mães e nenhum pai a evocou. Nesse contexto, os pais acreditam que a criança está sendo ensinada sobre as emoções, mas controlar os sentimentos ainda não é uma preocupação, o importante é manter-se alegre, que desta maneira emoções não desejadas como raiva e tristeza não irão se manifestar.

Para a segunda pergunta: o que você acha que é necessário para que ele desenvolva/tenha essas características? A categoria “outros”, foi ressaltada pela maioria das mães, enquanto os pais, enfatizaram duas categorias: centradas no cuidador (38,77%) e centrada na criança (36,73%). As respostas maternas evidenciaram mais a preocupação dos filhos em estudar do que conteúdos relacionados a características emocionais. Para elas, o estudo seria a maneira de os filhos alcançarem independência financeira e trabalho digno.

É interessante notar que os dados indicam que mais mulheres concluíram o Ensino Médio do que os homens. Em contextos ribeirinhos, distantes das regiões urbanas, a conclusão do ensino médio é tida como uma conquista importante, pois esse serviço não é ofertado em todas as comunidades, e mesmo quando há escolas disponíveis, nem sempre as mães podem cursá-lo, devido as responsabilidades assumidas após o casamento e filhos. Durante as visitas nas comunidades, relatos de professores foram ouvidos sobre como percebem mudanças na postura das mães, como o desejo de que seus filhos e filhas também estudem, consigam ir além e cursar uma faculdade.

Os pais ressaltam o papel do cuidador, deles e das mães, em ser um bom exemplo para os filhos, assim como ensinado a eles quando eram crianças. Também assumem a responsabilidade de ajudar no que for necessário para que possam escolher “o que quiserem ser na vida” e estudar. Isso é tão importante quanto a criança ouvir os pais e estar atenta ao que é transmitido por eles. O que se espera como competência das crianças é algo intrinsicamente relacionado as variações culturais e mudanças que acompanham as tendências de determinado grupo (Keller, 2007). Os pais na Flona do Tapajós relatam como era esperado que a criança ajudasse no trabalho e sustento da família, contudo, para seus filhos as expectativas são de melhores condições de trabalho e renda, conquistadas pelo estudo.

Educar/orientar apresentou preponderância em outros estudos com população brasileira (Mendes et al., 2019; Reis, 2021; Sant’Anna & Mendes, 2017). Diferente da amostra de Bieler (2021), no Rio de Janeiro, as mães com alto nível de escolaridade valorizaram a proximidade emocional, a autora discute como essa maneira de ajudar os filhos pode ser vista como importante para proporcionar autoconfiança e maior autonomia.

A análise de cruzamentos de dados sociodemográficos com as categorias predefinidas do instrumento, demonstrou a homogeneidade da população pesquisada. Uma amostra mais diversificada e com número maior, poderia indicar com mais precisão esse tipo de associação, se haveria diferenças nas metas de socialização emocional, por exemplo, entre os que foram pais da adolescência ou com idade mais avançada e entre os distintos níveis de escolaridade.

Observa-se que as metas relacionadas a características autônomas são evidentes, contudo, as condições para alcançar esses objetivos refletem elementos mais relacionais, como a importância do cuidador nesse processo, que é visto como tão relevante quanto as competências da criança. Mesmo o desejo de que os filhos estudem para terem melhores condições de vida é motivado pela possibilidade de conseguirem um emprego e, assim, terem condições de apoiar seus pais futuramente.

Tais resultados relacionaram-se à análise dos objetivos de desenvolvimento, e os valores das médias indicaram uma tendência mais expressiva para o modelo relacional, independentemente do gênero dos pais. As características autônomas apresentam um equilíbrio entre os percentuais de concordância e discordância, com exceção da ideia de que a criança deve desenvolver os seus próprios talentos e interesses, pois entende-se que ela será capaz de estudar, trabalhar e saber se expressar. A pesquisa foi realizada em comunidades onde o turismo representa uma fonte de renda importante, de modo que o desenvolvimento de habilidades e talentos é visto de forma positiva.

Os itens relacionados ao respeito e a obedecer aos pais apresentaram concordância elevada, da mesma maneira como ser empático e ajudar a outras pessoas. Quanto à questão de a criança ajudar, houve certa divisão nas opiniões. Durante as entrevistas, os participantes demonstraram cautela ao responder essas questões, afirmando que a criança não deve trabalhar, mas apenas estudar. Neste momento da entrevista, levanta-se a hipótese de que os pais poderiam estar preocupados em responder adequadamente ao entrevistador (desejabilidade social). Entende-se que, mesmo as tarefas domésticas, neste contexto, podem ser algumas vezes pesadas, e por isso as crianças colaboram de outras maneiras, como cuidar dos irmãos mais novos.

No estudo de Vieira et al. (2010), os resultados indicaram que nas pequenas cidades as metas maternas valorizaram os aspectos autônomos, sem desconsiderar certas características interdependentes. As diferenças de escolaridade entre os contextos pesquisados (capitais e cidades pequenas) não foi um preditivo estatisticamente significativo, assim como para Jimenez (2021). Nesta amostra, poucas mães cursaram ou concluíram o Ensino Superior, o que dificultou comparações entre os níveis de escolaridade da amostra, contudo, a representação do Ensino Médio nesta comunidade pode ser compreendida como uma conquista pessoal relevante para essa população, o que pode ter repercutido para a presença de objetivos de independência e autonomia.

A relação entre as mães e pais e seus filhos não é estática, o modelo vigente pode se modificar, valorizando certas características que antes não possuíam ênfase. Assim como o contexto, é preciso considerar a bidirecionalidade nesta relação, as características individuais, inclusive a influência das crianças no estabelecimento das metas parentais (Lins et al., 2015). Ao exemplo de uma das crianças de 4 anos, que havia mudado para a Flona do Tapajós no mesmo período do início da pesquisa, segundo a avó, a menina foi morar com ela porque “estava teimosa” para morar em sua casa, sua vontade foi acatada, modificando a dinâmica familiar e estabelecendo nova rotina.

4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estudo 2 desta tese teve como principal proposta, descrever e analisar as metas de socialização emocional das mães e dos pais residentes na Floresta Nacional do Tapajós. Esse objetivo foi alcançado a partir da análise das características emocionais que são valorizadas pelos pais, apoiado pela análise do modelo de *self* predominante. Identificou-se semelhanças entre as respostas maternas e paternas, porém, é preciso considerar a homogeneidade do grupo pesquisado, no que se refere à idade, escolaridade, etc.

Dentre as limitações deste estudo, o número da amostra representa quase 100% do perfil de pais das três comunidades, porém, a Flona do Tapajós possui 25 comunidades ribeirinhas e três indígenas, que apresentam características sociodemográficas muito semelhantes, assim como o contexto ecocultural. Ainda assim, a inclusão de um número maior de famílias e comunidades, assim como a participação de pais com filhos de até 3 anos poderia ampliar as discussões e até mesmo permitir comparações com outros contextos.

A análise estatística não apontou resultados significantes, provavelmente pelo *n* reduzido da pesquisa e número extenso de categorias do instrumento, que deixou muitas lacunas entre as respostas, mas a análise das frequências e percentuais apoiaram satisfatoriamente a análise dos dados. Pode-se inferir sobre a idade dos pais, dentre os mais jovens as metas eram de automaximização para a maioria, porém, à medida que avançam na idade essa meta é alterada e é substituída por outras respostas, de outra natureza, como ser inteligente e ter um bom trabalho. O que não ocorreu com as mães, que mantiveram a tendência à valorização da automaximização nas diferentes faixas etárias.

A aplicabilidade dos resultados é de maior relevância para os próprios pais e seus filhos, pois permite um espaço de diálogo em que temas delicados podem ser compartilhados. Estende-se também às equipes de saúde e escolas que atendem população ribeirinha, uma vez que demonstram como os objetivos de socialização emocional, as condições necessárias e atuação dos pais se relacionam ao desenvolvimento emocional das crianças.

Dentre as contribuições esperadas, destaca-se as possibilidades de entendimento, diálogo e interações entre mães, pais e seus filhos, dando destaque as expectativas relacionadas ao desenvolvimento emocional. Fez parte deste estudo a devolutiva dos resultados aos participantes, com linguagem clara e acessível, as devolutivas foram realizadas no mês de julho/2024, nos espaços abertos do Posto de Saúde na comunidade São Domingos e nas sedes das associações de moradores em Maguari e Jamaraquá.

Figura 2*Devolutiva aos participantes*

Nesse momento de partilha, somente as mães e as crianças estiveram presentes, e com uma boa frequência. Na comunidade Jamaraquá apenas uma mãe faltou, o que demonstra o interesse dessas mães em compreenderem melhor o desenvolvimento emocional, em uma das poucas oportunidades que tiveram no local. Houve um momento para elas e as crianças exporem suas ideias, dúvidas, e as mães mostraram-se surpresas com os resultados que eles produziram, muito mais do que os dados em si. Entende-se que para a maioria foi a primeira vez que estavam sendo ouvidas em uma pesquisa científica, daí a admiração.

As contribuições nos campos teóricos e metodológicos, se referem as discussões de um contexto rural, ribeirinho, no Brasil, na América do Sul, onde ainda muito precisa ser estudado sobre socialização emocional. Pautada no Modelo Ecocultural de Desenvolvimento, em que estudos interculturais, comparativos são realizados em diferentes contextos culturais, espera-se que permita novas perguntas, novas perspectivas. Esse estudo, de caráter exploratório, demonstra como outras investigações podem ser realizadas e com resultados fidedignos, para além do uso de escalas, a fim de permitir maiores comparações, análise de variáveis e aprofundamento dos elementos culturais de um contexto ribeirinho.

Portanto, espera-se contribuir para que novos estudos sejam realizados em contextos como a Flona do Tapajós, apesar dos desafios logísticos e financeiros singulares que representam. Novas pesquisas que possam incluir além de mães e pais, ouvir crianças de diferentes faixas etárias. Também as escolas, equipes de saúde que fazem parte da rotina dos moradores, porém, mesmo ciente de que numa pesquisa desse caráter o *n* é importante para maiores análises, em um *lócus* com tantos elementos culturais ainda não estudados, o caráter exploratório e descritivo deste reforça a importância das questões ecoculturais do contexto nesse tipo de pesquisa, o que reforça a importância do envolvimento das comunidades participantes.

ESTUDO 3

EXPECTATIVAS DE SOCIALIZAÇÃO EMOCIONAL: o que pensam as crianças?

RESUMO

O principal objetivo deste estudo foi descrever e analisar as expectativas de socialização emocional das crianças com idades entre quatro e sete anos, residentes na Floresta Nacional do Tapajós. Expectativas compreendidas como equivalente ao estudo de Metas de socialização emocional, realizada com pais, mães e cuidadores. O caráter abstrato desse conceito, segundo o Modelo Ecocultural de Desenvolvimento, pensando teórica e metodologicamente para adultos, não descarta a importância de iniciativas associadas à participação de crianças nos estudos, diante da bidirecionalidade entre o desenvolvimento da criança e o contexto ecocultural. Assim, propôs-se nesse estudo investigar as expectativas de socialização emocional das crianças, para alcançar esse objetivo, questões complementares foram acrescentadas: quais as concepções infantis sobre alegria, tristeza, raiva, medo, orgulho e vergonha?; quais as características emocionais que as crianças desejam para si na adultez?; o que as crianças acreditam ser necessário para desenvolver ou adquirir as características mencionadas como metas - nelas mesmas e na atuação dos pais; ainda, relacionar as expectativas infantis às metas de socialização emocional das mães e pais dessas crianças em outro estudo. Participaram da pesquisa 24 meninas ($M = 69,4$ meses, $dp=11,1$) e 28 meninos ($M = 76,7$ meses, $dp=10,6$). Os resultados, de modo geral, indicam a categoria “manifestação corporal” voltada para a emoção alegria, o medo foi relacionado a “atribuição de causa” e as demais emoções pesquisadas em “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro”. As expectativas desejadas pelas crianças, quando se tornarem adultas, em mais de 80% dos discursos trouxeram conteúdos sobre as profissões desejadas, se tornarem super-heróis ou ficarem grandes e bonitos. As respostas das crianças mostraram um raciocínio lógico entre as questões, pontuando as condições e atuação parental necessárias para atingirem seus objetivos, por exemplo, se deseja se tornar professora, ter que “estudar muito” e os pais devem ajudar em suas tarefas escolares e “comprar os materiais para as aulas”. Respostas como essas, demonstram o pensamento voltado para o momento presente e futuro, com apoio dos pais e desempenho individual. Ao comparar estatisticamente as expectativas infantis às metas maternas e paternas, percebeu-se maioria de respostas de outra natureza e não emocional nos discursos infantis, as mães relacionaram-se a “emotividade”, “automaximização” e “outros”, os pais em “não saber”. Os resultados apontam para a validade deste tipo de pesquisa, com crianças, sendo primordial, pesquisas em diferentes contextos e faixas etárias, favorecendo discussões sobre a influência das diversas variáveis envolvidas no contexto ecocultural.

Palavras-chave: crianças; expectativas de socialização; concepções infantis; contexto rural.

INTRODUÇÃO

De acordo com o Modelo Ecocultural de Desenvolvimento, as metas de socialização fazem parte das estratégias parentais, e, em um nível mais teórico, correspondem aos objetivos desejados e meios culturais empregados pelos pais para alcançar cada uma delas (Keller et al., 2006). Sendo os pais os primeiros agentes socializadores, não é à toa que as pesquisas sobre metas se concentrem em mães, pais e cuidadores, além do que, estudos como esses, poderão orientar medidas, iniciativas, programas parentais de intervenção, prevenção e cuidados na infância.

Nesse sentido, o desafio de investigar as metas de socialização do ponto de vista da própria criança, revelou-se oportuno nesta pesquisa, na medida em que articula diferentes investigações sobre o mesmo objeto. Assim, o Estudo 3 representa desafios de diferentes naturezas: conceitual, por se tratar de um nível mais abstrato do modelo, equivalendo os objetivos desenvolvimentais (tornar-se autônomo, autoconfiante e/ou socialmente interrelacionado), como explicam Keller e Otto (2009); e metodológico, pela escassez de instrumentos eficazes e válidos para avaliar crianças (Capelo, Varela & Serrano-Dias, 2018; Mestre, Guil, Martinez-Cabañas, Larrán & González 2011).

Estudos antropológicos e psicológicos, em especial, evidenciam a importância das contribuições associadas à participação de crianças nos estudos sobre desenvolvimento e socialização emocional. Priante, Cavalcante e Lauer-Leite (2022), em uma revisão integrativa da literatura, identificam no recorte histórico de 2012-2022, 49 artigos (indexados nas bases Scopus e Web of Scienc) que as crianças têm sido efetivamente participantes de um número expressivo de pesquisas, a partir do uso de escalas, testes padronizados, tarefas comportamentais, simulação de situações evocativas de emoções, e gravações em vídeo.

No estudo de Capelo, Varela e Serrano-Díaz (2018), participaram 374 crianças da educação pré-escolar, com idades entre 3 e 6 anos, o principal objetivo foi adaptar uma escala para avaliar a capacidade de perceber, expressar e valorizar emoções alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e nojo das crianças portuguesas. Vale (2021) propôs a análise somente das emoções alegria, tristeza, raiva e medo, participaram um total de 58 crianças dos 3 aos 5 anos, em sete jardins de infância de Coimbra, Portugal. Mendes (2021), também em Coimbra, abordou a percepção das crianças com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos de idade e de uma educadora acerca do reconhecimento e autorregulação das emoções.

Os estudos interculturais, por sua vez, fomentam discussões sobre a relação entre cultura e desenvolvimento emocional, demonstrando que esses papéis, conceitos e significados não

são universais. Um exemplo é o estudo de Robert LeVine et al. (1994) sobre os papéis de socialização, no qual as mães Gusii, no Quênia, são as principais cuidadoras no que se refere à segurança e às necessidades básicas da criança, enquanto a estimulação social ocorre com mais frequência por meio de outros parceiros da criança, em um sentido de complementaridade. Isso reforça a importância de pesquisar diferentes amostras e em contextos diversos.

Em razão disso, neste estudo, com as crianças de 4 a 7 anos que residem nas Comunidades São Domingos, Maguari e Jamaraquá, na Floresta Nacional do Tapajós, pretendeu-se investigar as expectativas de socialização do ponto de vista delas, considerando, para tanto, procedimentos de análise e codificação já utilizados em estudos anteriores, exclusivamente com os pais (Fonseca, Cavalcante & Mendes, 2017; Jimenez, 2021), a exemplo do Estudo 2 desta tese. Como objetivos complementares: descrever e analisar as características emocionais que as crianças desejam para si na adultez; identificar o que as crianças acreditam ser necessário para desenvolver ou adquirir as características mencionadas como metas; e relacionar as metas e estratégias de socialização da emoção mencionadas pelas crianças às relatadas pelas mães e pais participantes da pesquisa no Estudo 2.

5.2 MÉTODO

5.2.1 Delineamento da pesquisa

O estudo caracterizou-se de natureza descritiva, com caráter exploratório e abordagem quanti-qualitativa dos dados, cuja amostra foi selecionada por conveniência.

5.2.2 Contexto da pesquisa

O *lôcus* de realização da pesquisa foi o mesmo dos estudos 1 e 2 desta tese.

5.2.3 Participantes

Participaram 50 (cinquenta) crianças com idades entre 4 (quatro) e 7 (sete) anos residentes das comunidades ribeirinhas São Domingos, Maguari e Jamaraquá, localizadas na Floresta Nacional do Tapajós, município de Belterra-PA. Como critério de inclusão, foram selecionados os filhos dos participantes dos Estudos 1 e 2. Dentre eles, foram consultados sobre o interesse em participar da pesquisa de maneira voluntária. A inclusão na amostra de mães e pais foi condicionada à assinatura do Registro do Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) – (Apêndice A).

5.2.4 Ambiente da coleta

A coleta dos dados ocorreu no ambiente de convívio dos participantes, indicado pelos pais e em concordância com as crianças, na residência das crianças ou em espaço disponibilizado pela escola das crianças.

5.2.5 Instrumentos e materiais

Formulário de Identificação dos Participantes (FIP)

Contém 11 itens que levantam dados pessoais da criança (nome e data de nascimento) e dos pais (nome, data de nascimento, local onde reside e contato da participante ou da pessoa que a indicou) – (ANEXO A). O formulário foi utilizado em pesquisas anteriores com o mesmo objetivo (Mendes & Pessôa, 2013; Fonseca, Cavalcante e Mendes, 2017) e foi utilizado aqui sem adaptações.

Formulário de Dados Sociodemográficos (FDSD).

Possui 20 itens que investigam dados referentes das mães e pais (idade, escolaridade, estado civil, profissão, local em que nasceu e/ou foi criado, a idade que tiveram o primeiro filho, a quantidade de filhos e em quantas horas por dia permanece com o filho) e sobre a criança, pergunta-se a idade e sexo – (ANEXO B). Neste estudo, o formulário foi o mesmo utilizado por Fonseca, Cavalcante e Mendes (2017), sem adaptações.

Questionário de Expectativas de Socialização Emocional das crianças.

Inspirado nos instrumentos desenvolvidos e utilizados pela Prof.^a Dr.^a Deise Mendes para a coleta de dados com os pais, aplicados nos Estudos I e II desta tese, desta vez, cinco perguntas foram adaptadas para aplicação com as crianças (APÊNDICE B). O instrumento adaptado contém perguntas relacionadas a: o que é alegria para você? quais as características emocionais lhes são desejadas para o futuro (que seja alegre; seguro; feliz; autoconfiante); quais as condições necessárias para o desenvolvimento das características mencionadas; o que podem fazer para alcançar essas metas; qual o papel da atuação parental no desenvolvimento destas.

5.2.6 Procedimentos e considerações éticas para coleta de dados

A pesquisa que orienta este estudo foi aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Conep, sob o parecer número: 6.581.499 (ANEXO F).

O recrutamento das crianças foi realizado no mesmo momento que os pais assinaram o RCLE, para participação nos estudos I e II. Após aceite dos pais, as crianças foram informadas e convidadas a participar. A coleta de dados foi feita individualmente em suas residências e quando conveniente, em um espaço disponibilizado pelas escolas.

As informações obtidas a partir da aplicação dos instrumentos foram organizadas em um banco de dados, por meio do Software SPSS 20. Além desse procedimento, as respostas às questões abertas foram lidas na íntegra para identificar as categorias de análise (Vide Estudo 2, Tabelas 6, 7, 8), originalmente construídas pela Prof.^a Deise Maria L. Fernandes Mendes e depois adaptadas às particularidades das crianças. Para identificar a presença e os pesos relativos das categorias, foi realizado cálculo da porcentagem com base na frequência em que foram mencionadas pelas crianças.

5.2.7 Análise dos Dados

A partir das tabelas de frequências, as variáveis foram submetidas ao teste do Qui-quadrado, quando o resultado indicou a dependência preliminar entre as variáveis, ou seja, rejeitar hipótese nula (p-valor significante), realizou-se o teste do critério β , para confirmar a dependência entre as variáveis e indicar se a aplicação da técnica Análise de Correspondência (AC) seria viável. Se $\beta > 3$, as variáveis são ditas dependentes a um nível de significância menor ou igual a 5%, consequentemente é aplicável.

Deve-se calcular o percentual de inércia das dimensões Eixo1 e Eixo2, se maior que 70%, o resultado da análise de correspondência é validado. Com isso, é gerado o Mapa Perceptual, também chamado de Mapa de Correspondência ou Geográfico. Para verificar a associação entre as categorias, aplicou-se a técnica chamada Análise de Correspondência Simples, utilizando o software open Source versão para Windows R4.4.

5.3 RESULTADOS

Os resultados obtidos a partir da aplicação do Questionário de Expectativas Emocionais com crianças de 4 a 7 anos, filhas e filhos dos participantes dos Estudos 1 e 2, estão organizados por questão, a partir das categorias predefinidas do instrumento. Buscou-se identificar as frequências e os percentuais dos padrões identificados nos relatos infantis, bem como, possíveis diferenças nas respostas associadas ao gênero das crianças. Várias respostas trouxeram conteúdos característicos para a idade, como universo fantasioso de super-heróis, desejos relacionados ao exercício de profissões, e aquelas “não classificáveis em nenhuma das categorias”. Por isso, as análises exploratórias se utilizaram da técnica da formação de nuvens de palavras, envolvendo a totalidade dos participantes e suas evocações.

A Tabela 1 traz as características das 52 crianças que participaram da pesquisa na Flona do Tapajós.

Tabela 1

Caracterização sociodemográficas das crianças e seus pais (N=52)

VARIÁVEIS	% (f)		M(dp)
	Meninas	Meninos	
Sexo da Criança	46,1% (24)	53,8% (28)	
Idade das crianças (48 a 95 meses)			70,4 (13,6)
48 --- 59	20,8% (5)	25% (7)	
60 --- 95	79,1% (19)	75% (21)	
Estado Civil dos pais			
Solteiro	15,4% (8)	4,6% (2)	
Casado/União Estável	78,8% (41)	78,8% (41)	
Separado	3,8% (2)	-	
Viúvo	1,9% (1)	-	
Número de irmãos			
1 irmão	15,4% (8)	16,3% (7)	
2 irmãos	23,1% (12)	27,9% (12)	
3 irmãos	26,9% (14)	32,6% (14)	
4 irmãos	13,5% (7)	4,7% (2)	
Acima de 5 irmãos	21,2% (11)	18,6% (8)	
Horas com os pais/diário			
< 8 horas	-	11,6% (5)	
8 horas	1,9% (1)	14,0% (6)	
10 horas	1,9% (1)	-	
12 horas	3,8% (2)	18,6% (8)	

18 horas	13,5% (7)	2,3% (1)	
19 horas	-	2,3% (1)	
20 horas	17,3% (9)	9,3% (4)	
24 horas	61,5% (32)	30,2% (13)	
Não se aplica	-	11,6% (5)	
Idade dos pais para o nascimento 1º Filho			
13 --- 18 anos	53,8% (28)	14,3% (6)	
19 --- 29 anos	40,4% (21)	76,2% (32)	
30 +	5,8% (3)	9,5% (4)	
Escolaridade dos cuidadores			
Não Alfabetizado	-	4,5%(2)	
EFI	20,7%(11)	25%(11)	
EFC	5,6%(3)	15,9%(7)	
EMI	15,1%(8)	13,6%(6)	
EMC	47,2%(25)	40,9%(18)	
ESI	1,9%(1)	-	
ESC	9,4%(5)	-	
Ocupação dos cuidadores			
Agricultura	38,3,0% (18)	51,2% (21)	
Condutor de Turismo	2,1% (1)	12,2% (5)	
Pedreiro/Carpinteiro	-	22,0% (9)	
Professor/Monitor	6,4% (3)	-	
Cozinheira	4,3% (2)	-	
Do lar	38,3% (18)		
Outras	10,6% (5)	14,6% (6)	

Os participantes são 24 meninas ($M = 69,4$ meses, $dp=11,1$) e 28 meninos ($M = 76,7$ meses, $dp=10,6$), dentre elas, 12 com idades entre 48 e 59 meses, dentre essas, algumas ainda não frequentam a escola por não terem o perfil de obrigatoriedade. A maior parte das crianças (40), têm idades entre 60 e 96 meses e frequentam a escola regularmente. Seus pais, majoritariamente, vivem casados ou em união estável, em média com três irmãos, e suas mães são as principais cuidadoras. Elas foram mães mais jovens que os pais, ainda na adolescência, enquanto eles após os 19 anos. As mulheres desempenham normalmente atividades no lar concomitantes a outras (agricultura, artesanato e lavoura). As outras atividades dos pais são a pescaria, carpintaria naval, moveleiro e um deles que trabalha como auxiliar de escritório.

5.3.1 As concepções infantis sobre a alegria, tristeza, raiva, medo, orgulho e vergonha

A primeira questão investigou o significado das emoções alegria, tristeza, raiva, medo, orgulho e vergonha, os resultados de todos os participantes estão descritos na Tabela 2, seguida da Figura 1, que mostra o Mapa de Correspondência desses dados.

Tabela 2*Conceito das emoções para as crianças*

Emoções (Geral)	EFPeu	EPMoutro	ManComp	AtrCausa	NaoClass	NsabeNI
	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)
Alegria	7,94% (5)	23,81% (15)	44,4% (28)	19,05% (12)	3,17% (2)	1,6% (1)
Tristeza	3,45% (2)	41,38% (24)	22,41% (13)	18,97% (11)	5,17% (3)	8,62% (5)
Raiva	9,26% (5)	51,85% (28)	20,37% (11)	5,56% (3)	7,41% (4)	5,56% (3)
Medo	1,82% (1)	14,55% (8)	10,91% (6)	65,45% (36)	5,45% (3)	1,82% (1)
Orgulho	11,32% (6)	28,3% (15)	1,89% (1)	9,43% (5)	24,53% (13)	24,53% (13)
Vergonha	7,55% (4)	58,5% (31)	3,77% (2)	5,66% (3)	11,32% (6)	13,21% (7)

Nota. f: frequência. n: número de evocações. EFPeu: Estado físico ou psicológico com foco no eu. EPMoutro: Estado psicológico ou motivação com projeção para o outro. ManComp: Manifestação comportamental. AtrCausa: Atribuição de causalidade/origem a si ou ao ambiente. NaoClass: Não classificável nas categorias definidas. NsabeNI: Não sabe/não informou. f: frequência. n: número de evocações.

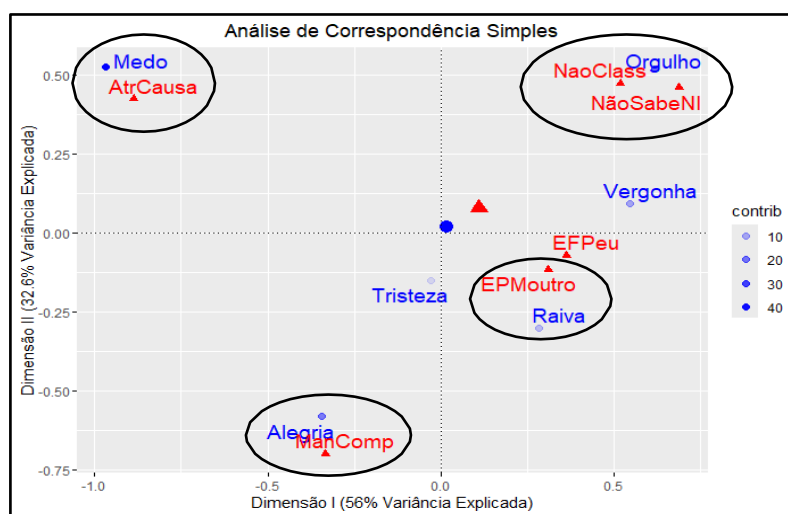
A alegria para as crianças apresentou maior frequência na categoria “manifestação comportamental” com 44,4% (28 participantes). Já a tristeza (41,38%), raiva (51,85%), orgulho (28,3%) e vergonha (58,5%), manteve o foco na categoria “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro.” Por fim, o medo apresentou frequência de 65,45% associado à categoria “atribuição de causalidade, origem a si ou ao ambiente”. Ressalta-se que a emoção orgulho apresentou 24,53% (13 crianças) que não souberam responder.

Para analisar a relação entre as emoções e as concepções dos participantes, descritas na Tabela 2, aplicou-se o teste do Qui-quadrado para avaliar a existência de uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis. Com base nos resultados, verificou-se que as emoções influenciam estatisticamente as concepções (teste de $\chi^2 = 176.80$, p-valor = 0,0001), ou seja, uma relação altamente significativa ao nível de 1%.

A partir do valor do critério correspondeu a $\beta = 30.36$, e os percentuais de inércia para os Eixos 1 e 2, restituem 88,6% (56,017% + 32,58%) da informação. Assim, o resultado sugere que a análise do gráfico perceptual identificou dois eixos principais que explicam a maior parte da variabilidade dos dados.

Figura 1

Mapa de correspondência de evocação das diferentes categorias nas descrições das crianças sobre as emoções estudadas



De acordo com a Figura 1, percebeu-se que a emoção do tipo alegria confirmou associação estatística à categoria “manifestação comportamental”, assim como o sentimento de medo está associado a “atribuição de causalidade/origem a si ou ao ambiente”. O mapa de correspondência posiciona o sentimento de tristeza ao centro da figura perceptual, o que significa dizer que está associada a todas as categorias. A raiva associou-se a “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro”. Os participantes que não sabem responder ou definido como “não classificável” estão mais relacionados do ponto de vista estatístico ao orgulho.

A análise das concepções sobre as emoções de acordo com o gênero das crianças, são apresentadas nas Tabelas 2 e 3, com seus respectivos mapas de correspondência

Tabela 2

Conceito das emoções para os meninos

Emoções/Crianças (Meninos)	EFPeu	EPMoutro	ManComp	AtrCausa	NaoClass	NsabeNI
	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)
Alegria	12,1%(4)	18,2%(6)	51,5%(17)	9,1%(3)	6,1%(2)	3%(1)
Tristeza	3,3%(1)	36,7%(11)	36,7%(11)	16,7%(5)	3,3%(1)	3,3%(1)
Raiva	12%(3)	36%(9)	16%(4)	8%(2)	16%(4)	12%(3)
Medo	3,6%(1)	10,7%(3)	17,9%(5)	57,1%(16)	7,1%(2)	3,6%(1)
Orgulho	18,5%(5)	18,5%(5)	3,7%(1)	14,8%(4)	18,5%(5)	25,9%(7)
Vergonha	7,7%(2)	46,2%(12)	3,8%(1)	11,5%(3)	23,1%(6)	7,7%(2)

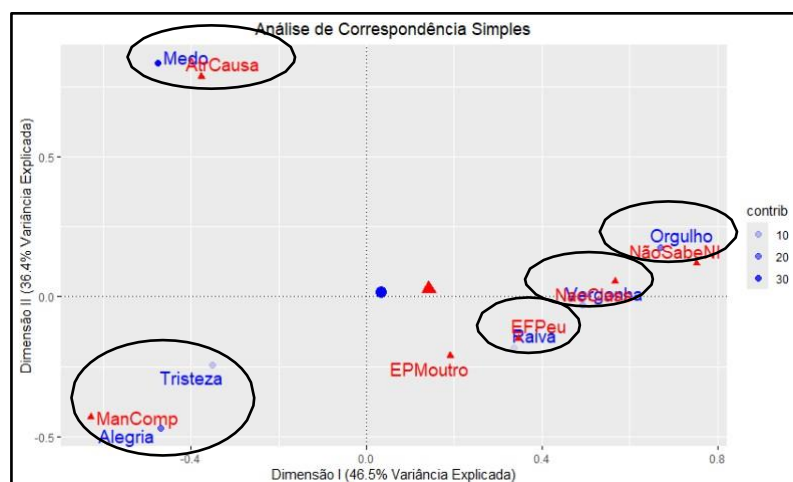
Nota. f: frequência. n: número de evocações. EFPeu: Estado físico ou psicológico com foco no eu. EPMoutro: Estado psicológico ou motivação com projeção para o outro. ManComp: Manifestação comportamental. AtrCausa: Atribuição de causalidade/origem a si ou ao ambiente. NãoClass: Não classificável nas categorias definidas. NsabeNI: Não sabe/não informou. f: frequência. n: número de evocações.

As frequências mais prevalentes para os meninos foram “manifestação comportamental” para alegria (51,5%). Tristeza (36,7%), que recebeu o mesmo percentual na categoria “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro” (36,7%). Raiva (36%) e vergonha (46,2%) foram prevalentes na categoria “estado físico e psicológico com foco no outro”. Medo com 57,1% para a categoria “atribuição de causalidade/origem a si ou ao ambiente” e orgulho em não soube responder com 25,9%.

Para analisar a relação entre as emoções e as concepções dos meninos (Tabela 38), o teste não paramétrico Qui-quadrado verificou que o tipo de emoção influencia estatisticamente nas concepções (teste de $\chi^2 = 83.02$, p-valor = 0,0001), apontando para uma relação altamente significativa ao nível de 1%. A partir do valor do critério $\beta = 11.60$, conclui-se que as variáveis são dependentes ao nível de significância menor que 5%. Vê-se também que os percentuais de inércia para os Eixos 1 e 2, restituem 82,88% (46,46% + 36,42%) da informação.

Figura 2

Mapa de correspondência de evocação das diferentes categorias nas descrições dos meninos sobre as emoções estudadas



De acordo com a Figura 2, percebeu-se que as emoções para os meninos do tipo alegria e tristeza estão mais associadas estatisticamente à categoria “manifestação comportamental”. Já o sentimento de medo está associado a “atribuição de causalidade/origem a si ou ao ambiente”. Os participantes que não sabem responder e/ou não informaram estão mais

relacionados do ponto de vista estatístico ao orgulho. A categoria “não classificável” está relacionada a vergonha e raiva em “estado físico ou psicológico com foco no eu”.

Tabela 3

Conceito das emoções para as meninas

Emoções/Crianças (Meninas)	EFPeu	EPMoutro	ManComp	AtrCausa	NaoClass	NsabeNI
	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)
Alegria	3%(1)	27,3%(9)	33,3%(11)	27,3%(9)	-	-
Tristeza	3,6%(1)	46,4%(13)	7,1%(2)	21,4%(6)	7,1%(2)	14,3%(4)
Raiva	6,9%(2)	65,5%(7)	24,1%(1)	3,4%(1)	-	-
Medo	-	17,9%(5)	3,6%(1)	71,4%(20)	3,6%(1)	-
Orgulho	3,8%(1)	38,5%(10)	3,8%(1)	-	30,8%(8)	23,1%(6)
Vergonha	9,1%(2)	73,1%(19)	3,8%(1)	-	-	19,2%(5)

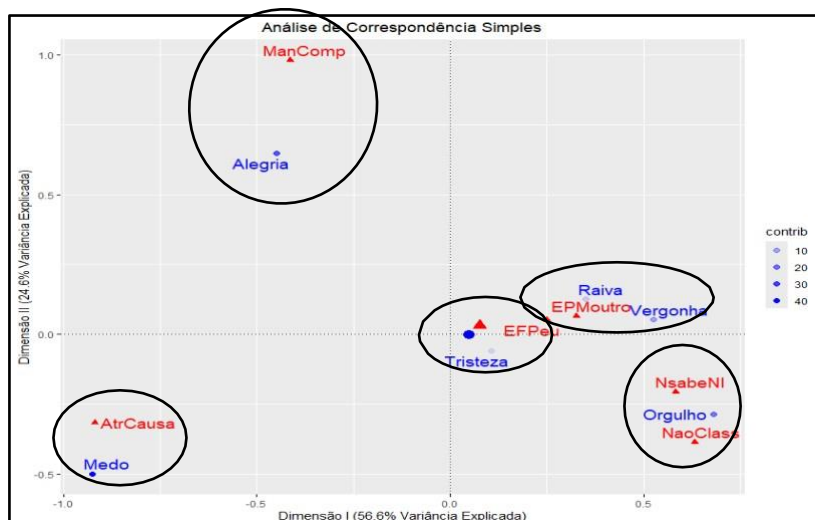
Nota. f: frequência. n: número de evocações. EFPeu: Estado físico ou psicológico com foco no eu. EPMoutro: Estado psicológico ou motivação com projeção para o outro. ManComp: Manifestação comportamental. AtrCausa: Atribuição de causalidade/origem a si ou ao ambiente. NaoClass: Não classificável nas categorias definidas. NsabeNI: Não sabe/não informou. f: frequência. n: número de evocações.

De acordo com as meninas, observa-se na Tabela 3, a categoria “manifestação comportamental” prevalente para alegria (33,3%). “Estado psicológico ou motivação com projeção para o outro”, obteve maiores percentuais nas emoções tristeza (46,4%), raiva (65,5%), orgulho (38,5%) e vergonha (73,1%). “Atribuição de causalidade/origem a si ou ao ambiente” foi mais frequente para o medo com 71,4%.

Para analisar a relação entre as características de emoções e as concepções das meninas (Tabela 39), os resultados do teste Qui-quadrado verificou-se que, os tipos de emoções influenciam estatisticamente nas concepções (teste de $\chi^2 = 95.05$, p-valor = 0,0001), ou seja, uma relação altamente significativa ao nível de 1%. A partir do valor do critério $\beta = 14.01$, foi possível a aplicação da AC

Figura 3

Mapa de Correspondência de evocação das diferentes categorias nas descrições das meninas sobre as emoções estudadas



De acordo com a Figura 3, percebeu-se que a emoção do tipo alegria está mais associada estatisticamente à concepção “manifestação comportamental”. Já o medo está associado a “atribuição de causalidade/origem a si ou ao ambiente”. A raiva e a vergonha estão relacionadas a “estado físico ou psicológico com projeção para o outro”. As participantes que não souberam responder e consideraram respostas em “não classificáveis” estão associadas do ponto de vista estatístico ao orgulho. Tristeza está associada a “estado físico ou psicológico com foco no eu”.

Com o objetivo de visualizar todos os discursos, independente das categorias predefinidas, as maneiras de expressar as emoções foram submetidas a técnica nuvem de palavras. O resultado para a alegria está na Figura 4.

Figura 4

Nuvem de palavras sobre as maneiras de expressar a alegria das crianças.



A representação visual das maneiras de expressar alegria destacou o brincar, estudar, a casa e uma companhia (mamãe). Espaços podem ser observados, a praia, o espaço urbano de Santarém. Ao buscar se houve diferença entre os meninos e as meninas, as palavras-chave foram retiradas de seus discursos e agrupadas em categorias. Quando há mais de uma classificação, por exemplo, brincar/Deus/natureza, ocorre quando uma mesma criança cita, pelo menos, duas delas em sua fala, como por exemplo, “Falar com Deus, jogar bola, anda de bike com os amigos”, para mais ver Tabela 4.

Tabela 4

Maneiras de expressar a alegria reportadas pelas crianças.

ALEGRIA	Crianças				Total	
	Meninas	%	Meninos	%	n	%
Estudar/brincar	6	11,5%	13	25%	19	36,5%
Estar com a família	11	21,2%	1	1,9%	12	23,1%
Ser feliz, passear, ganhar presente	3	5,8%	3	5,8%	6	11,6%
Ser feliz, passear, ganhar presente/ estudar/comer	3	5,8%	1	1,9%	4	7,7%
Brincar/Deus/natureza: praia e flores	1	1,9%	3	5,8%	4	7,7%
Resposta isolada	2	3,8%	2	3,8%	4	7,7%
Não sei	0	0,0%	2	3,8%	2	3,8%
Ajudar nas tarefas em casa	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
TOTAL	27	51,9%	25	48,1%	52	100,0%

Nota. n: número

A alegria “é brincar e correr”, e “quando estamos estudando”. As meninas enfatizaram estar com a família, com discursos como “ficar mamãe, gosto da mamãe, vovô”, “quando sinto felicidade e vejo alguém que amo”, citaram os irmãos, “eles são especiais para mim”. Passeios e receber presentes são situações que remetem as crianças à alegria, assim como os espaços de onde vivem, as praias, o rio, as “respostas isoladas” trouxeram situações cotidianas, como assistir televisão e atitudes, comportamentos de obedecer e respeitar os pais.

Sobre a expressão da tristeza, a nuvem de palavras gerou a Figura 5.

Independente do gênero, as crianças trouxeram situações que representam medo com conceitos reais, como animais perigosos “cobra venenosa”, “onça” e fantasias próprias da criança, mas que são representadas e reforçadas por uma cultura específica, como o “lobo mal”, “curupira”, “bicho do chifirão” e o medo das “visagens”, dos fantasmas, muitas vezes ouvidas nas conversas adultas ou irmãos mais velhos, usados também como uma maneira de manter as crianças afastadas da área de mata. Ademais, algumas crianças afirmaram não sentir medo, ou citaram as reações que a criança deve ter “correr”, “se esconder do bicho”. Apenas um dos meninos respondeu não saber conceituar o medo.

Para o orgulho, a Figura 8 apresenta as palavras mais relevantes.

Figura 8

Nuvem de palavras sobre as maneiras de expressar orgulho nas crianças



O orgulho foi a única emoção que “não sei” esteve em destaque, as demais se referiam a pessoas da família, em especial, às mães e pais, e a palavra feliz, com situações diversas, na escola, ao ganhar brinquedos, abraços. As respostas por gênero constam na Tabela 8.

Tabela 8

Maneiras de expressar o orgulho reportadas pelas crianças.

ORGULHO	Crianças				Total	
	Menina	%	Menino	%	n	%
Não Sabe/Não se Aplica	8	15,4%	9	17,3%	17	32,7%
Família	9	17,3%	4	7,7%	13	25,0%
Ficar feliz/Resposta Isolada	6	0,0%	7	1,9%	13	1,9%
Aspecto negativo	3	5,8%	2	3,8%	5	9,6%
Ganhar Algo/Uma Conquista	1	1,9%	2	3,8%	3	5,8%
Obedecer	2	3,8%	0	0,0%	2	3,8%
TOTAL	27	51,9%	25	48,1%	52	100,0%

Nota. n: número.

O constrangimento diante de outras pessoas, que não precisam ser desconhecidas, predominou entre todos os participantes. Exemplos disso incluem expressões como “quando alguém olha pra gente” e “quando me ralham”. Também surgiram menções envolvendo os irmãos, como “vergonha do Carlos porque faz muita pergunta pra mamãe”, referindo-se ao irmão mais novo. Em relação às mães, destacam-se frases como “quando a nossa mãe tá ficando vergonhosa” e “quando não tem dinheiro”. Ademais, as crianças citaram situações no cotidiano, como brigas, e, entre as respostas isoladas, o ato de “abraçar”.

5.3.2 As expectativas de socialização emocional das crianças da Flona do Tapajós

A segunda pergunta do questionário das crianças, buscou identificar quais características emocionais as crianças desejam para si, quando adultas, optou-se por fazer essa pergunta logo após as perguntas sobre as emoções, para que a pesquisadora resgatasse o conteúdo voltado para as emoções, os resultados estão apresentados na Tabela 10, de acordo com o gênero das crianças.

Tabela 10

Expectativas de socialização emocional, por gênero

Categoria	Nº Menções (Meninos)	Nº Menções (Meninas)	Geral
Automaximização	10,7% (3)	-	5,77% (3)
Autocontrole	-	-	-
Emotividade	-	4,2% (1)	1,92% (1)
Expectativas Sociais	3,6% (1)	8,3% (2)	5,77% (3)
Outras Possibilidades	-	-	-
Não Sabe	-	-	-
Outras Respostas	85,7% (24)	87,5% (21)	86,54% (45)
Total	53,8% (28)	46,2% (24)	100% (52)

Além das categorias predefinidas, foi acrescentado “outras respostas”, com objetivo de identificar quais conteúdos foram suscitados pelas crianças. Mais de 86% das crianças trouxeram discursos sobre as profissões desejadas, se tornarem super-heróis ou ficarem grandes e bonitos. Os meninos citaram outras categorias, automaximização (10,7%) e expectativas sociais (3,6%). As meninas trouxeram a emotividade (4,2%) e expectativas sociais (8,3%).

A Tabela 11 permite identificar as expectativas citadas pelas crianças e a idade dividida em dois grupos, crianças mais jovens de 48 a 59 meses e o segundo grupo de 60 a 95 meses.

Tabela 11*Expectativas de socialização emocional, por idade*

Categorias		Outras respostas	Automaximização	Emotividade	Expectativas sociais
Gênero (Criança)	Faixa Etária (meses)				
Meninos	48 --- 59	15,5% (7)			
	60 --- 84	37,7% (17)	100% (3)		33,3% (1)
Meninas	48 --- 59	13,3% (6)			
	60 --- 84	33,3% (15)		100% (1)	66,6% (2)
Total		45	3	1	3

Mesmo que o quantitativo de crianças com idade mais avançada seja maior, percebe-se o repertório dos participantes do segundo grupo mais diversificado, tanto para os meninos quanto para as meninas do primeiro grupo de idade. Somente a categoria “outras respostas” apresentou frequência. Sem acentuadas diferenças entre os percentuais, a categoria “expectativas sociais” foi citada por ambos os gêneros. No entanto, a “automaximização” prevaleceu entre os meninos, enquanto que a emotividade foi citada exclusivamente pelas meninas.

Para analisar a relação entre as expectativas emocionais e as menções das crianças (Tabela 46), aplicou-se o teste não paramétrico chamado Qui-quadrado. Com base nos resultados verificou-se que, as expectativas **não** influenciaram estatisticamente nas menções (teste de $\chi^2 = 1.27$, p-valor = 0,97), isto é, a relação é não significativa ao nível de 1%.

5.3.3 Condições para o desenvolvimento das expectativas de socialização emocional desejadas, segundo as crianças

Ao verificar o que a criança podia ter ou fazer para se tornar o adulto que narraram na questão anterior, as condições identificadas são apresentadas na Tabela 12.

Tabela 12*Condições para o desenvolvimento das expectativas de socialização emocional, por gênero*

Categoria	Nº Menções (Meninos)	Nº Menções (Meninas)	Geral
Centradas no cuidador	-	-	-
Centrada no contexto	35,7% (10)	37,5% (9)	38,46 (20)

Centrada na criança	14,3% (4)	12,5% (3)	13,46% (7)
Não se aplica	-	-	-
Outros	46,4% (13)	45,8% (12)	46,15% (24)
Não sabe	3,6% (1)	-	1,92% (1)
Total	53,8% (28)	46,2% (24)	100% (52)

A categoria “outros” foi a de maior prevalência, para meninos e meninas, relacionadas a algum aspecto da profissão desejada, como “prender bandido”, “dar vacina”, “atender no abaré”. É preciso ter a “roupa da mulher maravilha”, importante “comer verdura”, aprender a ajudar os pais em casa e estudar. A segunda maior frequência (38,46%), relacionou-se à categoria “centrada no contexto”, com discursos que valorizaram a educação e aprendizagem, sendo necessário “viver na escola” para alcançar a expectativa desejada. Na categoria centrada na criança, a fala das crianças mostra que é necessário “crescer”, “ser obediente” e “respeitar o professor”. Duas crianças que haviam citado o “brincar” nesta questão, na anterior haviam respondido: “ser professora” e o outro “feliz”.

No que se relaciona a idade, os dados são apresentados na Tabela 13.

Tabela 13

Condições para o desenvolvimento das expectativas de socialização emocional, por idade

Categorias		Outros	Centrada no contexto	Centrada na criança
Gênero (Criança)	Faixa Etária (Criança-Meses)			
Meninos	48 --- 59	16% (4)	5,2% (1)	28,5% (2)
	60 --- 84	36% (9)	47,3% (9)	28,5% (2)
Meninas	48 --- 59	8% (2)	15,7% (3)	14,2% (1)
	60 --- 84	40% (10)	31,5% (6)	28,5% (2)
Total		25	19	7

No primeiro grupo de crianças, a categoria “outros” apresentou maior prevalência entre os meninos, enquanto as meninas demonstraram estar mais inclinadas para a categoria “centrada no contexto”. No grupo de crianças acima de 60 meses, a comparação entre as categorias mostrou-se equilibrada, com exceção dos meninos, que mencionaram a categoria “centrada no contexto” com maior frequência.

Para analisar a relação entre as condições para o desenvolvimento das expectativas de socialização emocional e o número de menções, aplicou-se o teste não paramétrico chamado Qui-quadrado, a fim de avaliar a existência de uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis pesquisadas. Com base nos resultados, verificou-se que as emoções não influenciam estatisticamente as concepções (teste de $\chi^2 = 0.15$, p-valor = 0,99), pois a relação é não significativa ao nível de 1%.

5.3.4 O que os pais podem fazer para ajudar seus filhos a alcançarem suas expectativas de socialização?

A última pergunta, sobre como os pais podem ajudar os filhos no desenvolvimento das expectativas emocionais desejadas, está presente na Tabela 50, por gênero e no total.

Tabela 14

Atuação parental, por gênero dos participantes

Categoria	Nº Menções (Meninos)	Nº Menções (Meninas)	Geral
Educar/Orientar	6,3% (2)	20% (5)	12,28% (7)
Manter relações de proximidade pessoal	15,6% (5)	-	8,77% (5)
Prover condições materiais/sociais	56,3% (18)	64% (16)	59,65% (34)
Não se aplica	-	-	-
Outros	18,8% (6)	8% (2)	14,04% (8)
Não Sabe	3,1% (1)	8% (2)	5,26% (3)
Total	53,8% (32)	46,2% (25)	100% (52)

A categoria “prover condições materiais e sociais” foi a mais frequente para os meninos (56,3%) e para as meninas (64%), destacando-se, especialmente, “prover alimentação, roupas e estudo”. Também esperam que os pais trabalhem para “ganhar dinheiro” e comprem o que precisam, como “a roupa de doutora”, “uma maquiagem”, e igualmente ensinar as tarefas escolares e outras atividades, desde fazer um bolo até pilotar uma moto.

A segunda maior frequência, categoria “outros”, foi predominante entre os meninos (18,8%) e menos presente entre as meninas (8%), com discursos sobre atividades e comportamentos do cotidiano, como por exemplo, “ter que obedecer aos pais”. A categoria “educar e orientar”, teve maior ênfase nos discursos femininos (20%), ocorre quando a mãe “ensina”, “me dá conselhos” e ajuda a criança a “saber como respeitar as pessoas”. A categoria “manter relações pessoais” foi abordada somente pelos meninos (15,6%), a partir de falas que

trazem o quanto é importante que os cuidadores os apoiem quando estiverem doentes, serem bons, “cuidar da família” e proporcionem momentos de alegria, como “brincar comigo”.

Tabela 15

Atuação parental, por idade dos participantes

Categorias		Educar/Orientar	Manter relações de proximidade pessoal	Prover condições materiais/sociais	Outros
Gênero (Criança)	Faixa Etária (Meses)				
Meninos	48 --- 59	-	-	10,3% (3)	57,1% (4)
	60 --- 84	50% (2)	100% (2)	37,9% (11)	14,2% (1)
Meninas	48 --- 59	25% (1)	-	13,7% (4)	14,2% (1)
	60 --- 84	25% (1)	-	37,9% (11)	14,2% (1)
Total		4	2	29	7

A análise por idade demonstra que a categoria “outras respostas”, foi mais frequente para os meninos mais jovens, sendo que 10,3% deles trouxeram prover condições materiais. Da mesma maneira, as meninas mais jovens ressaltaram essa categoria e uma delas mencionou “educar e orientar”. Os meninos com idade mais avançada trouxeram conteúdos em todas as categorias, exceto “não se aplica”. As meninas com mais de 60 meses, assim como os meninos, apresentaram 37,9% de evocações para prover condições materiais, contudo, limitaram-se a educar e orientar e outras respostas com uma evocação para cada.

Para analisar a relação entre a atuação parental e as menções, de acordo com a Tabela 50, aplicou-se o teste não paramétrico chamado Qui-quadrado. Com base nos resultados verificou-se que a relação não foi significativa ao nível de 1% (teste de $\chi^2 = 5.86$, p-valor = 0,31).

Neste tópico, as metas dos cuidadores, investigada no Estudo 2 e expectativas infantis são colocadas lado a lado para análise descritiva simples, conforme Tabela 16.

Tabela 16

Metas e expectativas de socialização emocional – pais e filhos

Categoria	Mães	Pais	Crianças	Geral
Automaximização	62,1% (23)	29,7% (11)	8,1% (3)	24% (37)
Autocontrole	100% (2)	-	-	1,3% (2)
Emotividade	63,6% (7)	27,2% (3)	9% (1)	7,1% (11)

Expectativas sociais	33,3% (3)	33,3% (3)	33,3% (3)	5,8% (9)
Outros	77,7% (7)	22,2% (2)	-	5,8% (9)
Não sabe	33,3% (2)	66,6% (4)	-	3,9% (6)
Outras respostas	20% (16)	23,7% (19)	56,2% (45)	52% (80)
Total n	60	42	52	154

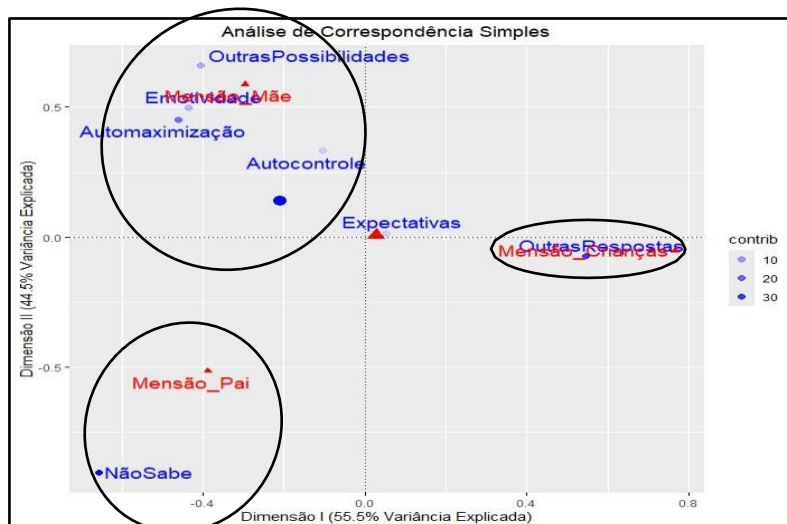
Com exceção das mães, os pais e as crianças trouxeram relatos mais voltados para “outras respostas” e “não classificáveis”, pois não tinham relação direta com desenvolvimento emocional. Tratava-se de demandas relacionadas à oportunidade de estudos, ser responsável e respeitoso ou expectativas relacionadas a profissões, especialmente, pelas crianças. Considerando apenas as categorias predefinidas pelo instrumento, as crianças apresentaram menos evocações que seus pais (mãe e pai). Com maior prevalência, a “automaximização” apresentou maior valorização para as mães (62,1%), apenas algumas mães mencionaram “autocontrole”. Com menor percentual que “automaximização”, todos os participantes citaram “emotividade” e “expectativas sociais”. Nenhuma criança afirmou não saber responder, 66,7% dos pais com e 33,3% das mães optaram por não responder.

Para analisar a relação entre as expectativas emocionais e as evocações dos participantes (Tabela 16), aplicou-se o teste não paramétrico chamado Qui-quadrado para avaliar se existe associação estatisticamente significativa entre as variáveis. Com base nos resultados verificou-se que, as expectativas influenciam estatisticamente nas menções (teste de $\chi^2 = 43,51$, p-valor = 0,0001), ou seja, uma relação altamente significativa ao nível de 1%.

A partir do valor do critério $\beta = 9,60$, conclui-se que as variáveis são dependentes ao nível de significância menor que 5%, sendo então possível a aplicação da AC. Vê-se também que os percentuais de inércia para os Eixos 1 e 2, restituem 100% (55,5% + 45,5%) da informação, assim, a partir deste resultado a análise do gráfico perceptual pode se determinar somente a estes dois eixos de componentes principais.

Figura 10

Mapa de correspondência de evocação das diferentes categorias nas descrições das metas de socialização emocional e expectativas das crianças



A análise do mapa de correspondência indica as menções dos pais associadas estatisticamente à categoria “não sabe informar”. As mães apresentaram associação à “emotividade”, “outras possibilidades” e “automaximização”. Já em relação as menções advindas das crianças estão relacionadas a “outras respostas”, posto que não poderiam ser relacionadas ao desenvolvimento emocional.

A Tabela 17 apresenta as condições para o desenvolvimento das expectativas emocionais.

Tabela 17

Condições para o desenvolvimento das metas e expectativas emocionais – pais e filhos

Categoria	Mães	Pais	Crianças	Geral
Centrada no cuidador	39,3% (13)	60,6% (20)	-	20,4% (33)
Centrada no contexto	12,9% (4)	22,5% (7)	6,5% (20)	19,2% (31)
Centrada na criança	3,7% (1)	70,3% (19)	25,9% (7)	16,7% (27)
Outros	59,7% (40)	4,4% (3)	35,8% (24)	41,4% (67)
Não sabe	-	66,6% (2)	33,3% (1)	1,8% (3)
Total n.	58	51	52	161

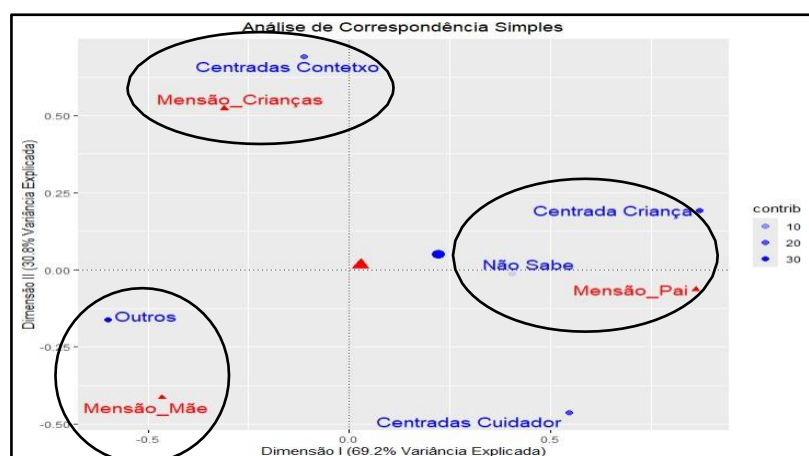
A categoria “centrada no cuidador” foi citada apenas pelos adultos, com maior percentual para os pais (60,6%). As crianças deram maior ênfase para centrada no contexto (64,5%) quando comparado aos seus cuidadores. Os que consideram as condições centrada na criança foram os pais (70,3%) e as crianças (25%), para as mães essa foi a menos mencionada.

Em “outros”, de modo geral, foi a categoria com maior número de evocações. Mencionada especialmente pelas mães e crianças, acreditam que a principal condição é estudar.

Para analisar a relação entre as condições para o desenvolvimento das expectativas de socialização emocional e as menções descritas na Tabela 17, aplicou-se o teste não paramétrico Qui-quadrado, os resultados indicaram relação altamente significativa ao nível de 1%. (teste de $\chi^2 = 80.50$, p-valor = 0,0001). A partir do valor do critério $\beta = 25,63$, houve a aplicação da AC. Vê-se também que os percentuais de inércia para os Eixos 1 e 2, restituem 100% (69,2% + 30,8%) da informação.

Figura 11

Mapa de correspondência de evocação das diferentes categorias nas descrições das condições para o desenvolvimento das características emocionais desejadas – pais e filhos



De acordo com a Figura 11, percebeu-se que as evocações dos pais estão mais associadas estatisticamente à concepção não sabe informar e centrada na criança. As menções maternas relacionaram-se à categoria “outros” e as crianças estão relacionadas a centrada contexto.

Sobre a atuação parental, os dados estão descritos na Tabela 18.

Tabela 18

Atuação parental – pais e filhos

Categoria	Mães	Pais	Crianças	Geral
Educar/Orientar	87,5% (49)	50,33% (34)	12,2% (7)	(90)
Manter relações pessoal	3,57% (2)	19,33% (7)	8,7% (5)	(14)

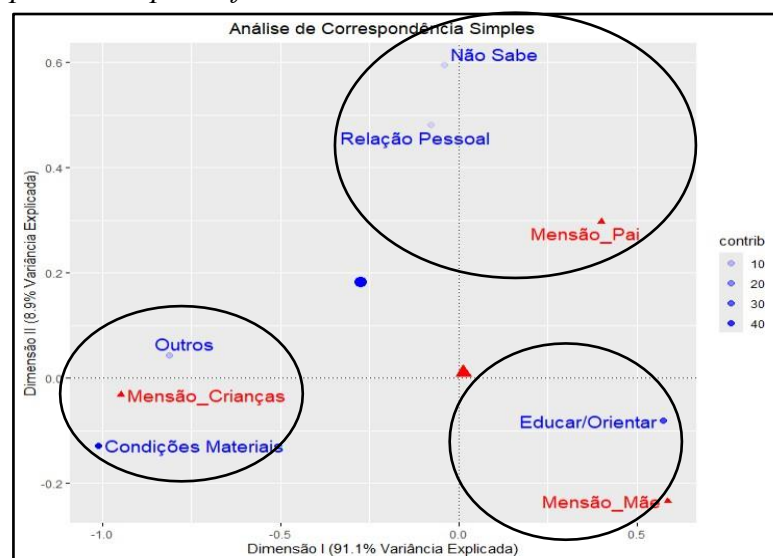
Prover condições materiais	7,14% (4)	12,5% (3)	59,6% (34)	(41)
Outros	1,78% (1)	3,84% (2)	14% (8)	(11)
Não sabe	-	14% (5)	5,2% (3)	(8)
Total	(56)	(51)	(57)	(164)

Em uma análise descritiva simples, verificou-se que educar e orientar é mais valorizado pelos cuidadores, para as crianças “prover condições materiais” se configura como uma atuação parental desejada. Percebe-se uma ênfase dos pais às relações pessoais (19,33%) e das crianças em outras respostas (14%) de conteúdos diversos.

Para analisar a relação entre as atuações parentais e as evocações (Tabela 18), o teste não paramétrico Qui-quadrado indicou uma relação altamente significativa ao nível de 1% (teste de $\chi^2 = 86,61$, p-valor = 0,0001). A partir do valor do critério $\beta = 27,79$, foi possível a aplicação da AC. Vê-se também que os percentuais de inércia para os Eixos 1 e 2, restituem 100% (69,2% + 30,8%) da informação. O resultado segue na Figura 12.

Figura 12

Mapa de correspondência de evocação das diferentes categorias nas descrições da atuação parental – pais e filhos



A análise dos dados indicou que as menções paternas estão mais associadas estatisticamente à concepção não sabe informar e relação pessoal. Com relação as menções maternas associaram-se a educar e orientar. Enquanto que as crianças estão relacionadas a condições materiais e outros tipos não classificáveis nas demais categorias.

5.4 DISCUSSÃO

Nesta discussão, as reflexões irão considerar como ponto de partida os resultados oriundos dos mapas de correspondência, em virtude da possibilidade de testar a associação estatística entre as respostas das crianças e as categorias estudadas. As diferenças entre os gêneros serão tratadas apenas quando relevantes. De modo geral, a discussão estará apoiada nas respostas de todas as 52 crianças participantes deste estudo, nas três comunidades localizadas na Flona do Tapajós.

As questões foram elaboradas com o objetivo de identificar os conceitos sobre as emoções estudadas e as expectativas emocionais de crianças entre quatro e sete anos. Observou-se que, em maior percentual, participaram crianças com mais de 60 meses, contudo, mesmo as crianças mais jovens, com 48 meses, mostraram-se capazes de compreender e responder às questões. A principal diferença foi um repertório mais restrito e respostas mais curtas. Optou-se por essa divisão etária, porque quatro crianças de 4 anos ainda não frequentavam a escola. Sabe-se que muitas mudanças comportamentais e cognitivas relacionadas à compreensão emocional ocorrem no ingresso à escola (Franco & Costa, 2015; León & Sierra, 2008).

Ao conceituarem a alegria, essa emoção foi associada a categoria manifestação comportamental. A tristeza apareceu de forma recorrente entre as crianças, sendo associada a momentos tristes ou coisas ruins. Na pesquisa de Capelo, Varela e Serrano-Díaz (2018), a alegria e a tristeza foram as emoções mais facilmente identificadas pelas crianças, enquanto raiva, medo, nojo e surpresa tiveram menor número de evocações. As crianças com três anos apresentaram menos evocações que as de seis anos, e o gênero feminino apresentou mais acertos que os meninos. A variável gênero neste estudo foi usada apenas para identificar as diferenças ou semelhanças nas concepções, das emoções, sendo que o instrumento não tinha como identificar erros ou acertos, mas sim explorar as formas de concepções das crianças sobre as emoções.

Sobre a maneira de expressão da alegria os meninos trouxeram mais o brincar e o estudar que as meninas, enquanto elas ressaltaram o estar com a família. A valorização de valores que prezam pelos vínculos, unicidade social e especialmente, a família, são vistos como características do modelo relacional, de interdependência (Greenfield, Keller, Fuligni & Maynard, 2003). Mesmo os meninos, ao abordarem o estudo podemos considerar como uma expectativa construída a partir das conversas e orientações dos seus cuidadores. Sobre comer, as crianças trouxeram ter o alimento de modo geral, almoço, ou coisas que gostam de comer, como bolos e doces.

A tristeza narrada pelas crianças acontece quando brigas e desobediências acontecem, na nuvem de palavras termos como ficar brabo, coisa triste são exemplos desta emoção. Segundo Goleman (2006), a tristeza cria uma falta de vontade, energia e entusiasmo na realização de atividades de diversão ou lazer. Manifestações de tristeza, neste contexto, também incluem o adoecer.

No contexto da Flona do Tapajós, as emoções raiva e vergonha estiveram associadas a estado físico ou psicológico com foco no outro, de modo geral, a raiva se manifesta em momentos de brigas e desentendimentos, dito por ambos os sexos, com maior ênfase para as meninas, adoecer também gera raiva, a criança fica impedida de brincar, faz uso de medicamentos, outra situação narrada pelas crianças são quando a mãe ou o pai batem nela ou em seus irmãos, como disciplina.

O medo relacionou-se a atribuição de causalidade/origem a si ou ao contexto, o contexto ecocultural permite compreender a concepção das crianças. Os perigos e acidentes que ocorrem nas atividades de caça, pesca, presença de animais selvagens em raros momentos, mas que são sempre uma ameaça, implica em temer se distanciar da casa ou andar sozinho. O medo é altamente associado à proteção dos perigos naturais, independentemente da idade. Uma das descrições de Goleman (2006) mostra que é a função hormonal que deixa o corpo preparado para a ação, em estado de alerta e tenso. Mesmo diante desse perigo real, as crianças também citaram o lobo mal, curupiras e “visagens”, pois são as histórias que fazem parte do dia a dia e compartilhadas entre as famílias e comunidades. O mesmo conteúdo fantasioso foi identificado em outras crianças com idades semelhantes a esta amostra (Mendes, 2021; Vale, 2021)

A raiva para as crianças associou-se a foco no outro, para os meninos houve maior inclinação para foco no eu. A nuvem de palavras destaca o outro, suas manifestações e comparações com animais (onças, galinhas de filho), uma vez que constituem como parte da ecologia local. Goleman (2006), mais vez, destaca o caráter hormonal desencadeado pela raiva, como a adrenalina, o aumento do ritmo cardíaco, que produz uma energia muito forte que proporciona uma ação potente. As crianças não indicaram estratégias para lidar com a raiva em seus discursos, apenas as reações de brigas, bater o pé e chorar.

Sobre o orgulho, Mendes e Ramos (2020) discutem o caráter mais complexo dessa emoção e mais vinculado às situações em que ocorrem, fatores que podem dificultar a definição ou descrição do orgulho mesmo para adultos. As crianças nesse estudo associaram o orgulho a não saber e não classificável. Entende-se a complexidade da emoção, contudo, é comum para algumas famílias ou cuidadores entenderem o orgulho a partir de dois aspectos: positivo e

negativo, o orgulho de suas conquistas, mas também como soberba, querer ser melhor que as outras pessoas, portanto, uma emoção que deve ser evitada e que a criança não precisa sentir.

O orgulho foi a única categoria que as crianças não souberam responder, mas com um detalhe próprio da criança, a curiosidade, as crianças diziam não saber o que era, mas pediam que lhes fosse explicado. A família foi descrita como manifestação de orgulho com maior ênfase pelas meninas, e como momentos de felicidade pelos meninos. Um percentual menor de crianças trouxe um conceito negativo ao orgulho, como nervosismo e respostas aleatórias, como “vacinas”.

A vergonha se manifesta, especialmente, na presença de outras pessoas, desconhecidas ou não, como ler na frente dos colegas ou de quando são repreendidos pelos cuidadores na frente de outras pessoas. As crianças narraram, em sua maioria, sentirem vergonha ao ponto de precisarem se esconder, “fica atrás da mãe”, enquanto outra parte das crianças diz não sentir ou não saber o que é. Considerando todas as manifestações citadas pelas crianças, é possível identificar a descrição de Turner (2003), de como a vergonha é um misto de desapontamento-tristeza, cólera e medo.

As expectativas de socialização emocional das crianças incluíram em sua maioria conteúdos não relacionados às emoções e sim as profissões que desejam seguir, e crianças mais jovens trouxeram questões relacionadas a personagens de filmes. Ainda assim, meninos com mais de 60 meses apresentaram discursos com características de automaximização. As meninas sobre emotividade e para ambos, as expectativas sociais.

Os relatos voltados para as profissões revelam os desejos das crianças e temas que são compartilhados com maior frequência com os pais, do que falar sobre as características emocionais, por exemplo. Denotando assim, características de um modelo relacional, voltado para as expectativas familiares, assim como a emotividade e expectativas sociais. Os meninos que trouxeram a automaximização e expectativas sociais, valorizaram a independência, sem desconsiderar a perspectiva do outro, mais esperada no modelo relacional. Mesmo os que desejam se tornar médicos, citam vacinar as crianças e atender no navio-hospital Abaré, que oferece serviço médico e odontológico nas áreas ribeirinhas e remotas do rio Tapajós.

As condições para que as expectativas sejam alcançadas na categoria “outros”, foi complementar a primeira, por exemplo, se quer ser médica, a condição é aprender a aplicar vacinas. A categoria centrada no contexto trouxe condições relacionadas a precisar estudar muito, “viver na escola”. As respostas da criança, mesmo a partir de um raciocínio concreto, próprio do pensamento infantil, demonstra que as crianças compreenderam a proposta do

instrumento, no sentido de relação entre as questões, às crianças que trouxeram a expectativas de se tornarem adultos felizes, ressaltaram os momentos de brincadeira, assim como estudar e aprender. O estudo é algo muito forte no discurso de todos os participantes, alguns dos pais dessas crianças cursaram o Ensino Médio já em idade adulta, pois nem sempre esse nível é ofertado em comunidades rurais e ribeirinhas. Assim, os cuidadores nutrem expectativas para que seus filhos tenham oportunidades que eles não tiveram, porque não dispunham de meios de sair de suas comunidades e precisavam ajudar no trabalho dos pais.

A atuação parental esperada pelas crianças, que irá auxiliá-los a alcançar as expectativas desejadas, é a de prover as condições materiais/sociais, especialmente, materiais como alimentação, roupas e proporcionar o estudo. As crianças narraram situações em que “a gente fica sem comer”, necessidades básicas foram descritas pelas crianças, cientes das dificuldades enfrentadas, nem todas as famílias conseguem inserção no turismo, alcoolismo dos pais, seca ou enchente severas, escassez na caça, desemprego, são fatores determinantes.

Ao comparar estatisticamente as expectativas infantis às metas maternas e paternas, percebeu-se maioria de respostas de outra natureza e não emocional, as mães relacionaram-se a emotividade, automaximização e outros, os pais em não saber. Não surpreende que a análise estatística tenha apontado respostas diferentes das categorias predefinidas, durante o tempo de convivência, nas conversas informais as pessoas diziam não entender o porquê da pesquisa, das perguntas e muitas vezes demoravam para responder, por nunca terem pensado nisso, sendo possível inferir que pouco ou nada conversavam sobre isso com seus filhos.

As mães, combinam as metas de independência financeira e profissional dos filhos ao desejo de que os apoiem na velhice, que venham visitar ou consigam “se formar” e conseguir emprego na Flona, perto delas. A frequência simples dos pais apontou para automaximização, em especial, para os filhos meninos, porém, na análise estatísticas associou-se a não saber responder, de fato, os pais apresentaram maior dificuldade para participar, respostas curtas, algumas vezes monossílabas, em alguns casos, se negaram, mas deixaram que a mãe e criança decidissem por elas mesmas.

As condições para o desenvolvimento das expectativas, segundo as crianças estão centradas no contexto, o foco para as mães em “outros”, como precisar estudar e para os pais não saber informar e centrada na criança, pois acreditam que a criança precisa ouvir o conselho dos pais para conseguirem atingir suas expectativas. Os discursos levam para características de interdependência, pois mesmo a ênfase dos pais centrada na criança se justifica pela

importância dos pais em educar, aconselhar e serem ouvidos, que a criança obedeça, para não “andar em caminhos errados”.

A atuação parental para as crianças esteve em prover condições materiais e outros tipos não classificável, as mães associaram-se a educar e orientar e os pais não saber e relação pessoal. Os cuidadores valorizam os conselhos e servirem como modelo aos filhos, assim como manter boas relações e vínculos com familiares, ter amigos, se divertir, não citaram com tanta ênfase as condições materiais como as crianças. O relato dos pais, nesse tópico, surgiu com maior relevância no estudo das emoções, Estudo 1 desta tese, quando se entristecem por não poder comprar o que os filhos desejam e de como se orgulham ao ganharem brinquedos e roupas novas.

Com base do Modelo Ecocultural de Desenvolvimento (Keller, 2022), é possível identificar como as rotinas e os elementos próprios do contexto pesquisado se relacionam, justificam as concepções sobre as emoções, metas e expectativas emocionais. A análise a partir do modelo de *self*, nos permite identificar como a dinâmica dos grupos se altera e modifica em função da mentalidade e necessidades atuais, sem desconsiderar, valores compartilhados há gerações e entendidos como fundamentais para manter a harmonia e ajuda mútua. Em um contexto em que as atividades de associação, parcerias são fundamentais, para montar uma cooperativa, conseguir materiais para o artesanato e outras atividades de subsistência, os vínculos e colaboração vão além dos vínculos sociais, representam renda e sobrevivência.

5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estudo 3 desta tese teve como principal proposta, descrever e analisar as expectativas de socialização emocional das crianças entre quatro e sete anos residentes na Floresta Nacional do Tapajós. Esse objetivo foi alcançado a partir da análise das características emocionais que são valorizadas, apoiado pela análise do modelo de *self* predominante. Identificou-se semelhanças entre as respostas dos meninos e meninas, porém, é preciso considerar a homogeneidade do grupo pesquisado, que compartilham de um mesmo contexto ecocultural, são parentes próximos ou convivem nos mesmos espaços e atividades na comunidade.

Aos domingos, as famílias reúnem-se no campo de futebol, realizam torneios entre eles, essa atividade é tradicional na comunidade e há certo tempo promove o torneio das crianças. Esse é um exemplo de como as crianças recebem o que é repassado por seus cuidadores e também pelo grupo, de maneira coletiva. As diferenças mais pontuais foram para as emoções raiva e alegria, as meninas ressaltaram a raiva com manifestação de brigas e a alegria vinculada a estar com a família. Os meninos apresentaram resposta mais equilibrada sobre a raiva, com diferentes manifestações, como se machucar, por exemplo, o que nos permite inferir que talvez tenham mais inclinação para atividades vigorosas e maior liberdade que as meninas, era comum ver grupos de meninos na praia, coletando frutas nos espaços coletivos, de modo que não parece ser por acaso que a alegria esteve mais associada ao brincar para eles.

Dentre as limitações deste estudo, o número da amostra representa quase 100% do perfil de crianças nesta faixa etária, das 3 comunidades, porém, a Flona do Tapajós possui 25 comunidades ribeirinhas e 3 indígenas, que apresentam características sociodemográficas muito semelhantes, assim como o contexto ecocultural. Ainda assim, a inclusão de um *n* maior de crianças, assim como a participação de crianças menores, de 3 anos e mais velhas, até 12, poderia ampliar as discussões e até mesmo permitir comparações das variáveis idade e gênero.

A aplicabilidade dos resultados é de maior relevância para os próprios pais e educadores, pois permite conhecimento das ideias e expectativas das suas crianças. Estende-se também às equipes de saúde que atendem população ribeirinha, uma vez que demonstram como as expectativas de socialização emocional, as condições necessárias e atuação dos pais narrada pelas crianças. Promover espaço para o desenvolvimento emocional e experiências para as crianças é algo possível e pode ir além da casa, algumas crianças trouxeram, por exemplo, o interesse em ser médico/médica no navio-hospital Abaré, local que normalmente vão apenas para receber atendimento médico, mas que faz parte das expectativas dessas crianças mesmo que não o conheçam em sua totalidade.

Dentre as contribuições esperadas, espera-se que sejam realizadas mais pesquisas sobre as expectativas emocionais das crianças, com as crianças e não sobre as crianças. Fez parte deste estudo a devolutiva dos resultados aos participantes, com linguagem clara e acessível. Nesse momento de partilha, somente as mães e as crianças estiveram presentes, mas com uma boa frequência. Especificamente na comunidade Jamaraquá, verificou-se que apenas uma mãe faltou, o que demonstra o interesse dessas mães em compreenderem melhor o desenvolvimento emocional, em uma das poucas oportunidades que tiveram no local.

As crianças participaram com muito interesse e sem resistências, demonstraram compreender as questões e quando não entendiam (especialmente para falar sobre o orgulho), não tinham receio em dizer que não sabiam, mas gostariam de saber. As respostas foram demonstração de confiança, as crianças trouxeram não apenas o conteúdo perguntado, mas aspectos sociais que observam e causam preocupação, como o alcoolismo, brigas e receios relacionados ao próprio corpo, sua integridade. Diante de falas que indicaram a menor possibilidade de abuso sexual infantil ou perigo de agressão, as famílias foram entrevistadas novamente para sanar dúvidas. Um ponto importante foi na equipe de pesquisa a presença de duas pessoas moradoras locais, que conheciam e convivem com as famílias entrevistadas.

As contribuições nos campos teóricos e metodológicos, se referem especialmente ao conceito “expectativas de socialização emocional”, será que as metas de socialização emocional não poderiam ser aplicadas as crianças? Metas refere-se, teoricamente, aos objetivos adultos em relação aos seus filhos, os instrumentos foram criados e elaborados a partir de falas adultas, portanto, mais estudos poderiam fomentar essa discussão e entender como as crianças são capazes de falar de si, à sua maneira. Pautada no Modelo Ecocultural de Desenvolvimento, assim como em que estudos interculturais e comparativos realizados em diferentes contextos culturais, espera-se que este estudo contextualizado em uma área de preservação, ribeirinha, na região Oeste do Pará, Brasil, América do Sul, permita novas perguntas, novas perspectivas.

Entende-se a necessidade do olhar crítico sobre as análises da criança, de modo que se mantenha o caráter científico, porém, permita a expressão das ideias infantis de maneira fidedigna. A discussão sobre as expectativas de socialização emocional se configurou como um desafio à parte neste estudo, por não ter parâmetro anterior, como dos demais estudos desta tese, e outras pesquisas semelhantes para fins de discussão. Espera-se contribuir para que novos estudos sejam realizados com crianças em contextos como a Flona do Tapajós, apesar dos desafios teóricos, logísticos e financeiros singulares que representam. Esta tese, sem a participação das 52 crianças, seria incompleta.

ESTUDO 4

RELAÇÕES ENTRE AS METAS DE SOCIALIZAÇÃO EMOCIONAL DOS PAIS RIBEIRINHOS E O COMPORTAMENTO PROSSOCIAL DOS FILHOS NA FLORESTA NACIONAL DO TAPAJÓS

RESUMO

O comportamento prossocial pode ser descrito como um comportamento voluntário e intencional, que proporciona benefícios ao outro. Ele se manifesta de diferentes formas, como ajudar, favorecer, cooperar, confortar, compartilhar, e está relacionado às crenças e práticas parentais, traduzindo os valores e regras socioculturais compartilhadas em um grupo. Nesta pesquisa, de natureza exploratória, a questão principal foi avaliar experimentalmente a relação entre as metas parentais de socialização emocional e o comportamento prossocial de ajuda em crianças com idades entre 24 e 36 meses, de comunidades da Floresta Nacional do Tapajós. Os instrumentos utilizados foram formulários de identificação e levantamento de dados sociodemográficos, Questionário de Objetivos do desenvolvimento, Questionário de Concepções Parentais sobre a Expressão Emocional em Crianças, Questionário de Metas de Socialização da Emoção, direcionados aos pais e Tarefas experimentais aplicada às crianças. Participaram do estudo 10 crianças ($M = 28$ meses; $dp. = 3.64$), 5 do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Os resultados obtidos com os pais indicaram valorização de metas de socialização emocional com características de autonomia e relacionamento. A independência, habilidades e talentos pessoais, são valorizados pelos pais, desde que orientados por eles. A autonomia é vista como uma possibilidade de se tornar capaz de ajudar e cuidar do outro. Os resultados das tarefas experimentais, demonstraram-se alto desempenho na realização e no tempo de hesitação das crianças, normalmente entre “pouca hesitação” e “imediatamente”. Apesar do número limitado de participantes, os resultados obtidos corroboraram com a literatura, sobretudo, em relação às metas de socialização dos pais e o comportamento prossocial das crianças.

Palavras-chave: comportamento prossocial, metas de socialização emocional, contexto rural.

INTRODUÇÃO

As primeiras investigações sobre o comportamento prossocial iniciaram a partir da segunda metade do século XX, quando biólogos e psicólogos investigaram o como e o porquê do comportamento prossocial. A biologia concentrou-se em investigar as quatro questões de Tinbergen, buscando explicações finais sobre o motivo pelo qual determinado comportamento evolui e como ele beneficia a sobrevivência e a reprodução. A psicologia, por outro lado, tentou compreender o que causa, o que regula e como o comportamento se desenvolve na ontogenia (Kopp et al., 2024).

Na segunda metade do século XXI, de acordo com Kopp et al. (2024), biólogos comportamentais e psicólogos comparativos deixaram de lado as diferenças entre seus paradigmas científicos e tentaram compreender a regulação imediata do comportamento prossocial, especialmente, os fundamentos motivacionais. Essas iniciativas (ex. Preston e de Waal, 2002; Picard et al. 2020), geraram novos questionamentos, tais como, os pré-requisitos cognitivos e os aspectos afetivos da cooperação, os desafios metodológicos para a pesquisa empírica sobre cooperação e prossociabilidade entre táxons e os fatores contextuais que influenciam o resultado de experimentos sobre prossociabilidade (por exemplo, Brosnan et al. Massen 2012).

Ajudar, favorecer, cooperar, confortar, compartilhar são comportamentos presentes no comportamento humano, em todos os níveis de organização. Proteger um indivíduo ou o grupo do ataque de um predador, punir em prol do benefício do grupo, comportamentos de sentinela (alarme anti-predador), também podem ser considerados como comportamentos prossociais. Dessa maneira, a partir de uma estrutura conceitual é possível comparar a regulação imediata da prossociabilidade humana e não humana. O desafio se apresentou em conseguir uma definição suficientemente específica para abranger o comportamento prossocial nas pessoas e suficientemente ampla para evitar suposições que excluam a priori os animais não humanos (Kopp et al., 2024).

A definição de Eisenberg e Miller (1987) descreve o comportamento prossocial como um comportamento voluntário, intencional, que proporciona benefícios para o outro. Ocorre, em grande parte, por afeto ou preocupação pelo bem-estar dos outros (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006; Brownell et al. 2014). Segundo Dunfield e Kuhlmeier (2013), o comportamento prossocial envolve três etapas: reconhecer que o outro está em situação de necessidade, desejo ou sofrimento; identificar como ajudar a aliviar a situação do outro; e estar motivado para o comportamento prossocial. Existem subcategorias, como por exemplo, o altruísmo, que apesar

de trazer benefícios para o outro, ser voluntário e intencional, nesse caso, implica em um custo para o ator (Eisenberg et al., 2006; Salerni & Caprin, 2022).

A classificação dos comportamentos prossociais, baseada na ação (Paz et al., 2023), divide-se em três tipos de atos: 1) Ajuda instrumental, ajuda compassiva e compartilhamento (Dunfield et al., 2011; Brownell, 2013; Paulus, 2018); 2) Ajuda instrumental ocorre quando há uma meta a ser alcançada, porém, sem sofrimento, como alcançar um objeto (Warneken & Tomasello, 2006, 2007).; 3) Ajuda compassiva (ou reconfortante), se refere a ajudar ou confortar de maneira verbal ou física alguém em perigo (Knafo et al., 2008; Newton et al., 2016). Quanto ao compartilhamento, parte do item 1, envolve partilhar parte dos próprios recursos materiais para o outro (Brownell et al., 2013a; Newton et al., 2016).

Apesar das distinções, os comportamentos prossociais, de modo geral, possuem uma motivação ou exigem determinadas habilidades cognitivas (Davidov et al., 2016). Essas semelhanças podem sugerir a presença de mais de um subtipo de comportamento desde os primeiros anos de vida (Dunfield et al., 2011; Dunfield e Kuhlmeier, 2013; Kärtner et al., 2014; Paulus et al., 2015), já outras pesquisas (Sommerville et al., 2013; Brownell et al., 2013b; Newton et al., 2016; Schachner et al., 2018) identificaram uma convergência modesta entre diferentes subtipos de comportamentos prossociais, quando estudados simultaneamente (Paz et al., 2023).

Agir de maneira prossocial tem sido observado desde cedo (Liszkowski, 2005; Warneken & Tomasello, 2006, 2007). Estudos mostra que bebês e crianças pequenas de um e dois anos já se comportam de maneira prossocial (Liszkowski, 2005; Warneken & Tomasello, 2006, 2007), reconhecem se o outro está com dor ou chateado, se preocupam, confortam com abraços (Nichols, Svetlova, & Brownell, 2009; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner, & Chapman, 1992), e cooperam para alcançar objetivos comuns (Brownell, Ramani, & Zerwas, 2006; Warneken & Tomasello, 2006). A partir do segundo ano, podem fornecer voluntariamente informações úteis ou apontar alguma coisa com a intenção de ajudar (Svetlova et al., 2010; Newton et al., 2014). Esses resultados demonstram que desde cedo as crianças reconhecem quando o outro precisa de ajuda, embora, demonstrem diferenças nos padrões de desenvolvimento (Dunfield e Kuhlmeier, 2010, 2013).

Os autores Hay e Cook (2007) buscaram responder qual o papel da socialização parental para a formação dos primeiros comportamentos de ajuda e partilha. Alguns defendem que os primeiros gestos prossociais, na verdade, surgem devido uma inclinação natural (Hoffman, 2007; Warneken & Tomasello, 2009; Wynn, 2008), somente em idade pré-escolar, ao entrar

em contato com as normas sociais e culturais é que a socialização ganha relevância, pelo fato de quando ainda bebês serem jovens demais para se beneficiar da orientação e socialização com os pais (Dunfield et al., 2011; Geraci & Surian, 2011; Olson & Spelke, 2008; Warneken & Tomasello, 2009). Lordelo e Carvalho (2012), ressaltam a base biológica quando se observa crianças cuidando de outras crianças, contudo, modulada pelas práticas culturais.

Por outro lado, Brownell, et al., (2013) argumentam que mesmo na primeira infância a socialização influencia o comportamento prossocial, e sugerem que muito antes da prossociabilidade se tornar governada por normas sociais e morais, a socialização explora e cultiva os sistemas afetivos e motivacionais facilitadores para o surgimento do comportamento prossocial humano. Como exemplo, o discurso entre pais e filhos sobre emoções, com base no raciocínio de que, à medida que as crianças aprendem a falar sobre emoções com os pais, especialmente em atividades partilhadas, passam a preocupar-se com as emoções dos outros, a compreender e a inferir sobre elas.

À medida que a criança aprende a falar sobre as emoções, passam a compreender como e quando agir de acordo com esse entendimento (Ruffman, Slade, & Crowe, 2002; Symons, 2004). O papel do discurso materno sobre as emoções com as crianças pequenas, contribui para que as crianças as compreendam melhor e para o uso da linguagem psicológica pelas próprias crianças (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991; Laible, 2004; Ruffman, Slade, & Crowe, 2002; Symons, 2004). Em idade pré-escolar o discurso dos pais sobre as emoções possui associação positiva com a frequência de comportamentos prossociais nas crianças (Brownell, et al., 2013; Garner, Dunsmore, & Southam-Gerrow, 2008).

Muitas são as questões investigadas, como a origem do comportamento prossocial, como se manifesta à medida que a criança cresce, as variáveis que o influenciam, dentre elas, a questão cultural. Assim, a realização de pesquisas que analisam o contexto ecocultural e o comportamento prossocial são fundamentais para maior compreensão dessas dinâmicas, seja em estudos comparativos, com diferentes contextos culturais ou como nesse estudo exploratório: a investigação em comunidades ribeirinhas, que compartilham de um ecossistema e características sociodemográficas parecidas, motivou buscar identificar se as crianças teriam desempenho esperado aos encontrados em contextos coletivistas. E esse desempenho, relaciona-se as metas de socialização emocional dos seus pais?

O Modelo Ecocultural de Desenvolvimento norteia as análises para compreensão dos fatores culturais, das características valorizadas a partir do modelo de *self* predominantes e o comportamento prossocial das crianças. Na proposta desse estudo, a questão principal foi

avaliar experimentalmente a relação entre as metas parentais de socialização emocional e o comportamento prossocial de ajuda em crianças de comunidades da Floresta Nacional do Tapajós. Além de verificar a frequência e o padrão do comportamento de ajuda espontânea emitido pelas crianças na situação pesquisada, buscou-se caracterizar sociodemograficamente as famílias participantes do estudo; e identificar as metas de socialização emocional parentais.

6.2 MÉTODO

6.2.1 Delineamento da pesquisa

O estudo é de natureza descritiva, com caráter exploratório e análise quantitativa e qualitativa dos dados. A pesquisa analisou e categorizou dados capturados e registrados por meio de filmagem e produção de vídeos de tarefas experimentais já testadas em outras cidades do Brasil (Belém, Rio de Janeiro e São Paulo).

6.2.2 Contexto da pesquisa

O *lôcus* de realização da pesquisa foi o mesmo dos Estudos 1, 2 e 3 desta tese.

6.2.3 Participantes

Participaram deste estudo 10 crianças com idades entre 24 e 36 meses e suas mães e pais residentes permanentes das comunidades ribeirinhas São Domingos, Maguari e Jamaraquá. Como critério de inclusão, foram considerados para a coleta de dados aqueles casais que vivem juntos e criam seus filhos sob o mesmo teto ou sob a guarda de avós, que preferencialmente, tenham participado dos estudos 1, 2 e 3. A inclusão na amostra de pais e mães foi condicionada à assinatura do Registro do Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) – (Apêndice A).

6.2.4 Ambiente da coleta

A coleta dos dados ocorreu no ambiente de convívio dos participantes, na presença dos pais ou avós, com o intuito de preservar os elementos constituintes do ambiente familiar e da rotina da casa. Durante a aplicação dos instrumentos, os pesquisadores solicitaram um cômodo da casa fisicamente confortável, tranquilo e arejado (sala, cozinha, quarto, área externa), com uma mesa e uma cadeira à altura das crianças para realização da coleta dos dados.

6.2.5 Instrumentos e materiais

Formulário de Identificação dos Participantes (FIP)

Contém 11 itens que levantam dados pessoais da criança (nome e data de nascimento) e dos pais (nome, data de nascimento, local onde reside e contato da participante ou da pessoa que a indicou) – (ANEXO A). O instrumento foi utilizado em pesquisas anteriores com o mesmo objetivo (Mendes & Pessoa, 2013; Fonseca, Cavalcante e Mendes, 2017), utilizado neste projeto sem adaptações.

Formulário de Dados Sociodemográficos (FDSD)

Possui 20 itens que investigam dados referentes das mães e pais (idade, escolaridade, estado civil, profissão, local em que nasceu e/ou foi criado, a idade que tiveram o primeiro filho, a quantidade de filhos e em quantas horas por dia permanece com o filho) e sobre a

criança, pergunta-se a idade e o sexo – (ANEXO B). O formulário, já utilizado no Brasil por Fonseca, Cavalcante e Mendes (2017), foi aplicado nesta pesquisa sem adaptações.

Questionário de Objetivos do Desenvolvimento

Utilizada em amostras brasileiras por Köster et al. (2016), foi aplicada a versão modificada (ANEXO E) do questionário de Keller (2007), com objetivo de examinar os modelos culturais, particularmente os objetivos de desenvolvimento, as metas de socialização relacionais e autônomas que os pais desejam para seus filhos. O instrumento possui 15 itens, aplicado no formato de escala *Likert* com 4 opções de resposta que representam diferentes níveis de concordância com a assertiva, por exemplo, item “1-Faça o que os pais dizem”, para cada item há quatro alternativas (de forma nenhuma, um pouco, em grande parte, completamente).

Questionário de Concepções Parentais sobre a Expressão Emocional em Crianças (QCPEEC)

Este instrumento foi desenvolvido pela Prof^a Dr^a Deise Mendes, em estudo anterior realizado com população do Rio de Janeiro. Possui quatro questões abertas em relação à concepção que os pais/mães possuem em relação ao desenvolvimento da capacidade da criança em expressar as suas emoções. Primeiramente, o respondente é convidado a descrever as emoções (alegria, tristeza, raiva, medo, orgulho e vergonha); na segunda questão, a partir de uma escala tipo *Likert*, indicar em que medida concorda que as crianças da idade de seus filhos sentem ou manifestam as emoções, onde 1 indica “nem um pouco” e 5 “completamente”, ao considerar que a criança sente ou manifesta a emoção, mesmo que seja “um pouco”, explicar como ocorre essa expressão; em seguida, informar o quanto considera importante (numa escala tipo *Likert* de 1 nada a 5 muitíssimo) a expressão emocional durante a infância e justificar sua resposta para cada uma das emoções (alegria, tristeza, raiva, orgulho e vergonha); por último, assinalar se cabe às/aos mães/pais ensinar às crianças os nomes que damos às emoções e como podemos manifestá-las ou se as crianças aprendem sozinhas – (ANEXO C).

Questionário de Metas de Socialização da Emoção (QMSE).

Instrumento desenvolvido e utilizado pela Prof.^a Dr^a Deise Mendes para coleta de dados com adultos, em amostra selecionada no Rio de Janeiro, como parte do projeto “Crenças e metas parentais de socialização das emoções em crianças” com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Composto de quatro perguntas estruturadas sobre o tema, que indagam, por exemplo, quais as características emocionais desejadas para o futuro do filho (que seja alegre; seguro; feliz; autoconfiante); quais as

condições necessárias para o desenvolvimento das características mencionadas; qual o papel da atuação parental no desenvolvimento destas, e ainda como elas surgem e em que época da vida. Esse instrumento (ANEXO D) foi utilizado em outros contextos (urbano e rural) na cidade de Belém (Fonseca, Cavalcante & Mendes, 2017). Neste projeto, aplicado sem adaptações.

Tarefas experimentais

(a) *Infants' helping behavior*: O comportamento de ajuda instrumental das crianças será avaliado em duas tarefas fora de alcance:

- Tarefa 1: o experimentador empilha copos de plástico em uma mesa e, em seguida, solta 3 copos no chão e estende a mão para eles sem sucesso (Hepach et al., 2012).
- Tarefa 2: o experimentador pendurará toalhas em um varal e jogará três prendedores de roupa no chão e os alcançará sem sucesso (Köster et al, 2016; Warneken & Tomasello, 2006).

6.2.6 Procedimentos e considerações éticas para coleta de dados

A pesquisa que orienta este estudo foi aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – COPEP, sob o parecer número: 6.581.499 (ANEXO F).

Além dos procedimentos descritos nos estudos anteriores desta tese, as mães foram orientadas sobre o modo de realização da filmagem, seu armazenamento e finalidade, durante a realização das tarefas experimentais. O recrutamento das crianças ocorreu com ajuda das agentes comunitárias de saúde e em uma busca ativa nas comunidades. As mães e pais foram entrevistados individualmente, posteriormente, solicitava-se um espaço livre de interferências e dispor de mesa e duas cadeiras acessíveis para a criança. As crianças eram convidadas pela experimentadora para “verem uma coisa legal”, “para ver o que sabíamos fazer” e assim eram direcionadas ao espaço indicado pelas mães (ex. Figura 2). As tarefas foram aplicadas individualmente, com materiais padronizados, sempre com duas experimentadoras, uma delas responsável pela filmagem da criança e outra executando as tarefas com a criança, o tempo foi de aproximadamente 10 minutos para realização de ambas.

Figura 1*Espaços de aplicação das tarefas experimentais*

6.2.7 Análise dos Dados

As informações obtidas a partir da aplicação dos instrumentos foram organizadas em um banco de dados, por meio do Software SPSS 20. Para a análise da Escala de Objetivos de desenvolvimento verificou-se as médias e desvio padrão das respostas aos itens da escala, classificados nas categorias relacional e autônomo considerando uma escala *Likert* que inicia em 1 como desacordo até 4 como totalmente de acordo.

Para análise dos dados referentes ao comportamento de ajuda espontânea (a) foi registrado em vídeo e posteriormente codificado quantos dos três objetos o bebê entregou ao experimentador (cf. Köster et al., 2019). Em seguida, os dados colhidos foram organizados a partir das categorias descritas a seguir: a) A criança ajudou imediatamente (até 3s.) (3 pontos): o copo/prendedor foi pego e entregue imediatamente pela criança ao experimentador; b) A criança ajudou após curta hesitação (2 pontos): (4-7s.) a criança espera um pouco antes de ajudar; c) A criança ajudou após longa hesitação (1 ponto): (após 8s.) a criança mantém o envolvimento em outras atividades ou permanece com o objeto na mão antes de entregar ao experimentador; d) A criança não ajudou (0 pontos): a criança não pega o copo/prendedor do chão ou não entrega ao experimentador.

A partir das tabelas de frequências, as variáveis foram submetidas ao teste do Qui-quadrado, quando o resultado indicou a dependência preliminar entre as variáveis, ou seja, rejeitar hipótese nula (p-valor significativo), realizou-se o teste do critério β , para confirmar a dependência entre as variáveis e indicar se a aplicação da técnica Análise de Correspondência (AC) seria viável. Se $\beta > 3$, as variáveis são ditas dependentes a um nível de significância menor ou igual a 5%, consequentemente é aplicável. Deve-se calcular o percentual de inércia

das dimensões Eixo1 e Eixo2, se maior que 70%, o resultado da análise de correspondência é validado. Com isso, é gerado o Mapa Perceptual, também chamado de Mapa de Correspondência ou Geográfico.

Os dados referentes às variáveis de metas maternas e as categorias de comportamento da criança, foram submetidos ao método estatístico correlacional de Pearson (r). As matrizes de correlação entre as metas/objetivos de desenvolvimento e tarefas experimentais ocorreu a partir do Teste t para o Coeficiente de Correlação. O coeficiente de Correlação Linear de Pearson (r) é uma medida que varia de -1 a $+1$. O coeficiente fornece informação do tipo de associação das variáveis através do sinal: Se r for positivo, existe uma relação direta entre as variáveis (valores altos de uma variável correspondem a valores altos de outra variável); se r for negativo, existe uma relação inversa entre as variáveis (valores altos de uma variável correspondem a valores baixos de outra variável); se r for nulo ou aproximadamente nulo, significa que não existe correlação linear.

Hipóteses Básicas: $H_0: \rho = 0$ (não existe correlação entre as variáveis)

$H_1: \rho \neq 0$ (existe correlação significativa/significante)

Regra Decisão: $P\text{-valor} \geq \text{Aceita } H_0$

$P\text{-valor} \leq \text{Rejeita } H_0$

6.3 RESULTADOS

6.3.1 concepções parentais sobre a expressão emocional das crianças e sua importância do desenvolvimento

Os resultados serão organizados de acordo com os objetivos desse estudo, a partir das análises das frequências do questionário de Metas de Socialização Emocional e dos Objetivos do desenvolvimento dos pais, para possibilitar a relação com o desempenho das crianças nas tarefas experimentais. A proposta deste estudo exploratório, inicialmente, partiu do interesse em identificar a possibilidade desse tipo de pesquisa na região da Floresta Nacional do Tapajós, com crianças mais novas de 24 a 36 meses, com foco no comportamento pró-social e aspectos ecoculturais que configuram o *lôcus* escolhido. Participaram 10 crianças, a caracterização com os dados sociodemográficos consta na Tabela 1 do Estudo 4.

Tabela 1

Dados sociodemográficos de mães e pais das crianças de 24 a 36 meses (N=10)

VARIÁVEIS	% (f)		Média(dp)
	Mulheres	Homens	
Idade da criança (48 a 95 meses)			28(3.64)
Sexo da criança	50%(5)	50%(5)	
Idade dos pais (25 a 50 anos)			
22 --- 39	80% (8)	90% (5)	M=32,9(7,3)
40 --- 59	20% (2)	10% (1)	H=36,1(7,8)
60 +	-	-	
Escolaridade			
Não Alfabetizado	-	-	
EFI	20% (2)	10%(2)	
EFC	10% (1)	-	
EMI	20% (2)		
EMC	50% (5)	40%(4)	
ESI			
ESC			
Estado civil			
Solteiro	10%(1)	-	
Casado/União Estável	80%(8)	60%(6)	
Separado	10%(1)	-	
Número de filhos			
1 Filho	20%(2)	20%(2)	

2 Filhos	40%(4)	30%(3)	
3 Filhos	-	10%(1)	
4 Filhos	20%(2)	-	
Acima 5 Filhos	20%(2)	-	
Horas com a criança/diária			
0 a 3 horas	-	20%(2)	
4 a 6 horas	-	10%(1)	
15 horas	10%(1)	-	
16 horas	20%(2)	-	
20 horas	-	10%(1)	
24 horas	70%(7)	20%(2)	
Idade dos pais nascimento 1º filho			
13 --- 18 anos	60%(6)	30%(3)	
19 --- 29 anos	30%(3)	20%(2)	
30 +	10%(1)	50%(1)	
Ocupação dos pais			
Agricultura	33% (4)	43%(3)	
Artesanato	25% (3)	-	
Do lar	25% (3)	-	
Turismo	8% (1)	28,5%(2)	
Auxiliar de escritório	-	14,2%(1)	
Cozinheira/Moveleiro	8% (1)	14,3%(1)	

Nota: EFI: Ensino Fundamental Incompleto; EFC: Ensino Fundamental Completo; EMI: Ensino Médio Incompleto; EMC: Ensino Médio Completo; ESI: Ensino Superior incompleto; ESC: Ensino Superior Completo

As crianças participantes são 5 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades entre 24 e 36 meses ($M = 28$; $dp = 3.64$). Seus pais, na maioria, vivem casados ou em união estável, uma das crianças está sob guarda da avó, e uma mãe solo. Um pai e um padrasto não aceitaram participar da pesquisa, por isso a Tabela 1 informa o dado de 10 mães e 6 pais. Em média as famílias são de 2 irmãos, suas mães são as principais cuidadoras, foram mães mais jovens que os pais, ainda na adolescência. As mulheres desempenham normalmente atividades no lar concomitantes a outras (agricultura, artesanato), diferente dos pais que desempenham suas atividades laborais fora de casa.

Na primeira questão do Questionário de Conhecimentos e Concepções Parentais sobre a Expressão Emocional em Crianças - QCPEEC, realizou-se uma análise das frequências e percentuais em relação às concepções dos participantes sobre as emoções, a partir das categorias predefinidas pelo instrumento, a Tabela 2 apresenta os resultados das concepções maternas e 3 das concepções paternas.

Tabela 2

*Resultado da frequência de evocação das diferentes categorias nas descrições de **mãe** sobre as emoções estudadas (número de participantes: 5)*

Emoções/ Mãe	EFPeu	EPMoutro	ManComp	AtrCausa	NaoClass	NsabeNI
	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)
Alegria	16,7%(2)	14,7%(5)	8,3%(1)	25%(3)	8,3%(1)	-
Tristeza	8,3%(1)	41,7%(5)	-	41,7%(5)	8,3%(1)	-
Raiva	23,1%(3)	30,8%(4)	-	30,8%(4)	15,4%(2)	-
Medo	-	36,4%(4)	-	54,5%(6)	9,1%(1)	-
Orgulho	-	40%(4)	-	20%(2)	30%(3)	10%(1)
Vergonha	8,3%(1)	16,7%(2)	8,3%(1)	16,7%(2)	33,3%(4)	16,7%(2)

Nota. EFPeu: Estado físico ou psicológico com foco no eu. EPMoutro: Estado psicológico ou motivação com projeção para o outro. ManComp: Manifestação comportamental. AtrCausa: Atribuição de causalidade/origem a si ou ao ambiente. NaoClass: Não classificável nas categorias definidas. NsabeNI: Não sabe/não informou.

A partir dos resultados das frequências das evocações maternas, percebe-se maior percentual (14,7%), da categoria “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro” para a emoção alegria, os discursos como alegria é “ver meus filhos felizes e sem tá doente”, “estar em família”. A tristeza, por sua vez, apresentou maior frequência (41,7%) em duas categorias: “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro” e “atribuição de causalidade/origem a si ou ao ambiente”, exemplificadas em situações como “meus filhos estão doentes” e “quando ocorre alguma coisa ruim”, nas mesmas categorias (30,8% em cada), a raiva foi narrada em situações de briga ou confronto com o outro “quando as pessoas mexem com o filho da gente”, assim como situações que “não vão bem”, “estressar no trabalho”.

O medo, com maior ênfase (50,4%) para “atribuição de causalidade/origem a si ou ao ambiente”, trouxe situações de adoecer ou ter que enfrentar “momentos difíceis”, “alguma coisa”, ser “surpreendido com algo que nunca viu”. O orgulho, com maior percentual de evocações (40%) na categoria “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro”, foi respondido basicamente como o orgulho que se tem dos filhos e da família. Já a vergonha, em “não classificável nas categorias definidas” (33,3%), com discursos de que não sente vergonha ou “de alguma coisa errada que fiz”.

Tabela 3

Resultado da frequência de evocação das diferentes categorias nas descrições de pais sobre as emoções estudadas (número de participantes: 5)

Emoções/ Pai	EFPeu	EPMoutro	ManComp	AtrCausa	NaoClass	NsabeNI
	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)
Alegria	22,2%(2)	44,4%(4)	-	11,1(1)	22,2%(2)	-
Tristeza	12,5%(1)	25%(2)	-	50%(4)	12,5%(1)	-
Raiva	22,2%(2)	11,1(1)	-	33,3%(3)	22,2%(2)	11,1(1)
Medo	14,3%(1)	28,6%(2)	-	14,3%(1)	42,9%(3)	-
Orgulho	-	55,6%(5)	-	33,3%(3)	11,1%(1)	-
Vergonha	20%(2)	10%(1)	10%(1)	20%(2)	40%(4)	-

Nota. EFPeu: Estado físico ou psicológico com foco no eu. EPMoutro: Estado psicológico ou motivação com projeção para o outro. ManComp: Manifestação comportamental. AtrCausa: Atribuição de causalidade/origem a si ou ao ambiente. NaoClass: Não classificável nas categorias definidas. NsabeNI: Não sabe/não informou.

As concepções paternas sobre as emoções, demonstrou maior frequência de evocações da alegria na categoria “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro” (44,4%), como por exemplo, a alegria motivada por ver “a família unida”. A tristeza, apresentou maior ênfase (50%) na categoria “atribuição de causalidade/origem a si ou ao ambiente”, se referindo a doenças, “as dificuldades”, nesta mesma categoria, a raiva (33,3%), relacionou-se para esses pais a momentos como “quando tenta resolver alguma coisa e não tem resposta”.

O medo, com um pouco mais de evocações em “não classificável nas categorias definidas” (42,9%), trouxe discursos sobre não temer “a nada” ou situações em que os pais “ensinam” a criança a ter medo, “quando o adulto fala algo que não existe para a criança ela fica com trauma, como o jurupari”. O orgulho, na categoria “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro” (55,6%), relacionou-se aos filhos e ter uma família. Já a vergonha apresentou maior percentual (40%) em “não classificável nas categorias definidas”, por apresentar discursos em que os pais narram não ter vergonha “de nada”.

As frequências foram aplicadas ao teste não paramétrico Qui-quadrado para avaliar a associação estatisticamente significativa entre as categorias *versus* emoções, o resultado indicou relação não significativa ao nível de 1% para as mães (teste de $\chi^2 = 11.97$, p-valor = 0,98) e pais (teste de $\chi^2 = 11.91$, p-valor = 0,97), assim, não foi possível a aplicação da Análise de Correspondência.

A segunda questão sobre a medida que os pais concordam que a criança sinta/manifeste as emoções estudadas apresentou os seguintes resultados:

Tabela 4

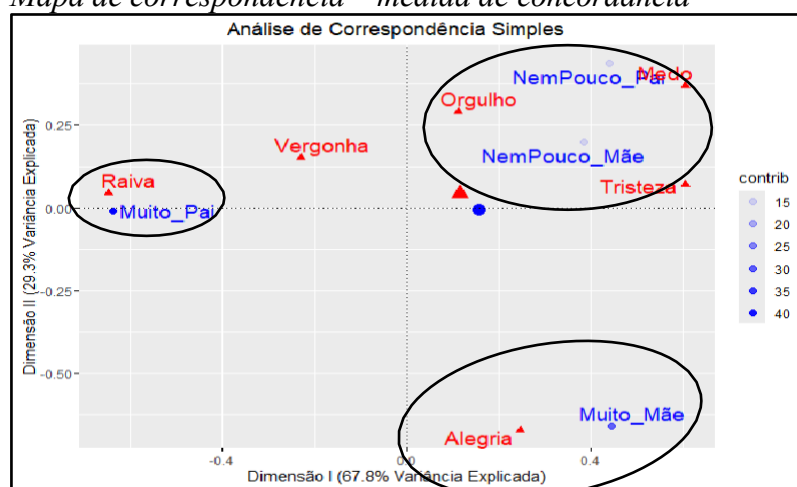
Resultado da frequência referente à medida que as mães e pais concordam que as crianças na idade de seus filhos sentem ou manifestam as emoções estudadas (número de participantes = 5 mães; 5 pais)

Emoções		Alegria	Tristeza	Raiva	Medo	Orgulho	Vergonha
		f(n)	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)
Nem um Pouco Um Pouco (0) Mais ou Menos	Mãe	35,29% (6)	61,54% (8)	66,67% (6)	76,92% (10)	100% (5)	100% (5)
	Pai	12,50% (1)	71,43% (5)	66,67% (4)	75% (6)	33,33% (2)	12,50% (1)
Muito (1) Completamente	Mãe	64,71% (11)	38,46% (5)	33,33% (3)	23,08% (3)	-	-
	Pai	87,50% (7)	28,57% (2)	33,33% (3)	25% (2)	66,67% (4)	87,50% (7)

A partir das frequências e percentuais, aplicou-se o teste Qui-quadrado para avaliar se existe associação estatisticamente significativa entre as variáveis. Com base nos resultados verificou-se que, as emoções influenciam estatisticamente na concordância dos participantes (teste de $\chi^2 = 55.53$, p-valor = 0,000), ou seja, a relação é significativa ao nível de 1%. A partir do valor do critério $\beta = 9,94$, conclui-se que as variáveis são dependentes ao nível de significância menor que 5%, sendo então possível a aplicação da Análise de Concordância. Vê-se também que os percentuais de inércia para os Eixos 1 e 2, restituem 97,09% (67,82% + 29,3%) da informação, assim, a partir deste resultado a análise do gráfico perceptual pode se determinar somente a estes dois eixos de componentes principais.

Figura 2

Mapa de correspondência – medida de concordância



O mapa de correspondência indicou maior concordância das mães sobre a criança sentir/manifestar alegria, já os pais, associaram a raiva. Ambos, com menor concordância para tristeza, medo e orgulho. A vergonha não se associou fortemente a nenhuma das categorias.

A subquestão que investigou, em caso de concordância, o modo como a emoção se manifesta, seguem descrito a tabela 5, segundo as mães.

Tabela 5

Resultado da frequência de evocação das diferentes categorias nas descrições das mães, a respeito de como as crianças na idade de seus filhos manifestam as emoções estudadas (número de participantes=5)

Emoções/ Mãe	Expressão facial	Manifestação corporal	Manifestação oral	Situação ou contexto	NãoClass	NsabeNI
	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)
Alegria	17,6%(3)	29,4%(5)	11,08%(2)	35,3%(6)	5,9%(1)	-
Tristeza	23,1%(3)	23,1%(3)	7,7%(1)	30,8%(4)	15,4%(2)	-
Raiva	11,1%(1)	22,2%(2)	11,1%(1)	44,4%(4)	11,1%(1)	-
Medo	30,8%(4)	-	15,4%(2)	38,5%(5)	15,4%(2)	-
Orgulho	-	-	-	50%(3)	33,3%(2)	16,7%(1)
Vergonha	-	41,7%(5)	-	41,7%(5)	-	16,7%(2)

Nota. NãoClass: Não classificável nas categorias definidas. NsabeNI: Não sabe/não informou.

Os percentuais indicam maior ênfase de todas as emoções estudadas para a categoria “situação ou contexto causador”. Os discursos sobre a alegria, por exemplo, trouxeram os momentos de brincadeira ou da criança ao “ganhar algo de presente” (35,3%), assim como a tristeza, que ocorre em momentos que é preciso “chamar a atenção” dos filhos (30,8%); a raiva, exemplificada quando ocorrem as brigas e disputas por brinquedos (44,4%); o medo de desconhecidos ou “de algum animal” (50%); e a vergonha, com duas conotações: se ter feito algo errado ou “quando ela tá toda arrumada na frente das pessoas. Fica pávula” (41,7%).

Quando aplicado o teste Qui-quadrado para avaliar se existe associação estatisticamente significativa entre as variáveis, os resultados (teste de $\chi^2 = 9.32$, p-valor = 0,99), indicaram uma relação não significativa ao nível de 1%. Nesse contexto, não foi possível a aplicação da Análise de Correspondência.

Os resultados das concepções paternas, seguem na tabela 6.

Tabela 6

Resultado da frequência de evocação das diferentes categorias nas descrições dos pais, a respeito de como as crianças na idade de seus filhos manifestam as emoções estudadas (número de participantes=5)

Emoções/ Pai	Expressão facial	Manifestação corporal	Manifestação oral	Situação ou contexto	NãoClass	NsabeNI
	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)
Alegria	-	-	-	62,5%(5)	37,5%(3)	-
Tristeza	-	-	-	71,4%(5)	28,6%(2)	-
Raiva	-	-	16,7%(1)	50%(3)	33,3%(2)	-
Medo	25%(2)	12,5%(1)	-	37,5%(3)	12,5%(1)	12,5%(1)
Orgulho	-	-	-	33,3%(2)	50%(3)	16,7%(1)
Vergonha	-	12,5%(1)	-	37,5%(3)	25%(2)	25%(2)

Os pais, apresentaram maior percentual de respostas na categoria “situação ou contexto causador”, a alegria, como os momentos de brincadeira, ao ganhar algo ou “quando o pai chega” (62,5%); a tristeza, são o adoecimento e “ficar longe do pai” (71,4%); a raiva de quando os pais precisam repreender os filhos (50%); o medo de “ficar longe da mãe”, dos “bichos” e escuro (37,5); assim como a vergonha de estranhos ou de ter cometido um erro (37,5%). Já o orgulho, apresentou um pouco mais de ênfase para “não classificável nas categorias definidas”, de quando a criança tem algo que outras não tem ou de sentir o orgulho da família (50%).

As frequências das concepções paternas, aplicadas ao teste Qui-quadrado, não indicou associação estatisticamente significativa entre as variáveis (teste de $\chi^2 = 4.16$, p-valor = 0,99), ao nível de 1%. Nesse contexto, não foi possível a aplicação da Análise de Correspondência.

A terceira questão do instrumento, investigou as concepções parentais sobre a importância da criança em expressar as emoções estudadas. As tabelas 7 e 8 apresentam as concepções maternas e paternas, respectivamente.

Tabela 7

Resultado da frequência das respostas das mães ao referirem em que medida é importante para a vida das crianças na idade de seus filhos expressarem suas emoções (n=5)

Emoções/Mãe	Motivação Caráter Pessoal/individual	Motivação com foco na conexão interpessoal	Motivação Caráter Genérico	NãoClass	NsabeNI
	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)
Alegria	25%(3)	25%(3)	16,7%(2)	33,3%(4)	-
Tristeza	-	60%(6)	-	20%(2)	20%(2)
Raiva	-	20%(2)	20%(2)	20%(2)	40%(4)
Medo	33,3%(4)	-	-	16,7%(2)	40%(4)
Orgulho	20%(2)	20%(2)	-	20%(2)	40%(4)
Vergonha	8,3%(1)	8,3%(1)	8,3%(1)	25%(3)	50%(6)

Nota. NãoClass: Não classificável nas categorias definidas. NsabeNI: Não sabe/não informou.

Segundo as mães, a importância da criança expressar alegria se relaciona a “não classificável nas categorias definidas”, ou seja, em discursos que enfatizam a alegria ao invés da tristeza e “para serem sadias”. A tristeza, em “motivação com foco na conexão interpessoal” trouxe evocações que consideraram a sinalização do que pode estar causando a tristeza, deixando os pais em alerta. Enquanto o medo dividiu-se entre não saber responder e “motivação de caráter pessoal/individual”, por ser importante diante de alguma ameaça, seja de estranhos ou de animais. A raiva, o orgulho e a vergonha foram as emoções que apresentaram maior percentual para “não sabe/não informou”.

Tabela 8

Resultado da frequência das respostas dos pais ao referirem em que medida é importante para a vida das crianças na idade de seus filhos expressarem suas emoções (N=5)

Emoções/ Pai	Motivação caráter pessoal/individual	Motivação com foco na conexão interpessoal	Motivação caráter genérico	NãoClass	NsabeNI
	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)	f(n)
Alegria	75%(6)	12,5%(1)	-	12,5%(1)	-
Tristeza	-	27,1%(4)	-	28,6%(2)	14,3%(1)
Raiva	-	14,3%(1)	28,6%(2)	28,6%(2)	28,6%(2)
Medo	14,3%(1)	57,1%(4)	-	-	28,6%(2)
Orgulho	-	28,6%(2)	-	28,6%(2)	42,9%(3)
Vergonha	-	28,6%(2)	14,3%(1)	28,6%(2)	28,6%(2)

Nota. NãoClass: Não classificável nas categorias definidas. NsabeNI: Não sabe/não informou.

A alegria, para os pais, apresentou maior percentual (75%) em “motivação caráter pessoal/individual”, por ser importante para o “seu desenvolvimento” e para sentir-se feliz. A tristeza, por sua vez, em “motivação com foco na conexão interpessoal” (27,1%), importante apenas para que os pais possam identificar o motivo da tristeza e ajudar os filhos; assim como o medo (57,1%), para que os pais possam “perceber e ajudar”. A raiva dividiu-se entre “motivação de caráter genérico”, “não classificável nas categorias definidas” e “não sabe/não informou”, com 28,6% em cada uma delas. E a vergonha dividiu-se entre “motivação com foco na conexão interpessoal”, “não classificável nas categorias definidas” e “não sabe/não informou”.

Ao analisar as relações entre as variáveis a partir da aplicação do teste Qui-quadrado, verificou-se relação não significativa ao nível de 1%, nos percentuais das concepções maternas (teste de $\chi^2 = 17.19$, p-valor = 0,63) e paternas (teste de $\chi^2 = 16.98$, p-valor = 0,65), assim, não é possível a aplicação da Análise de Correspondência.

6.3.2 Características emocionais desejadas por mães e pais de crianças com 24 a 36 meses na Flona do Tapajós

Os objetivos, metas de socialização emocional das mães e pais das crianças de 24 a 36 meses, residentes de comunidades da Floresta Nacional do Tapajós, são apresentados por gênero na Tabela 9, de acordo com a frequência das evocações em cada uma das categorias predefinidas pelo instrumento Metas de Socialização Emocional (ANEXO D).

Tabela 9

Metas de Socialização Emocional parentais (N=16)

Categoria	Nº Menções (Mãe)	Nº Menções (Pai)
Automaximização	71,4% (5)	83% (5)
Autocontrole	14,3% (1)	-
Emotividade	-	-
Expectativas Sociais	-	-
Outras Respostas	14,3% (1)	17% (1)
Não Sabe	-	-

As evocações maternas, em sua maioria, apontaram para automaximização (71,4%), com discursos que ressaltam a alegria, em menor percentual a categoria autocontrole sobre ser uma pessoa boa e respeitador. Alguns discursos não foram incluídos por não estarem diretamente relacionados à objetivos emocionais, como se tornar uma pessoa que segue no caminho certo, inteligente, que estudem, também “precisam trabalhar, mas sempre irão depender da gente”, podem precisar estudar em outra cidade, mas “que voltasse pra casa, com um emprego”. Os pais também valorizaram a automaximização (83%), contudo, o principal termo citado foi “independente”, em outras respostas (17%), um dos pais ressaltou que a criança permaneça como é, humilde e sempre ouvindo os pais.

Para analisar a relação entre as características emocionais desejadas e as concepções dos participantes (Tabela 75), aplicou-se o teste não paramétrico chamado Qui-quadrado para avaliar se existe associação estatisticamente significativa entre as variáveis. Com base nos resultados (teste de $\chi^2 = 1.28$, p-valor = 0.97), verificou-se que a relação é não significativa ao nível de 1%. Nesse contexto, não é possível a aplicação da Análise de Correspondência.

6.3.3 Condições necessárias para que a criança desenvolva as características emocionais desejadas: concepções parentais sobre seus filhos de 24 a 36 meses

A segunda questão investigou as condições para o desenvolvimento das características emocionais desejadas pelos cuidadores aos seus filhos, conforme descrito na Tabela 10.

Tabela 10

Condições para o desenvolvimento das características emocionais desejadas (N=16)

Categoria	Nº Menções (Mãe)	Nº Menções (Pai)
Centradas no cuidador	27,3% (3)	25% (2)
Centrada no contexto	45,4% (5)	-
Centrada na criança	9,1% (1)	50% (1)
Não se aplica	-	-
Outros	9,1% (1)	25% (2)
Não Sabe	9,1% (1)	-

As condições para o desenvolvimento das características segundo as mães, apresentou leve prevalência para “centrada no contexto” (45,4%), com discursos voltados para a educação escolar dos filhos. Os pais ressaltaram a contribuição da família em educar e apoiar a criança, em seus discursos trouxeram o afeto e respeito como condições adequadas.

Para analisar a relação entre as condições para o desenvolvimento das características emocionais e as evocações dos cuidadores (Tabela 76), aplicou-se o teste não paramétrico chamado Qui-quadrado, os resultados (teste de $\chi^2 = 2.27$, p-valor = 0.81), indicaram relação não significativa ao nível de 1%. Nesse contexto, não é possível a aplicação da Análise de Correspondência.

6.3.4 Atuação parental que as mães e pais de crianças de 24 a 36 meses consideram adequadas para que seu filho(a) desenvolva as características citadas

A atuação parental necessária para ajudar os filhos a alcançarem as metas desejadas estão descritas na Tabela 11.

Tabela 11

Atuação parental necessária para o desenvolvimento das características emocionais desejadas (N=16)

Categoria	Nº Menções (Mãe)	Nº Menções (Pai)
Educar/Orientar	80% (8)	42,8% (3)
Manter relações de proximidade pessoal	10% (1)	14,3% (1)
Prover condições materiais	10% (1)	42,8% (3)
Não se aplica	-	-
Outros	-	-

De acordo com a concepção das mães, a atuação necessária dos cuidadores é a de educar e orientar (80%), as evocações deram ênfase a ensinar, conversar, explicar o “o caminho certo da vida”. As evocações dos pais dividiram-se entre educar e orientar e prover condições materiais (42,8%), sobre o quanto é importante “conversar com elas” e proporcionar “uma boa educação”.

Para analisar a relação entre a atuação parental e as evocações dos cuidadores (Tabela 77), aplicou-se o teste não paramétrico Qui-quadrado, com base nos resultados (teste de $\chi^2 = 1.49$, p-valor = 0.82), verificou-se que a relação é não significativa ao nível de 1%. Nesse contexto, não é possível a aplicação da Análise de Correspondência.

6.3.5 Objetivos de desenvolvimento parentais, para seus filhos de 24 a 36 meses

De maneira complementar, o questionário de objetivos do desenvolvimento investigou as metas de socialização maternas e paternas, apoiado nas características dos modelos relacional e autônomo, os resultados na Tabela 12 apresentam os resultados.

Tabela 12

Média e desvio padrão dos modelos de self (N=16)

Modelo de self	Média		Desvio padrão	
Relacional	Geral	Mãe	Geral	Mãe
		3,30		0,37
	3,25	Pai	0,34	Pai
		3,15		0,49
Autônomo	Geral	Mãe	Geral	Mãe
		2,95		0,14
	2,95	Pai		Pai
		2,95		0,20

Os resultados indicam média um pouco mais elevada para a valorização das características do modelo relacional ($M=3,25$, $dp=0,34$), com maior ênfase às mães. O modelo autônomo apresentou os mesmos dados para ambos ($M=2,95$), os itens também foram observados individualmente a partir do percentual de discordância e concordância, conforme Tabela 13.

Tabela 13

Número e percentual de respostas do questionário de objetivos do desenvolvimento ($n=16$)

As crianças devem nos 7 primeiros anos de vida	Discorda Totalmente		Discorda um Pouco		Concorda um Pouco		Concorda Totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Relacionais								
1. Faça o que os pais dizem	-	-	2	12,5%	3	18,7%	11	68,7%
3. Ajude em casa	3	18,7%	5	31,2%	2	12,5%	6	37,5%
4. Respeite os adultos	-	-	-	-	-	-	16	100,0%
5. Cuide dos outros	1	6,2%	5	31,2%	2	12,5%	8	50%
7. Aprenda que a sua ajuda é necessária	-	-	2	12,5%	4	25%	10	%
9. se adapte aos outros	1	6,2%	7	43,7%	2	12,5%	6	37,5%
10. Não se comporte mal quando outros adultos estão presentes	1	6,2%	-	-	1	6,2%	14	87,7%
12. Participe quando algo tem que ser feito	1	6,2%	3	18,7%	4	25%	8	50%
13. Cuide do bem-estar de outros	3	18,7%	6	37,5%	2	12,5%	5	31,2%
14. Se comporte corretamente na frente de outros adultos	-	-	-	-	2	12,5%	14	87,5%
15. Ajude os outros	1	6,2%	5	31,2%	4	25%	6	37,5%
Autônomas								
2. Aprenda a se impor	1	6,2%	6	37,5%	4	25%	5	31,2%
6. Desenvolva independência	1	6,2%	7	43,7%	3	18,7%	5	31,2%
8. Desenvolva os seus próprios talentos e interesses	-	-	3	18,7%	2	12,5%	11	68,75%
11. Expresse claramente as suas próprias preferências	2	12,5%	4	25%	4	25%	6	37,5%

Os itens estão apresentados de acordo com as características dos modelos de *self*, sem divisão de gênero, uma vez que as médias foram testadas e não apresentaram diferenças estatísticas significativas. Os resultados indicam acima de 80% de concordância total nos itens “respeite os adultos” (100%), “não se comporte mal quando outros adultos estão presentes” (87,7%) e “se comporte corretamente na frente de outros adultos” (87,5%), por outro lado, houve maior discordância para outras características relacionais, como “se adapte aos outros”

(49,9% - total para discordo totalmente e um pouco) e “cuide do bem-estar de outros” (56,2%), nos itens que compõem o modelo relacional.

Dentre as competências esperadas no modelo autônomo, a única mais valorizada, no sentido de concordância total foi “desenvolva os seus próprios talentos e interesses” (68,7%). O item 6 (desenvolva independência), apresentaram mesmo percentual entre as concordâncias e discordâncias (49,9%). Os demais itens (2 e 11) apresentaram maiores percentuais para concordâncias, porém em torno de 30%.

Os resultados relacionados ao desempenho das crianças nas tarefas de ajuda espontânea, estão apresentados separadamente, copos e prendedores. Categorias que não pontuaram, foram excluídas, a Tabela 14 apresenta o desempenho na tarefa com os copos.

Tabela 14

Desempenho das crianças na tarefa de ajuda espontânea (copos) (N=10)

Idade (Meses)	Imediatamente		Muito hesitante		Pouco hesitante		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
24 --- 27	3	30,00%	0	0,00%	1	10,00%	4	40,00%
28 --- 31	1	10,00%	1	10,00%	2	20,00%	4	40,00%
32 --- 36	2	20,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	20,00%
Total	6	60,00%	1	10,00%	3	30,00%	10	100,00%

A partir da frequência e porcentagem do tempo de hesitação das crianças, os resultados indicam que a maioria das crianças responderam imediatamente à tarefa (60%), comparado as demais categorias “pouco hesitante” com 30% e “muito hesitante”, 10%. Ressalta-se que nenhuma das crianças abandonou a tarefa, realizou de maneira incompleta ou precisou de suporte familiar.

As crianças mais jovens (24 a 27 meses) e as de 32 a 36 meses, apresentaram maior frequência no tempo de resposta imediato (50%). Dentre as quatro crianças de 28 e 31 meses, 20% delas responderam “pouco hesitante”, nas demais, 10% em “muito hesitante” e imediatamente, cada uma.

Os resultados na tarefa de ajuda com os prendedores estão descritos na Tabela 15.

Tabela 15*Desempenho das crianças na tarefa de ajuda espontânea (prendedores) (N=10)*

Idade (meses)	Imediatamente		Pouco hesitante		Total	
	n	%	n	%	n	%
24 --- 27	2	20,00%	2	20,00%	4	40,00%
28 --- 31	2	20,00%	2	20,00%	4	40,00%
32 --- 36	0	0,00%	2	20,00%	2	20,00%
Total	4	40,00%	6	60,00%	10	100,00%

A tarefa com os prendedores apresentou maior percentual da categoria “pouco hesitante”, com 60% de respostas, a categoria imediatamente obteve percentual de 40%. Não houve respostas nas outras categorias do instrumento, como muito hesitante ou não participou/deixou de entregar ao experimentador. Nesta tarefa, os resultados das crianças mais jovens e medianas foi distribuído da mesma maneira entre as duas categorias (20% em cada), apenas as crianças mais velhas apresentaram pouca hesitação.

4.3 Associações entre as variáveis de metas de socialização emocional dos cuidadores e o desempenho das crianças na execução da tarefa prossocial de ajuda espontânea

Verificou-se possíveis relações entre os escores das metas de socialização maternas e paternas a partir do questionário de objetivos do desenvolvimento, os resultados estão destacados na Tabela 16.

Tabela 16

Matriz de correlação entre as metas de socialização parentais e o desempenho das crianças na tarefa de ajuda espontânea (N=16)

Matriz de Correlação (Geral)	1. faça o que os pais dizem	2. aprenda a se impor	3. ajude em casa	5. cuide dos outros	6. desenvolva independência	7. aprenda que a sua ajuda é necessária	8. desenvolva os seus próprios talentos e interesses	9. se adapte aos outros	10. não se comporte mal quando outros adultos estão presentes	11. expresse claramente as suas próprias preferências	12. participe quando algo tem que ser feito	13. cuide do bem-estar de outros	14. se comporte corretamente na frente de outros adultos	15. ajude os outros	a) Resultado da tarefa pretendores	b) Resultado da tarefa copos
1. faça o que os pais dizem	R P-valor	1														
2. aprenda a se impor	R P-valor	.531 [*] 0,034	1													
3. ajude em casa	R P-valor	0,351 0,182	0,469 0,067	1												
5. cuide dos outros	R P-valor	.532 [*] 0,034	0,461 0,073	.686 ^{**} 0,003	1											
6. desenvolva independência	R P-valor	.561 [*] 0,263	.668 ^{**} 0,024	.645 ^{**} 0,005	.645 ^{**} 0,007	1										
7. aprenda que a sua ajuda é necessária	R P-valor	0,496 0,051	0,064 0,813	0,126 0,641	0,444 0,085	0,389 0,136	1									
8. desenvolva os seus próprios talentos e	R P-valor	.505 [*] 0,046	.458 0,075	.501 [*] 0,048	.237 0,376	.408 0,116	0,393 0,132	1								
9. se adapte aos outros	R P-valor	0,148 0,585	0,288 0,279	0,023 0,933	0,185 0,493	0,207 0,442	0,060 0,825	0,195 0,469	1							
10. não se comporte mal quando outros adultos	R P-valor	.617 [*] 0,011	.507 [*] 0,045	-.017 0,952	0,250 0,349	-.049 0,858	0,083 0,759	-.019 0,661	0,943	1						
11. expresse claramente as suas próprias	R P-valor	-.015 0,672	0,093 0,731	0,075 0,783	0,062 0,821	-.027 0,442	-.039 0,920	0,331 0,886	0,104 0,211	0,701	1					
12. participe quando algo tem que ser feito	R P-valor	0,132 0,626	0,217 0,419	0,447 0,082	.712 [*] 0,002	.418 0,108	0,040 0,883	-.0205 0,447	-.052 0,849	0,288 0,280	0,012 0,965	1				
13. cuide do bem-estar de outros	R P-valor	0,313 0,238	.512 [*] 0,043	.742 ^{**} 0,001	.728 ^{**} 0,001	.824 ^{**} 0,000	0,472 0,065	0,319 0,229	0,148 0,583	0,053 0,847	0,038 0,889	.547 [*] 0,028	1			
14. se comporte corretamente na frente	R P-valor	0,034 0,902	-.075 0,784	0,259 0,332	0,378 0,149	0,098 0,719	0,302 0,256	0,239 0,373	0,117 0,667	0,024 0,931	-.070 0,797	0,416 0,109	0,360 0,171	1		
15. ajude os outros	R P-valor	0,355 0,177	0,329 0,213	.581 [*] 0,018	.813 ^{**} 0,000	.645 ^{**} 0,007	0,444 0,085	0,158 0,559	0,185 0,493	0,000 1,000	0,062 0,821	0,453 0,078	.672 ^{**} 0,004	0,000 1,000	1	
a) Resultado da tarefa pretendores	R P-valor	-.0357 0,174	-.029 0,914	-.024 0,931	0,000 1,000	0,115 0,670	-.040 0,884	0,141 0,601	-.028 0,919	-.028 0,918	0,038 0,919	0,075 0,230	.507 [*] 0,782	-.0112 0,045	0,680 0,680	1
b) Resultado da tarefa copos	R P-valor	-.0300 0,258	-.0250 0,351	-.0374 0,154	-.0308 0,246	-.0397 0,127	-.0446 0,083	-.0454 0,077	0,272 0,308	-.006 0,981	0,070 0,798	-.0373 0,864	-.0271 0,154	-.0308 0,309	-.0046 0,246	0,866

*. A correlação é significativa no nível 0,05.

***. A correlação é significativa no nível 0,01.

A matriz indicou correlação significativa ($r = 0.82$, $p < 0.00$), entre o item “cuide do bem-estar de outros” e “desenvolva independência”, uma correlação forte e positiva. Ou seja, os cuidadores que estabelecem como metas que seus filhos com idades entre 24 e 36 meses devem cuidar do bem-estar das outras pessoas, provavelmente irão defender metas relacionadas ao desenvolvimento da independência. A segunda maior correlação ($r = 0.81$, $p < 0.00$), também positiva, foi encontrada entre os itens ajude os outros e cuide dos outros, desta maneira, os cuidadores que valorizam metas de ajudar os demais, tendem a priorizar o cuidado com as outras pessoas. A forte correlação de metas de interdependência dos pais, dão indicativos de alto desempenho das crianças nas tarefas de ajuda.

Em uma análise por gênero, as Tabelas 17 e 18 apresentam as correlações maternas e paternas, respectivamente.

Tabela 17

Matriz de correlação entre as metas de socialização maternas e o desempenho das crianças na tarefa de ajuda espontânea (N=16)

Matriz de Correlação (Mãe)		1. faça o que os pais dizem	2. aprenda a se impor	3. ajude em casa	5. cuide dos outros	6. desenvolva independência	7. aprenda que a sua ajuda é necessária	8. desenvolva os seus próprios talentos e interesses	9. se adapte aos outros	10. não se comporte mal quando outros	11. expresse claramente as suas opiniões	12. participe quando algo tem que ser feito	13. cuide do bem-estar de outros	15. ajude os outros	a) Resultado da tarefa aprendida	b) Resultado da tarefa copos
1. faça o que os pais dizem	R	1														
	P-valor															
2. aprenda a se impor	R	0,576	1													
	P-valor	0,082														
3. ajude em casa	R	0,532	0,525	1												
	P-valor	0,114	0,119													
5. cuide dos outros	R	0,854**	0,469	0,531	1											
	P-valor	0,002	0,172	0,114												
6. desenvolva independência	R	0,482	0,660**	0,514	0,586	1										
	P-valor	0,158	0,038	0,128	0,075											
7. aprenda que a sua ajuda é necessária	R	0,538	0,115	0,000	0,569	0,482	1									
	P-valor	0,108	0,751	1,000	0,086	0,158										
8. desenvolva os seus próprios talentos e interesses	R	0,465	0,673*	0,622	0,315	0,444	0,310	1								
	P-valor	0,176	0,033	0,055	0,375	0,198	0,383									
9. se adapte aos outros	R	0,230	0,310	-0,271	0,043	-0,165	0,000	0,093	1							
	P-valor	0,522	0,383	0,449	0,907	0,649	1,000	0,799								
10. não se comporte mal	R	0,620	0,557	0,229	0,459	0,259	0,207	0,167	0,248	1						
	P-valor	0,056	0,094	0,525	0,182	0,469	0,567	0,645	0,490							
11. expresse claramente as	R	-0,059	-0,018	0,066	0,022	0,074	0,059	0,048	0,160	0,287	1					
	P-valor	0,871	0,961	0,857	0,952	0,838	0,871	0,895	0,659	0,421						
12. participe quando algo tem	R	0,187	-0,028	0,233	0,380	0,369	0,000	-0,490	-0,308	0,201	-0,087	1				
	P-valor	0,605	0,939	0,518	0,278	0,295	1,000	0,151	0,387	0,578	0,812					
13. cuide do bem-estar de outros	R	0,605	0,705*	0,558	0,622	0,904**	0,471	0,407	-0,101	0,542	0,052	0,491	1			
	P-valor	0,064	0,023	0,094	0,055	0,000	0,170	0,243	0,782	0,105	0,887	0,150				
15. ajude os outros	R	0,592	0,276	0,345	0,875**	0,436	0,592	0,185	-0,020	0,318	-0,010	0,384	0,517	1		
	P-valor	0,072	0,441	0,328	0,001	0,208	0,072	0,608	0,957	0,371	0,978	0,274	0,126			
a) Resultado da tarefa	R	-0,760*	-0,227	-0,385	-0,656*	-0,181	-0,253	-0,153	-0,417	-0,408	-0,313	-0,185	-0,221	-0,346	1	
	P-valor	0,011	0,527	0,272	0,040	0,616	0,480	0,673	0,231	0,242	0,379	0,610	0,539	0,327		
b) Resultado da tarefa copos	R	-0,462	-0,554	-0,639*	-0,684*	-0,745*	-0,462	-0,559	0,415	-0,248	0,071	-0,225	-0,728*	-0,711*	0,000	1
	P-valor	0,179	0,097	0,047	0,029	0,013	0,179	0,093	0,233	0,489	0,845	0,532	0,017	0,021	1,000	

*. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

**. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Verificou-se uma associação significativa ($r = 0.90$, $p < 0.00$) entre os itens “cuide do bem-estar de outros” e “desenvolve independência”. Ou seja, houve correlação forte e positiva indicando que as mães que valorizam metas relacionadas a cuidar do bem-estar dos outros, tendem a considerar desejável o desenvolvimento da independência. A segunda maior correlação ($r = 0.87$, $p < 0.001$), apontou para “ajude os outros” e “cuide dos outros”, assim como “cuide dos outros ($r = 0.85$, $p < 0.002$) e “faça o que os pais dizem”.

Tabela 18

Matriz de correlação entre as metas de socialização paternas e o desempenho das crianças na tarefa de ajuda espontânea (N=16)

Matriz de Correlação (Pai)		1. faça o que os pais dizem	2. aprenda a se impor	3. ajude em casa	5. cuide dos outros	6. desenvolva independência	7. aprenda que a sua ajuda é necessária	8. desenvolva os seus próprios talentos e interesses	9. se adapte aos outros	10. não se comporte mal quando outros adultos estão presentes	11. expresse claramente as suas próprias preferências	12. participe quando algo tem que ser feito	13. cuide do bem-estar de outros	14. se comporte corretamente na frente de outros adultos	15. ajude os outros	a) Resultado da tarefa aprendida	b) Resultado da tarefa copos
1. faça o que os pais dizem	R	1															
	P-valor																
2. aprenda a se impor	R	0,343	1														
	P-valor	0,506															
3. ajude em casa	R	-0,097	0,366	1													
	P-valor	0,855	0,475														
5. cuide dos outros	R	0,107	0,585	0,953**	1												
	P-valor	0,841	0,223	0,003													
6. desenvolva independência	R	-0,110	0,417	0,880*	0,800	1											
	P-valor	0,835	0,411	0,021	0,056												
7. aprenda que a sua ajuda é necessária	R	0,031	0,299	0,521	0,932	0,462	1										
	P-valor	0,633	0,745	0,329	0,399	0,674											
8. desenvolva os seus próprios talentos e	R	0,632	-0,108	0,307	0,270	0,349	0,632	1									
	P-valor	0,178	0,838	0,554	0,605	0,497	0,178										
9. se adapte aos outros	R	-0,131	0,225	0,587	0,448	0,841*	0,263	0,415	1								
	P-valor	0,804	0,668	0,221	0,373	0,036	0,615	0,413									
10. não se comporte mal quando outros	R	0,853*	0,512	-0,331	-0,045	-0,377	-0,107	0,135	-0,448	1							
	P-valor	0,031	0,299	0,521	0,932	0,462	0,841	0,799	0,373								
11. expresse claramente as suas	R	-0,250	0,429	0,097	0,053	0,442	-0,250	-0,158	0,722	-0,213	1						
	P-valor	0,633	0,396	0,855	0,920	0,381	0,633	0,765	0,105	0,685							
12. participe quando algo tem que ser feito	R	0,316	0,759	0,799	0,944**	0,629	0,316	0,200	0,249	0,270	0,000	1					
	P-valor	0,541	0,080	0,057	0,005	0,181	0,541	0,704	0,634	0,605	1,000						
13. cuide do bem-estar de outros	R	-0,171	0,294	0,966**	0,914*	0,758	0,600	0,217	0,495	-0,366	0,043	0,759	1				
	P-valor	0,745	0,572	0,002	0,011	0,081	0,208	0,680	0,318	0,476	0,936	0,080					
14. se comporte corretamente na frente	R	0,250	-0,171	0,486	0,426	0,221	1,000**	0,632	0,263	-0,107	-0,250	0,316	0,600	1			
	P-valor	0,633	0,745	0,329	0,399	0,674	0,000	0,178	0,615	0,841	0,633	0,541	0,208				
15. ajude os outros	R	-0,221	0,492	0,922**	0,895*	0,902*	0,110	0,070	0,551	-0,330	0,221	0,768	0,833*	0,110	1		
	P-valor	0,674	0,321	0,009	0,016	0,014	0,835	0,895	0,257	0,523	0,674	0,074	0,039	0,835			
a) Resultado da tarefa aprendida	R	0,612	0,420	0,476	0,522	0,541	0,612	0,775	0,643	0,261	0,306	0,516	0,420	0,612	0,271	1	
	P-valor	0,196	0,407	0,340	0,288	0,268	0,196	0,070	0,168	0,617	0,555	0,294	0,407	0,196	0,604		
b) Resultado da tarefa copos	R	0,250	0,857*	0,194	0,426	0,221	-0,500	-0,316	-0,131	0,533	0,125	0,632	0,086	-0,500	0,442	0,000	1
	P-valor	0,633	0,029	0,712	0,399	0,674	0,312	0,541	0,804	0,276	0,813	0,178	0,872	0,312	0,381	1,000	

*. A correlação é significativa no nível 0,05.

**. A correlação é significativa no nível 0,01.

As metas paternas apresentaram correlação exata e positiva ($r = 1.00$, $p < 0.00$), entre os itens 14 e 7, ou seja, os pais que valorizam que os filhos se comportem corretamente na frente de outros adultos, provavelmente, terão como meta que seus filhos aprendam que sua ajuda é necessária. Outras correlações significativas e positivas foram em relação os pais que valorizam as metas “cuide do bem-estar dos outros” ($r = 0.96$, $p < 0.002$), e “cuide dos outros” ($r = 0.95$, $p < 0.003$), também irão priorizar que as crianças possam “ajudar em casa”.

Houve tentativa de correlacionar as metas de socialização ao desempenho das crianças nas tarefas experimentais, contudo, os resultados indicaram variável fraca ou correlação negativa no cruzamento de dados maternos. Entende-se que o número reduzido de participantes tenha influenciado altamente nos resultados, por ter sido menor que o padrão amostral de 30, e assim, tenha impossibilitado as correlações a partir da análise de Person. Mesmo a correlação negativa na planilha das mães não representa um dado fidedigno, pois não apresentou evidência nos dados gerais e não condiz com os demais resultados, nem mesmo com o desempenho das crianças nas tarefas executadas.

6.4 DISCUSSÃO

As crianças participantes foram 05 do sexo feminino e 05 do sexo masculino, com idades entre 24 e 36 meses. Seus pais, na maioria, vivem casados ou em união estável, em média são 3 irmãos, suas mães são as principais cuidadoras, foram mães mais jovens que os pais, ainda na adolescência, eles após os 19 anos. As mulheres desempenham normalmente atividades no lar concomitantes a outras (agricultura, artesanato e lavoura), assim como encontrado por Fonseca (2015), em contexto rural no Pará. As outras atividades dos pais são a pescaria, carpintaria naval, moveleiro e um deles que trabalha como auxiliar de escritório.

O Questionário de Conhecimentos e Concepções Parentais sobre a Expressão Emocional em Crianças investigou o conceito, o modo como se manifesta e a importância da expressão da alegria, tristeza, raiva, medo, orgulho e vergonha. As categorias mais prevalentes foram “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro”, “atribuição de causalidade/origem a si ou ao ambiente” para “não classificável”, com poucas diferenças entre os participantes:

Mães:

- “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro”: alegria, tristeza, raiva, orgulho;
- “atribuição de causalidade/origem a si ou ao ambiente”: raiva, medo;
- “não classificável”: vergonha.

Pais:

- “estado psicológico ou motivação com projeção para o outro”: alegria, orgulho;
- “atribuição de causalidade/origem a si ou ao ambiente”: tristeza, raiva, medo;
- “não classificável”: vergonha.

A prevalência da categoria “Estado psicológico ou motivação com projeção para o *outro*”, nesta amostra, se assemelha ao encontrado por Fonseca (2021), em que a valorização dos elementos motivacionais e os estímulos pessoais são voltados para o outro e para as relações interpessoais, os familiares, a comunidade. Algumas características sociodemográficas se assemelham, como viver em contexto rural, interesse das mães em estudar e concluir o ensino médio, número relativamente pequeno de filhos, fatores que também contribuem para que as mães possam estudar mais que os pais.

No que se relaciona a alegria, para os participantes, esteve voltada para a família unida, ter filhos, condizente com valores do modelo interdependente, que valoriza a harmonia e vínculos com a família e comunidade, semelhante ao encontrado por Jimenez (2021), em que

o bem-estar da família é uma das principais causas da alegria. Diferente da amostra urbana de Mendes e Ramos (2020), em que mais de 40% das evocações das mães e pais indicaram a categoria “Estado físico ou psicológico com foco no eu”. Essas diferenças permitem observar como as variáveis culturais e sociodemográficas se relacionam com as emoções, determinando quais devem ser valorizadas em detrimento de outras, assim como os elementos que justificam isso. Por exemplo, entender que a alegria é sinônimo de bem-estar, de família, em contextos rurais, remete à todos que fazem parte do convívio familiar e não somente voltada para uma perspectiva individual.

Para as mães a tristeza é o adoecimento dos filhos e coisas ruins, já os pais, principais mantenedores da casa, são as dificuldades e situações em que não conseguem resolver os problemas, sejam de trabalho ou financeiro. Nos resultados de Fonseca (2021), em contexto rural na região Norte do Brasil, a tristeza também teve foco na categoria “Estado psicológico ou motivacional com projeção para o outro”. No contexto Flona do Tapajós, o difícil acesso à saúde, o deslocamento dispendioso, dependência da ajuda financeira para se manter no centro urbano de Santarém, explicam, em grande parte, a relação significativa entre tristeza e adoecimento. Para enfermidades menos graves, há um grande uso de recursos naturais, como óleos de andiroba e copaíba, produzidos para uso próprio e comércio. A comunidade São Domingos também dispõe de um Posto de Saúde, referência para as três comunidades pesquisadas, ainda que não haja atendimento médico diário.

A raiva e o medo, para as mães, foram semelhantes: associadas a momentos ruins e difíceis, como por exemplo, adoecer. Segundo Gross (2015), as pessoas tendem a minimizar ou inibir emoções como a raiva e tristeza, pensando no bem-estar emocional. Lewis (2010) acrescenta que a raiva pode vir acompanhada de outras emoções, como exemplificado pelos participantes, quando essa emoção está ligada à estresses e adoecimento, por representarem momentos difíceis a serem enfrentados.

Para ambos, o orgulho volta-se para a família. Dependendo da orientação do self, o orgulho pode ser considerado positivo ou negativo. O orgulho positivo, como encontrado nesta amostra, normalmente, é associado com culturas independentes, por enfatizar as conquistas e autonomia individuais. Neste caso, o orgulho positivo tem foco no outro, na presença dos filhos e de ter uma família unida, condizente com os valores relacionais, de vínculo e proximidade com o outro.

A vergonha apresentou duas perspectivas: não sentir vergonha, sem de fato, conceituá-la e; por ter cometido um erro. O significado social da vergonha, a partir de uma perspectiva

moral, que leva o indivíduo a se comportar de acordo com as normas do grupo, surge com maior frequência em culturas que valorizam um *self* interdependente, pois essa emoção pode promover comportamentos esperados como a cooperação, relacionamentos interpessoais, alerta para a avaliação dos outros, da aceitação social (Goetz & Keltner, 2007). Cua (2003) e Tiwald (2017), em uma interpretação confucionista da vergonha, citam a emoção *malu*, que, na Indonésia, corresponde a sentir-se envergonhado e constrangido, como algo desejado e socialmente incentivado, pois assegura a “virtude”. Sentir *malu* ao cometer algo errado é visto como moral. Concepção condizente com a filosofia confucionista, a vergonha é indispensável e protege a pessoa de cometer maus comportamentos ou transgressões.

Isso não significa que a vergonha não esteja presente ou valorizada em sociedades culturalmente mais independentes, o que há é uma evocação por diferentes razões. Em sociedades individualistas, como América do Norte e na Europa, tende-se a desvalorizar a vergonha, associando-a a atitudes egoístas, por exemplo (Sheikh, 2014), de modo que podem comprometer as conexões sociais (Shiraev & Levy, 2004; Triandis, 1994).

A vergonha muda de externa para interna (Goetz & Keltner, 2007), assim como a propensão em senti-la difere entre as culturas, podendo ou não vir acompanhada de culpa (Bedford & Hwang, 2003). Nesse sentido, podemos interpretar que mesmo os pais que dizem não senti-la, podem estar se referindo a esse sentido moral, de culpa, como não cometeram atos que julgam errados ou indesejados, não tem existe a necessidade de sentirem-se envergonhados.

Os resultados indicaram valorização de metas de socialização emocional com características de autonomia e relacionamento. A concepção parental de autonomia pode ser vista como buscar independência, valorizar suas habilidades e talentos pessoais, desde que seja norteadas pelos conselhos e direcionamentos dos pais para estudar, ser capaz de ajudar e cuidar do outro, de sua família. Essa concepção nos remete a complexidade dos modelos culturais, como discutido por Seidl-de-Moura, Carvalho e Vieira (2013).

O resultado acerca do modelo de *self* indica maior valorização do modelo relacional para ambos os cuidadores, sem desconsiderar o desenvolvimento da independência. Esses dados corroboram com outras pesquisas no Brasil (Seidl-de-Moura et al., 2019), sobre a tendência das mães em valorizar ambos os modelos, com variações em função das características da população e das influências culturais, o que pode refletir de diferentes maneiras na manifestação do comportamento prosocial das crianças.

Esses resultados nos permitem discutir sobre que conceito de autonomia e relação

estamos nos referindo, pois, a autonomia, além de uma necessidade humana, também pode ser compreendida como uma construção cultural (Keller, 2022). Percebe-se a partir dos instrumentos de metas e objetivos educativos, valorização do desenvolvimento das habilidades pessoais, contudo, o respeito aos adultos e se comportar adequadamente são indiscutíveis. No item cuidar dos outros, os pais comentavam que nessa idade a relação de cuidados é mais voltada para o vínculo, querer o bem do outro, não propriamente dar suporte ou fazer algo por outra pessoa. Se adaptar aos outros foi visto, por alguns pais, como desnecessário, pois a rotina da criança pequena é diferente, dorme muito mais, “acorda a hora quer”, não tem responsabilidades como ir para escola, por exemplo.

As metas maternais e paternais identificaram a partir das categorias predefinidas, maior valorização das características no modelo independente, contudo, durante as entrevistas com as mães, especialmente, que conversam mais e apresentaram respostas mais longas, surgiam outras concepções, como a importância de serem alegres, felizes e permanecerem próximo à família, como encontrado em outras pesquisas no Brasil, em diferentes contextos (Assis de Paula, 2023; Fonseca, Cavalcante & Mendes, 2017; Vieira et al., 2010).

Os pais abordaram a independência com maior frequência, sendo em sua maioria jovens, com até 29 anos, completado o Ensino Médio, e um deles trabalha em escritório. Mesmo as mães desempenhando diferentes ocupações, os pais são os principais provedores da família. Devido ao número pequeno de participantes, não é possível comparar as concepções em diferentes níveis de escolaridade, faixa etária, entre outras. Contudo, entende-se que os homens valorizem a independência para seus filhos e filhas, diante do papel que desempenham na família.

Essas metas se mostraram coerentes com o que eles também acreditam ser necessário para o desenvolvimento das características emocionais desejadas, os pais ressaltaram as condições centradas no cuidador, com orientações, afeto e respeito. As mães trouxeram a categoria centrada no contexto, ao abordarem uma boa educação escolar. No Brasil, os indivíduos apresentam preocupação forte com o sucesso acadêmico em geral (Furnham, Kirkcaldy & Lynn, 1996). Greenfield et al., (2003), discute como as metas relacionadas a estudar podem estar mais fortes em culturas individualistas do que em culturas coletivistas, contudo, a realização acadêmica também é enfatizada nessas culturas, pois o sucesso do filho trará benefícios para toda a família e a comunidade (Yu & Yang, 1994).

Alguns estudos (Pearson & Nirmala, 2003; Schwartz, 1990) mostraram ênfase na questão escolar ainda maior em grupos culturais coletivistas em comparação aos

individualistas, assim como na Flona, uma vez que o estudo é visto como a principal possibilidade de conseguir um trabalho, renda e cuidar da família. De acordo com Seidl-de-Moura, Carvalho e Vieira (2013), essa realização é valorizada, especialmente, pelas mães, em países em transição para a sociedade moderna.

Segundo as concepções maternas, a atuação necessária dos cuidadores é a de educar e orientar e os pais dividiram-se entre educar e orientar e prover condições materiais, como proporcionar educação de qualidade aos filhos. Educar/orientar apresentou preponderância em outros estudos com população brasileira (Mendes et al., 2019; Sant'Anna & Mendes, 2017). Diferente da amostra de Bieler (2021), no Rio de Janeiro, as mães com alto nível de escolaridade valorizaram a proximidade emocional, pois era concebida como importante para proporcionar autoconfiança e maior autonomia.

Com relação às tarefas experimentais, as crianças demonstraram-se alto desempenho na realização e tempo de hesitação, normalmente entre “imediatamente” e “pouca hesitação”, apenas uma criança se enquadrou na categoria “muito hesitante” e nenhuma delas abandonou a tarefa. Esses resultados, eram esperados pela pesquisadora, por se tratar de um contexto que valoriza o bem-estar da coletividade.

Estudos demonstram que a prossociabilidade está presente desde muito cedo nas crianças (Kärtner et al., 2010; Keller, 2012; Eisenberg, Eggum, & Spinrad, 2015), mas torna-se mais sofisticado ao longo do tempo. Durante a tarefa dos prendedores, nas primeiras tentativas, antes de ajudar, algumas crianças observavam ao redor, como ninguém se movia, elas pegavam o prendedor. Infere-se que a torre de copos, associada a uma brincadeira, foi realizada com maior espontaneidade, algumas mães contaram que após a saída das pesquisadoras, seus filhos pediam para brincar novamente “de torre”.

Na pesquisa de Fonseca (2015), as crianças com idade mais avançada (26-30 meses) responderam com maior prontidão que as de 18 a 25 meses, corroborando com a literatura (Kärtner et al., 2010; Keller, 2012; Warneken & Tomasello, 2006; 2007). No contexto da Flona, entende-se que faz parte da rotina das crianças acompanhar as mães durante todo o seu trabalho, se tornando uma maneira de interação entre elas, a criança pode participar e ajudar espontaneamente. Aliado aos resultados das metas, os itens ajudar os outros, cuidar do bem-estar dos outros foram além de valorizados, associados a independência. Pensada como aquele que tem condições financeiras, estudo e trabalho, também está apto para apoiar, ajudar aqueles que precisam, uma independência desejada em prol do coletivo.

De acordo com o Modelo Ecocultural, tão importante quanto a aplicação de instrumentos adequados para investigar o comportamento prossocial das crianças, são os elementos socioculturais e socioeconômicos, a partir desse estudo exploratório foi possível perceber como os elementos culturais, metas de socialização e valores locais são essenciais na compreensão do desenvolvimento infantil (Keller et al., 2006). Assim como, as mudanças no sistema de crenças, nas práticas culturais, que ocorrem em virtude de muitas variáveis, inclusive devido a bidirecionalidade das interações. O modo como o comportamento da criança vai influenciar as concepções de seus pais, por exemplo, uma criança que se comporta de maneira prossocial também gera respostas mais sensíveis em seus pais (Knafo, & Plomin, 2006).

Na pesquisa de Fonseca (2015), a autora identificou correlação significativa ($r = 0.40$, $p < 0.05$) entre os desempenhos das crianças com a meta “aprender a dar suporte aos outros”, em um contexto que os pais incentivam e favorecem momentos para que a criança participe de diversas atividades na rotina familiar, semelhante ao contexto da Flona.

Nesta pesquisa, apesar da matriz de correlação não indicar dados estatísticos significantes com as tarefas, as correções entre os objetivos educativos apresentaram resultados consistentes, as mães associaram fortemente “cuidar do bem-estar dos outros” e “desenvolver independência”, as mães na Flona valorizam a autonomia em prol do coletivo, pois sem estudos ou trabalho não teria como cuidar e ajudar os demais. Essa combinação de características do modelo relacional e autônomo é uma característica encontrada em estudos anteriores com mães brasileiras (Seidl-de-Moura et al., 2013).

Dentre os resultados paternos, o comportamento correto da criança na frente de outros adultos é tão importante quando aprender que a sua ajuda é necessária. Os pais valorizam não apenas o comportamento adequado da criança, como a resposta prossocial, o desenvolvimento das habilidades de saber reconhecer quando e quem deve ajudar, coerente com a segunda maior correlação paterna: cuide do bem-estar dos outros e cuide dos outros. A perspectiva de cuidado e responsabilidade com a coletividade, condiz com características do modelo relacional, no entanto, as metas de independência condizem como modelo autônomo, de fato, os conceitos de autonomia e relação são uma construção social complexa (Keller, 2022), as expressões, manifestações podem ocorrer de maneiras diferentes segundo as especificidades do contexto e das pessoas (Scheidecker, 2023).

De acordo com Keller (2007), as competências das crianças esperadas por seus cuidadores é algo intrinsecamente relacionado às variações culturais e mudanças que acompanham as tendências de determinado grupo. Os participantes narraram como as dificuldades para estudar

eram muitas e a única opção era trabalhar desde criança, para ajudar no sustento e gerar renda para a família, atualmente, desejam que seus filhos possam ter oportunidades que não tiveram, sem desvalorizar os vínculos familiares e o local onde moram.

6.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do Estudo 4, que além das metas de socialização emocional parentais, investigou o comportamento prossocial das crianças com idade entre 24 e 36 meses da Flona do Tapajós. Não houve dificuldades para execução das tarefas, talvez porque as crianças, em sua maioria, eram irmãos das crianças do Estudo 3, portanto, habituadas a presença da pesquisadora. Quanto ao objetivo de relacionar as metas parentais ao comportamento prossocial das crianças, pode-se dizer que foi alcançado, apesar do n limitado, deu indicativos positivos para esse tipo de pesquisa.

Dentre as contribuições, destaca-se os aspectos teóricos, os resultados apoiam o modo como comportamento prossocial das crianças se relaciona às metas de socialização emocional e aos elementos ecoculturais específicos. Se tratando de um contexto ribeirinho, no Norte do Brasil, os dados favorecem uma compreensão dinâmica e ampla desses conceitos, que apoiam, em parte, a nossa hipótese inicial: o contexto da Flona, com características coletivistas apresentaria alto desempenho das tarefas de ajuda espontânea. Porém, não somente as características relacionais são valorizadas, esses cuidadores não descartam o modelo autônomo, a sua dinâmica é que combina o sucesso particular à possibilidade de apoiar e ajudar os demais.

Dentre as atividades desenvolvidas nesse estudo, destaca-se o momento de devolução dos dados, os participantes puderam ver a finalidade do registro em vídeo das tarefas, até mesmo o modo como é realizada a análise dos vídeos e a ficha de codificação foram apresentadas, assim, as mães puderam visualizar como os resultados se construíram. Esses resultados, obtidos a partir das tarefas experimentais, representam contribuições metodológicas ao campo da psicologia, por se tratar de uma estratégia que reproduz situações cotidianas, envolve a participação genuína da criança.

Entende-se a aplicabilidade desses resultados como fundamentais para a política educacional em áreas ribeirinhas, com ênfase na Educação Infantil, no sentido de maior investimento, prover materiais adequados, aprimoramento das professoras para melhor desenvolvimento dessas crianças. Assim como o Ensino Médio, nem todas as escolas da comunidade oferecem educação formal para crianças pequenas. Na Flona, por exemplo, não há turmas para maternal, apenas a comunidade Maguari possui estrutura para receber turmas de pré-I (4 anos) e pré-II (5 anos).

Sugere-se novos estudos, que possam ampliar o número de participantes, de comunidades e áreas na região Norte, incluindo não apenas pesquisas com pais, professores,

mas com as crianças, mesmo as mais jovens, por demonstrarem capacidade de participar ativamente de pesquisas sobre elas, um exemplo é a pesquisa Maternal Interaction Culture Child - MATCHI, coordenada pelo prof. Dr. Moritz Koster, da Universidade de Regensburg, que investiga de forma sistemática, em diferentes países, a relação entre as interações maternas e o desenvolvimento na primeira infância, examinando as diferenças transculturais no ensino materno e no desenvolvimento. Na Flona do Tapajós, seu entorno, e região urbana no município de Santarém/PA, essa pesquisa foi desenvolvida em parceria com a Universidade Federal do Pará, com mães de crianças de 24 a 30 meses de idade.

O estudo do comportamento prossocial, vai além de responder se as crianças ajudam ou não, seus dados evidenciam como a criança se adapta e movimenta os costumes próprios do seu contexto de desenvolvimento. Um quantitativo maior permite a análise de mais variáveis como gênero, idade da criança, assim como fatores relacionados aos pais (escolaridade, faixa etária, etc.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE

Esta tese teve como objetivo compreender o papel da socialização emocional no desenvolvimento infantil, investigando os conhecimentos e metas de socialização de crianças de 4 a 7 anos do ponto de vista das próprias crianças e dos seus pais. Além disso, pretendeu avaliar experimentalmente a relação entre essas metas parentais e o comportamento de ajuda em crianças residentes em comunidades da Floresta Nacional do Tapajós. Tais objetivos foram alcançados a partir dos quatro estudos, que, apesar de apresentados de forma independente, se relacionam não somente pelas características dos participantes, mas também pela maneira como os resultados se complementam e possuem significados comuns.

No Estudo 1, os conhecimentos parentais sobre a expressão emocional das crianças de 4 a 7 anos, obteve as concepções sobre o que é a alegria, tristeza, raiva, medo, orgulho e vergonha, assim como se concordavam se os filhos sentiam essas emoções e qual a importância delas ou se não era importantes. A alegria mostrou-se a mais valorizada, importante para o bem-estar de todos e deve ser sempre incentivada nas crianças, porque para elas não é bom sentir tristeza, adoece, a raiva pode deixar agressivo e causar desentendimentos, já o medo deve ser ensinado, diante dos perigos reais que podem acontecer, como se perder na floresta, ataque de animais, o rio não representou perigo na fala das mães, que normalmente, acompanham seus filhos, era comum ver a família toda nesses locais. Orgulho é contraditório, associado à soberba e às conquistas, vergonha atrapalha o desenvolvimento e a criança nem precisa sentir, pois isso só acontece para quem “faz coisa errada”, compreendida como um sentido moral.

Posteriormente, no Estudo 2, nota-se como os conhecimentos e concepções sobre a expressão emocional em crianças do Estudo 1 permeiam as metas de socialização emocional parentais. Surgiram metas de cunho não emocional, como o desejo que os filhos estudem, o que pode indicar não apenas dificuldade dos participantes em compreender a questão, mas pelo estudo ser visto como a única maneira de conseguir trabalho e renda. De modo geral, 52,27% (23 mães) e 47,82% (11 pais) valorizaram características de “automaximização”; os discursos maternos trouxeram termos como “independência”, “orgulho”, “aprender a andar com as próprias pernas”, ser “confiante” e “alegre”. Os pais, trazem que o filho saiba “se impor”, “alegre com pais e amigos”, alguém “feliz da vida”, valorizando aspectos relacionados a alegria, estar com a família e ser independente. O questionário de objetivos do desenvolvimento confirma a valorização das características relacionais, combinada às autônomas, como o desenvolvimento das habilidades e talentos pessoais dos seus filhos.

Com crianças de 4 a 7 anos, o Estudo 3 combinou questões dos instrumentos aplicado aos pais nos estudos 1 e 2, com questões sobre as concepções sobre as emoções estudadas, suas expectativas de socialização emocional quando adultos, o que poderiam fazer para alcançá-las e como os pais poderiam ajudá-los. Assim como os pais, as crianças trouxeram conteúdos de diferentes naturezas, profissional, acadêmico e próprios da idade, como desejos de “salvar o mundo”, ou simplesmente, serem bonitos. Diante dos resultados dos Estudos 1 e 2, é possível compreender que as crianças reproduzam em suas expectativas os discursos dos pais, que desejam que elas consigam independência a partir do estudo. Bem como, não saberem conceituar o orgulho, foi algo esperado pela pesquisadora, diante das concepções dos pais, sobre discordarem de a criança sentir orgulho, pois “não é coisa de criança”, portanto, não deveriam sentir.

Finalmente, o Estudo 4, que envolveu crianças de 24 a 36 meses, eram maioria irmãos ou parentes das crianças do Estudo 3, apesar de mais jovens, as concepções e metas dos pais eram respondidos com muita semelhança para ambos os filhos, exceto pela expressividade das emoções, em que as crianças mais velhas já diziam “estou com medo”, enquanto as mais novas apenas ficam perto das mães. Que aliás, merece um destaque, o papel materno é de presença frequente, as mães, em sua maioria, combinam as tarefas domésticas à outras atividades na agricultura, artesanato e turismo, complementando a renda familiar, muitas vezes na companhia dos filhos, em especial, os menores de 4 anos, que não frequentam a escola. Não foi uma surpresa o alto desempenho das crianças nas tarefas experimentais, apenas por algumas delas serem muito tímidas, por isso, adotou-se a estratégia de deixar essa atividade sempre ao final das entrevistas, deixando as crianças à vontade para observar ou interagir.

Os conhecimentos obtidos a partir desses resultados representam possibilidade de políticas públicas de apoio às famílias ribeirinhas, em especial, nas áreas de saúde e educação. No tocante à saúde, identificou-se preocupação dos pais em relação a adoecer, maior que a morte e outros perigos, não apenas doenças físicas, mas psicológicas como depressão. Entende-se como o atendimento de especialidades médicas, o atendimento psicológico precisa estar disponível às demandas dessa população. Com relação às políticas públicas de educação, especialmente, educação infantil, observa-se a necessidade investimento, não somente em termos de espaços adequados para crianças, pois normalmente, as escolas são pequenas nas comunidades, mas de oferta para atendimento às menores de 4 anos.

Dentre as limitações, destaca-se o quantitativo de participantes, em especial, as crianças, para obter resultados que permitam comparações de gênero, faixa etária e associações

as características sociodemográficas da família. Sugere-se novas pesquisas, que inclusive possam aplicar diferentes instrumentos, em contextos culturais de rios, quilombo, em especial, áreas rurais da Região Norte, que ainda apresentam lacunas nesse tipo de investigação.

Dentre as contribuições esperadas, a partir desses resultados, com ribeirinhos na Floresta Nacional do Tapajós, Belterra, Região Oeste do Pará, Norte do Brasil, possam fomentar discussões e novas questões da Psicologia do Desenvolvimento e na dinâmica dos modelos de *self* investigados no Modelo Ecocultural de Desenvolvimento. Assim como, destaca-se, a participação das crianças como participantes ativos, falando sobre elas mesmas, suas concepções emocionais e expectativas em relação ao seu desenvolvimento. Qualquer política pública que vise priorizar a primeira infância precisa conhecer de modo mais aprofundado não apenas o que pensam os pais sobre o desenvolvimento dos filhos, mas também o que as crianças têm a nos dizer sobre elas próprias e o mundo que as cerca – no presente e no desenrolar do tempo.

8 REFERÊNCIAS

- Bandeira, T. T. A., Seidl-de-Moura, M. L. & Vieira, M. L. (2009). Metas de socialização de pais e mães para seus filhos. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, 19(3), 445-456.
- Bedford, O., & Hwang, K.-K. (2003). Guilt and Shame in Chinese Culture: A Cross-cultural Framework from the Perspective of Morality and Identity. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33(2), 127–144. <https://doi.org/10.1111/1468-5914.00210>
- Bieler, C. (2021) Trocas afetivas em contexto de interação mãe-bebê e metas maternas de socialização emocional. [Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/RJ].
<https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/17431>
- Björk RF, Havighurst SS, Pons F, Karevold EB. (2020) Pathways to behavior problems in Norwegian kindergarten children: The role of parent emotion socialization and child emotion understanding. *Scand J Psychol*. 2020 Dec;61(6):751-762. doi: 10.1111/sjop.12652. Epub 2020 Jun 22. PMID: 32567705.
- Borges, L. C., & Salomão, N. M. R. (2015). Concepções de desenvolvimento infantil e metas de socialização maternas em contexto não urbano. *Estudos de Psicologia* (Natal), 20(2), 114-125.
- Bornstein, M. H. (2012). Cultural approaches to parenting. *Parenting*, 12(2-3), 212-221.
- Boyatzis, C. J., Chazan, E., & Ting, C. Z. (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 154(3), 375–382. <https://doi.org/10.1080/00221325.1993.10532190>
- Bronfenbrenner, U. (1996). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brownell, C. A., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S. R., & Drummond, J. (2013). Socialization of early prosocial behavior: Parents' talk about emotions is associated with sharing and helping in toddlers. *Infancy*, 18(1), 91-119.
- Brownell, CA, Ramani, GB e Zerwas, S. (2006). Tornando-se um parceiro social com seus pares: cooperação e compreensão social em crianças de um e dois anos. *Desenvolvimento Infantil*, 77 (4), 803–821. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00904.x>
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377–394.

Carra, C., Lavelli, M., Keller, H. & Kärtner, J. (2013). Parenting Infants: Socialization Goals and Behaviors of Italian Mothers and Immigrant Mothers From West Africa. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1-17.

Castro, V. L., Halberstadt, A. G., Lozada, F. T., & Craig, A. B. (2015). Parents' emotion-related beliefs, behaviors, and skills predict children's recognition of emotion. *Infant and Child Development*, 24(1), 1-22. doi: 10.1002/icd.1868
» <https://doi.org/10.1002/icd.1868>

Coppens, A. D., Corwin, A. I., & Alcalá, L. (2020). Beyond behavior: Linguistic evidence of cultural variation in parental ethnotheories of children's prosocial helping. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 307. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00307>

Costa, D. L., Cavalcante, L. I. (2012). Comportamento de cuidado entre crianças institucionalizadas: Observações nos pátios do abrigo e da escola. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5(1), 50-68.

Cummings, E. M., Keller, P. S., Davies, P. T. (2005). Towards a family process model of maternal and paternal depressive symptoms: exploring multiple relations with child and family functioning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 479-489.

Curvello, R. P. (2021). Estratégias de regulação emocional de mães e pais em relação a seus filhos. *Tese de Doutorado*. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 122 f.

Dahl, A. (2017). Ecological commitments: Why developmental science needs naturalistic methods. *Child Development Perspectives*, 11(2), 79-84.
<https://doi.org/10.1111/cdep.12217>

Assis de Paula, A.C; Couto, L.L.M.; Rosa, E.M.; Merçon-Vargas, E.A. Metas e práticas de socialização parental que impactam a adaptação das crianças nas famílias adotivas. *Psico* 2023, e42783-e42783, <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2023.2.42783>.

Decety, J. (2011), A neuroevolução da empatia. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1231: 35-45. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06027.x>

Diniz, P. K. D. C., Salomão, N. M. R. (2010). Metas de socialização e estratégias de ação paternas e maternas; Parents socialization goals and action strategies; Objetivos de socialización y estrategias para la acción materna y paterna. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 20(46), 145-154.

Dunfield KA, Kuhlmeier VA. Intention-mediated selective helping in infancy. *Psychol Sci*. 2010 Apr;21(4):523-7. doi: 10.1177/0956797610364119. Epub 2010 Mar 5. PMID: 20424094.

Eisenberg, N., Eggum, N., Spinrad, T. (2015). The development of prosocial behavior. *Oxford handbook of prosocial behavior* (pp.114-136). Editors: D. A. Schroeder, W. G. Graziano. Oxford University Press.

Eisenberg, N., Eggum-Wilkens, N. D., & Spinrad, T. L. (2015). The development of prosocial behavior. In D. A. Schroeder & W. G. Graziano (Eds.), *The Oxford handbook of prosocial behavior* (pp. 114–136). Oxford University Press

Elgar FJ, Mills RS, McGrath PJ, Waschbusch DA, Brownridge DA. Maternal and paternal depressive symptoms and child maladjustment: the mediating role of parental behavior. *J Abnorm Child Psychol.* 2007 Dec;35(6):943-55. doi: 10.1007/s10802-007-9145-0

Fernandez, I., Paez, D., Carrera, P., Sanchez, F., Candia, J. L. (2000). Differences between cultures in emotional verbal and non-verbal reaction. *Psicothema*, 12, 83-92.

Floresta Nacional do Tapajós: território, economia, gestão e manejo de recursos naturais na Amazônia (2018)/Org. Márcio Júnior Benassuly Barros – Santarém, Pará: UFOPA, 223p.

Franco, M. D. G. S. D. E. C., & Santos, N. N. (2015). Desenvolvimento da compreensão emocional. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 31, 339-348

Friedlmeier, Wolfgang & Corapci, Feyza & Cole, Pamela. (2011). Emotion Socialization in Cross-Cultural Perspective. *Social and Personality Psychology Compass*. 5. 410-427. 10.1111/j.1751-9004.2011.00362.x.

Fonseca, B.R (2015). *Metas de socialização de mães residentes em um contexto rural* [Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará].
<https://drive.google.com/file/d/1W32y4bWyeysivmUDQZRBYPVw9o4irgef/view>

Fonseca, B. R. (2021). Conhecimentos e metas de socialização da emoção de mães e pais em contextos rural e urbano. [Tese de doutorado – Universidade Federal do Pará].
<https://drive.google.com/file/d/1vr4jJWrkhtKcmua7HrQBH1F5THfQ8qGW/view>

Fonseca, B. R., Cavalcante, L. I. C., Mendes, D. M. L. F. (2017). Metas de socialização da emoção: um estudo de mães residentes no meio rural. *Psico*, 48(3), 174-185.

Fonseca, B. R., Cavalcante, L. I. C., Kärtner, J., Köster, M. (2018). Maternal socialization goals and the spontaneous prosocial behavior of children in rural contexts. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 31(1), 1-8. Recuperado de <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0108-x>

Geraci A.; Surian L. The developmental roots of fairness: infants' reactions to equal and unequal distributions of resources. *Dev Sci.* 2011 Sep;14(5):1012-20. doi: 10.1111/j.1467-7687.2011.01048.x. Epub 2011 Jun 4. PMID: 21884317

Goetz, J. L., & Keltner, D. (2007). Shifting meanings of self-conscious emotions across cultures: A social-functional approach. In J. L. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp. 153–173). The Guilford Press.

Goldsmith, H. H. (2002). Genetics of emotional development. In R. I. Davidson, K. R. Scherer; Goldsmith, H. H. (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 212 – 224). New York: Oxford University Press.

- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268.
- Greenfield, P. M., Keller, H., Fuligni, A., Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annu Rev Psychol*;54:461-90. doi: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145221. Epub 2002 Jun 10. PMID: 12415076.
- Gross, J. J. Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry* 26(1), 1 - 26.
- Halberstadt, A. G., Lozada, F. T. (2011). Emotion development in infancy through the lens of culture. *Emotion Review*, 3(2), 158-168.
- Harkness, S., Super, C. M., Vanna Axia, A. E., Palacios, J., Welles-Nyström, B. (2001). Cultural pathways to successful parenting. *International Society for the Study of Behavior Development Newslette*, 38, 9-11.
- Harris, P. L. (1996). *Criança e emoção: O desenvolvimento da compreensão psicológica*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Harkness, S., Super, C. M. (Eds.). (1996). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. Guilford Press.
- Hepach, R., Vaish, A., Tomasello, M. (2012). Young children are intrinsically motivated to see others helped. *Psychological science*, 23(9), 967-972.
- Ho, G. W. (2014). Acculturation and its implications on parenting for Chinese immigrants a systematic review. *Journal of Transcultural Nursing*, 25(2), 145-158. <https://doi.org/10.23207/1131236>
- Jimenez-Balam, D., Castillo, T., Cavalcante, L. (2020). Las emociones entre los mayas: significados y normas culturales de expresión-supresión. *Península*. March 2020. vol. XV, núm. 1. pp. 41-65
- Kağitçibaşı, C. (1996). The autonomous-relational self. *European Psychologist*, 1(3), 180- 186.
- Kağitçibaşı, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36 (4), 403–422.
- Kağitçibaşı, Ç. (2007). *Family, self, and human development across cultures: theory and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kärtner, J., Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R. D. Chacitudhary, N. (2007). Manifestations of autonomy and relatedness in mothers' accounts of their ethnotheories

regarding child care across five cultural communities. *Journal of cross-cultural psychology*, 38(5), 613-628.

Kärtner, J., Keller, H. (2012). Culture-specific developmental pathways to prosocial behavior: A comment on Bischof-Köhler's universalist perspective. *Emotion Review*, 4, 49–50.

Kärtner, J. (2015). The autonomous developmental pathway: The primacy of subjective mental states for human behavior and experience. *Child development*, 86(4), 1298-1309.

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

Keller, H., Kärtner, J. (2013). The cultural solution of universal developmental tasks. *Advances in culture and psychology*, 63-116.

Keller, H., Otto, H. (2009). The Cultural Socialization of Emotion Regulating During Infancy. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(6), 996-1011.

Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R., Borke, J., Jensen, H., Chaudhary, N. (2006). Cultural Models, Socialization Goals, and Parenting Ethnotheories: A Multicultural Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(2), 155-172.

Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah, Nova Jersey: Erlbaum.

Keller, H. (2022). *Cultures of infancy*. R Classic Editions Published: outledge. DOI 10.4324/9781003284079

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

Keller, H., Poortinga, Y. H., Schölmerich, A. (Eds.). (2002). *Between culture and biology*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Kılıç, Ş. (2014). A better understanding of parental emotional socialization behaviors with an illustrative context. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(2), 511-521.

Knafo, A., Plomin, R. (2006). Parental discipline and affection and children's prosocial behavior: Genetic and environmental links. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 147–164. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.1.147>

Köster, M., Cavalcante, L., Vera Cruz de Carvalho, R., Dôgo Resende, B., Kärtner, J. (2016). Cultural Influences on Toddlers' Prosocial Behavior: How Maternal Task Assignment Relates to Helping Others. *Child Development*, 87(6), 1727-1738.

Köster, M., Itakura, S., Omori, M., Kärtner, J. (2019). From understanding others' needs to prosocial action: Motor and social abilities promote infants' helping. *Developmental Science*, e12804.

Köster, M., Torrén, M. G., Kärtner, J., Itakura, S., Cavalcante, L., & Kanngiesser, P. (2022). Parental teaching behavior in diverse cultural contexts. *Evolution and Human Behavior*, 43(5), 432–441. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2022.07.002>

Köster, M., Schuhmacher, N., Kärtner, J. (2015). A cultural perspective on prosocial development. *Human ethology bulletin*, 30, 71-82.

Kopp, K. S., Kanngiesser, P., Brügger, R. K., Daum, M. M., Gampe, A., Köster, M., et al. (2024). The proximate regulation of prosocial behaviour: towards a conceptual framework for comparative research. *Animal Cognition*, 27(1): 5. doi:10.1007/s10071-024-01846-w.

Kupperbusch, C., Matsumoto, D., Kooker, K., Loewinger, S., Uchida, H., Wilson-Cohn, C., et al. (1999). Cultural influences on nonverbal expressions of emotion. In P. Philippot, R.

Lewis, M. (2010). The emergence of human emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds.) *Handbook of emotions* (pp. 304-319). The Guilford Publications.

Li, Y., Costanzo, P. R., Putallaz, M. (2010). Maternal socialization goals, parenting styles, and social-emotional adjustment among Chinese and European American young adults: Testing a mediation model. *The Journal of genetic psychology*, 171(4), 330-362.

Liszkowski U, Carpenter M, Tomasello M. Twelve-month-olds communicate helpfully and appropriately for knowledgeable and ignorant partners. *Cognition*. 2008 Sep;108(3):732-9. doi: 10.1016/j.cognition.2008.06.013. Epub 2008 Aug 21. PMID: 18721918

Lins, Z. M. B., Salomão, N. M. R., Lins, S. L. B., Carneiro, T. F., & Eberhardt, A. C. (2015). O papel dos pais e as influências externas na educação dos filhos. *Revista da SPAGESP*, 16(1), 43-59.

Lordelo, Eulina da Rocha, Roethle, Monika, Mochizuki, Akemy Brandão (2012). Metas de Socialização em Diferentes Contextos. *Paidéia*, 22(51), 33-42.

Malatesta, C. Z., Haviland, J. M. (1985). Signals, symbols, and socialization: The modification of emotional expression in human development. In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotion*, 89-116.

Martins, G. D. F. M. (2014). Metas de socialização maternas e estilos de interação mãe-bebê no primeiro e no segundo ano de vida da criança. Tese de doutorado publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Santa Catarina, RS.

Matsumoto, D. (1991). Cultural influences on facial expression of emotion. *Southern Communication Journal*, 56, 128-137.

Mendes, A. C. M. (2021). Reconhecimento e autorregulação das emoções nas Crianças. Dissertação de Mestrado - Escola Superior de Educação Politécnico de Coimbra. 47p.

Mendes, D. M. L. F., Cavalcante, L. I. C. (2014). Modelos de Self e Expressão Emocional em Bebês: Concepções de Mães e Outras Cuidadoras. *Psico*, 45(1), 110-119.

Mendes, D. M. L. F., Pessôa, L. F. (2013). Comunicação afetiva nos cuidados parentais. *Psicologia em estudo*, 18(1).

Mendes, D. M. L. F., Sant'Anna, J.L., Ramos, D. O. (2019). Metas parentais de socialização sobre emoções: um estudo exploratório. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(3), 686-703. Recuperado de <https://doi.org/10.12957/epp.2019.46910>

Mendes, D. M. L. F., Pessôa, L. F., & Cavalcante, L. I. C. (2017). Metas parentais de socialização da emoção e modelos de self: uma articulação conceitual. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16(2). 54

Mendes, D. M. L. F., & Ramos, D. D. O. (2020). Concepções parentais sobre emoções e o desenvolvimento emocional de crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36.

Mirabile, S. P., Scaramella, L. V., Sohr-Preston, S. L. & Robison, S. D. (2008). Mothers' Socialization of Emotion Regulation: The Moderating Role of Children's Negative Emotional Reactivity. *Child Youth Care Forum*, 38, 19-37.

Moreira, P. (2010). Ser Professor: competências básicas 3 – Emoções positivas e regulação emocional. Porto: Porto Editora.

Moreno, A. J., Klute, M. M., & Robinson, J. L. (2008). Relational and individual resources as predictors of empathy in early childhood. *Social Development*, 17(3), 613–637. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00441.x>

Newton E., Goodman M., Thompson R. (2014). Why do some toddlers help a stranger? Origins of individual differences in prosocial behavior. *Infancy* 19 214–226 10.1111/infa.12043

Niedenthal, P., Krauth-Gruber, S., & Ric, F. (2006). Psychology of emotion: Interpersonal, experiential, and cognitive approaches. New York: Psychology Press.

Olson KR, Spelke ES. Foundations of cooperation in young children. *Cognition*. 2008 Jul;108(1):222-31. doi: 10.1016/j.cognition.2007.12.003. Epub 2008 Jan 28. PMID: 18226808; PMCID: PMC2481508.

Paz, Y., Davidov, M., Orlitsky, T., Hayut, M., Roth-Hanania, R. & Zahn-Waxler, C. (2023). Prosocial behavior in toddlerhood and early childhood: Consistency across subtypes and over time. *Front. Psychol.* 14:950160. doi: 10.3389/fpsyg.2023.950160

Picard, A.M., Mundry, R., Auersperg, A.M. et al (2020) Why preen others? Predictors of allopreening in parrots and corvids and comparisons to grooming in great apes. *Ethology* 126:207–228. <https://doi.org/10.1111/eth.12999>

Portes, J. R. M., Vieira, M. L., Faraco, A. M. X., & Nuernberg, A. H. (2017). Crenças parentais sobre os filhos com Síndrome de Down. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 69(3), 208-223.

Preston, S. D., & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1–20.
<https://doi.org/10.1017/S0140525X02000018>

Priante, P.T.; Cavalcante, L.I.C. & Lauer-Leite, I.D. (2022). A criança como participante em estudos sobre socialização emocional: uma revisão integrativa da literatura. *Concilium*. 22. 522-539. 10.53660/CLM-712-758.

Picard, A.M.; Mundry, R., Auersperg, A.M. et. al., (2020) Why preen others? Predictors of allopreening in parrots and corvids and comparisons to grooming in great apes. *Ethology* 126:207–228. <https://doi.org/10.1111/eth.12999>

Pol, Lotte & Groeneveld, Marleen & Endendijk, Joyce & van Berkel, Sheila & Hallers-Haalboom, Elizabeth & bakermans-kranenburg, Marian & Mesman, Judi. (2016). Associations Between Fathers' and Mothers' Psychopathology Symptoms, Parental Emotion Socialization, and Preschoolers' Social-Emotional Development. *Journal of Child and Family Studies*

Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C., & Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behavior. In P. Mussen, & E. M. Hetherington (Ed.), *Manual of child psychology* (Vol. 4: Socialization, personality, and social development, pp. 469-545). New York: Wiley.

Resumo executivo do plano de manejo da Floresta Nacional do Tapajós [livro eletrônico] (2021)/ Coordenação Bernardo Ferreira Alves de Brito; Daniel de Miranda Pinto de Castro. 1ª ed. Brasília, DF: Instituto Chico Mendes-ICMBio.

Reis, J. V. M. da S. Metas parentais de socialização da emoção em Vilas agrícolas e pesqueiro extrativistas no norte do Brasil. [Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará]. <https://ppgtpc.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/dissertacoes/3675-2021>

Roazzi, A., Federicci, F. C. B., & Wilson, M. (2001). A estrutura primitiva da representação social do medo [Primitive structure of the social representation of fear]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 57–72. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000100005>

Rogoff, B., & Chavajay, P. (1995). What's become of research on the cultural basis of cognitive development? *American Psychologist*, 50(10), 859–877. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.10.859>

Rochanavibhata, S., & Marian, V. (2023). Culture and gender influence self-construal in mother-preschooler reminiscing. *Journal of Cognition and Development*, 24(5), 653–677. <https://doi.org/10.1080/15248372.2023.2239920>

Sant'Anna, J. L.; Mendes, D. M. F. L. Metas de socialização e práticas educativas de mães de crianças com câncer: um estudo comparativo com mães de crianças sem diagnóstico de doença. *Psicol. clin. [online]*. 2017, vol.29, n.1, pp.111-132. ISSN 0103-5665.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press. Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 226–299). Hoboken, NJ: Wiley.

Saud, L. F., Tinelotto, J. M. de F. Comportamento social na escola: diferenças entre gêneros e séries. *Psicol. esc. educ. [online]*. 2005, vol.9, n.1, pp. 47-57. ISSN 1413-8557.

Schaffer, H. R. (2004). *Introducing child psychology*. Blackwell Publishing.

Seidl-de-Moura, M. L., Carvalho, R. V. C., & Vieira, M. L. (2013). Brazilian mothers' cultural models: Socialization for autonomy and relatedness. Em M. L. Seidl-de-Moura (Ed.), *Parenting in South American and African Contexts*. Rijeka, Croácia: InTech.

Shaffer, D. R.; Kipp, K. *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012. xxxiv, 879 p. ISBN 978-85-221-0788-9.

Schachner A. C., Newton E. K., Thompson R. A., Goodman-Wilson M. (2018). Becoming prosocial: the consistency of individual differences in early prosocial behavior. *Early Child. Res. Q.* 43 42–51. 10.1016/j.ecresq.2018.01.001

Shiraev, E., & Levy, D. (2004). *Cross-cultural psychology*. Boston: Pearson Education, Inc.

Silva, Leticia Oliveira da. (2022) Parentalidade em contextos distintos: crenças parentais e regulação emocional infantil. [Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia] <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/58632/58632.PDF>

Silva, L. O. da; (2022). Parentalidade em Contextos Distintos: Crenças parentais e regulação emocional infantil. Rio de Janeiro. [Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/58632/58632.PDF>

Singer T. The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: review of literature and implications for future research. *Neurosci Biobehav Rev.* 2006;30(6):855-63. doi: 10.1016/j.neubiorev.2006.06.011. Epub 2006 Aug 10. PMID: 16904182.

Svetlova M, Nichols SR, Brownell CA. Toddlers' prosocial behavior: from instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Dev.* 2010 Nov-Dec;81(6):1814-27. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01512.x. PMID: 21077866; PMCID: PMC3088085.

Tiwald, Justin (2017). Confucianism and Neo-Confucianism. In Nancy E. Snow, *The Oxford Handbook of Virtue*. Oxford University Press. pp. 171-89.

Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. McGraw-Hill Book Company.

Thompson, R. A. & Newton, E. K. (2013). Baby altruists? Examining the complexity of prosocial motivation in young children. *Infancy* 18(1), 120-133.

Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. New York: McGraw-Hill

Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Sympathy through affective perspective taking and its relation to prosocial behavior in toddlers. *Developmental Psychology*, 45(2), 534–543. <https://doi.org/10.1037/a0014322>

Vieira, M. L., Seidl-de-Moura, M. L., Lordelo, E., Piccinini, C., Martins, G. D. F., Macarini, S. M., et al. (2010). Mother's beliefs about childrearing practices in seven Brazilian cities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(2), 195-211.

Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, 311(5765), 1301–1303.

Warneken, F. and Tomasello, M. (2007), Helping and Cooperation at 14 Months of Age. *Infancy*, 11: 271-294. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2007.tb00227.x>

Warneken F, Chen F, Tomasello M. Cooperative activities in young children and chimpanzees. *Child Dev.* 2006 May-Jun;77(3):640-63. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00895.x. PMID: 16686793.

Widen, Sherri & Russell, James. (2002). Gender and Preschoolers' Perception of Emotion. *Merrill-Palmer Quarterly*. 48. 248-262. 10.1353/mpq.2002.0013.

Widen, Sherri & Russell, James. (2008). Children acquire emotion categories gradually. *Cognitive Development*. 23. 291-312. 10.1016/j.cogdev.2008.01.002.

APÊNDICE A

REGISTRO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE)

Prezado(a) senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem como título “CONHECIMENTOS E METAS DE SOCIALIZAÇÃO EMOCIONAL ENTRE CRIANÇAS E SEUS PAIS NA FLORESTA NACIONAL DO TAPAJÓS-PA”. A pesquisa tem como objetivo principal: Investigar quais os conhecimentos e as metas de mães e pais acerca do desenvolvimento emocional de crianças residentes em área ribeirinha no Oeste do estado do Pará.

Caso aceite fazer parte deste estudo, após os devidos esclarecimentos, por favor, marque a opção ACEITO no Registro do consentimento livre esclarecido, que está em duas vias (uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável), e rubrique as demais páginas deste documento. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma.

A participação é voluntária, não haverá qualquer tipo de remuneração financeira ou custos em sua participação, contudo, fica assegurado o ressarcimento direto ao participante de eventual despesa/gasto financeiro decorrente de sua participação nesta pesquisa, caso houver (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso VII). Caso você aceite participar, solicitamos permissão para: a) entrevistá-lo(a) pessoalmente, aplicando alguns questionários, a saber: questionário sobre os dados sociodemográficos da família; dados de identificação dos participantes; questionário de concepções parentais sobre a expressão emocional em crianças; sobre metas de socialização emocional; e questionário de objetivos de desenvolvimento, em horário e local de sua conveniência, e utilizar esse material para a pesquisa – apenas os pesquisadores terão acesso direto às informações relatadas; b) utilizar os dados obtidos para análises e apresentações científicas. O tempo de sua participação (pais) nesta pesquisa será de aproximadamente 25 minutos, para leitura do RCLE, esclarecimentos sobre a pesquisa e aplicação dos questionários. As atividades a serem realizadas com seus filhos de 24 a 36 meses envolverão tarefas experimentais. Ao todo serão 15 tarefas experimentais, com objetivo de estudar a interação mãe-filho e comportamento de ajuda instrumental da criança, com duração média, de 2 minutos cada. Essas tarefas serão filmadas durante toda a sua duração, para permitir a consolidação e análise dos resultados. O início e o término da filmagem serão informados aos senhores, bem como o registro fotográfico das tarefas para posteriores apresentações em eventos e/ou artigos científicos, preservando-se as suas identidades. A participação das crianças de 24 a 36 meses será de aproximadamente 30 minutos, respeitando o tempo da criança. A participação para seus filhos de 4 a 7 anos será de aproximadamente 20 minutos, sendo 5 minutos para explicar os objetivos da pesquisa, sua participação voluntária e aceite, e os outros 15 minutos para responder ao Questionário de Metas de Socialização da Emoção às crianças (Anexo F), as respostas serão registradas pela pesquisadora, de próprio punho.

Em relação aos riscos e benefícios aos participantes, os benefícios incluem a ampliação teórica e metodológica de pesquisas que envolvem a socialização emocional e natureza cultural do desenvolvimento humano. Ainda, benefícios individuais aos participantes, como envolvimento voluntário em uma atividade sobre desenvolvimento emocional de seus filhos, serão benefícios diretos ou indiretos, uma vez que esse estudo abordara os conhecimentos e metas que as crianças pensam em relação a socialização emocional, dando a elas o papel de protagonistas em seu contexto cultural, a comunidade também será beneficiada, uma vez que

poderão conhecer sobre o desenvolvimento emocional de suas crianças e a relação com seus costumes e tradições, deste modo que poderá despertar o sentimento de pertencimento e vínculo com as crianças e o modo como as emoções são compartilhadas com seus filhos nessas comunidades. Entende-se que os riscos são mínimos, pois os instrumentos tratam sobre concepção, expressão das emoções, comportamento voluntário em ajudar e as metas de socialização, caso a temática suscite mobilização emocional, desconforto ou constrangimento durante a coleta de dados os pesquisadores se responsabilizam em assistir o participante, pelo tempo necessário, será esclarecido que a participação é voluntária, onde todos os seus direitos serão garantidos, podendo interromper ou desistir a qualquer momento da pesquisa, sem quaisquer prejuízo. Esperamos investigar o que pensam e esperam os pais do desenvolvimento emocional de crianças, o que se acredita tenha impacto em seu desenvolvimento. Informamos que a qualquer momento você poderá desistir da participação na pesquisa.

Fique sabendo também que o seu anonimato será garantido durante e após esta pesquisa. Os resultados deste estudo ficarão de posse do pesquisador responsável que somente os utilizará para a divulgação em meios científicos, desta maneira, a pesquisadora se compromete de que todas as informações/dados obtidos somente serão utilizados conforme objetivos propostos pela pesquisa. Quando os resultados da pesquisa forem publicados, não aparecerá o seu nome.

Firma-se o compromisso da pesquisadora responsável em divulgar os resultados da pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV) nas comunidades pesquisadas, em formato acessível e compreensível aos participantes e suas famílias, assegurando e incentivando comentários, perguntas dos participantes, de maneira que permita orientações, troca de conhecimento entre os envolvidos.

O comitê de ética trata-se de um grupo de pessoas comprometidas (das mais diversas áreas), que se reúnem, debatem e avaliam se projetos de pesquisa atendem aos requisitos éticos necessários para serem desenvolvidos, buscando defender os interesses, a segurança e a dignidade dos participantes destas investigações científicas. Qualquer informação adicional ou esclarecimentos acerca desta pesquisa poderão ser obtidos no Comitê de Ética do Núcleo de Medicina Tropical – CEP/NMT/UFPA, Endereço Av. Generalíssimo Deodoro, 92, bairro Umarizal, Belém- Pa, CEP: 66055-240, fone 3201-0961, e-mail cepnmt@ufpa.br. E na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), vinculada a Comissão Nacional de Saúde (CNS). A Conep possui autonomia para a análise ética de protocolos de pesquisa de alta complexidade (e de áreas temáticas especiais, como genética humana, reprodução humana, populações indígenas e pesquisas de cooperação internacional) assim como, projetos de pesquisa propostos pelo Ministério da Saúde e aqueles automaticamente encaminhados dos Comitês de Ética em Pesquisa para análise na Conep. Endereço: Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h. Poderá ainda, buscar informações com as pesquisadoras responsáveis:

- Priscila Tavares Priante endereço na Universidade Federal do Pará – Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento – NTPC 2, sala 27, rua Augusto Corrêa Nº 01, Guamá, Belém – Pará. CEP.: 66075-110, fone (91) 3201-8542, e-mail: priscila.priante@ntpc.ufpa.br

- Profª. Drª. Lília Iêda Chaves Cavalcante, endereço na Universidade Federal do Pará – Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento – NTPC 2, sala 27, rua Augusto Corrêa Nº 01, Guamá, Belém – Pará. CEP.: 66075-110, fone (91) 3201-8542, e-mail: liliaccavalcante@gmail.com

- Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite, endereço Universidade Federal do Oeste do Pará, Unidade Tapajós, sala 116, rua Vera Paz, s/n, Salé, Santarém - Pará – Pará. CEP.: 68040-255,

fone (92) 2101-4911, e-mail: iani.lauer@gmail.com

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais ou extrajudiciais (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Vale ressaltar que pela sua participação nesta pesquisa você não receberá qualquer valor em dinheiro. Contudo você não terá nenhum custo ou despesa por sua participação nesta pesquisa.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, Sr(a) _____, declaro que li as informações sobre a pesquisa “CONHECIMENTOS E METAS DE SOCIALIZAÇÃO EMOCIONAL ENTRE CRIANÇAS E SEUS PAIS NA FLORESTA NACIONAL DO TAPAJÓS-PA”, e que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o seu conteúdo. Declaro ainda que por minha livre vontade, () aceito () não aceito, participar desta pesquisa, cooperando para a coleta das informações necessárias.

Belterra-PA - Comunidade _____, ____/____/____.

Assinatura do Participante

Ciente dos direitos dos participantes de pesquisas, conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 9º, de terem sua privacidade respeitada; de terem garantida a confidencialidade das informações pessoais e de decidirem, dentre as informações que fornecem, aquelas que podem ser tratadas de forma pública, em relação a realização de gravações de voz/vídeos e imagens durante a coleta de dados:

- () sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz;
- () não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz;
- () autorizo a gravação mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz.

Belterra-PA - Comunidade _____, ____/____/____.

Assinatura do Participante

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste participante, explicando-o sobre os procedimentos e riscos desta pesquisa e sanando suas dúvidas, conforme determina a Resolução CNS 466/12.

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B

Código:

QUESTIONÁRIO SOBRE EXPECTATIVAS DE SOCIALIZAÇÃO EMOCIONAL DAS CRIANÇAS

1 Vamos conversar sobre as emoções? Nós sentimos muitas emoções, mas eu gostaria de saber o que você pensa sobre algumas delas, por favor, você pode me ajudar a entender: o que é a alegria pra você? (repetir às demais emoções)

Emoção	O que é?
Alegria	
Tristeza	
Raiva	
Medo	
Orgulho	
Vergonha	

2 Agora vamos imaginar quando você crescer, que ficar grande, como você deseja ser?

3 Quando você crescer, pra ser esse adulto ____ (retomar a resposta da criança na questão 2)____, o que pode fazer hoje?

4 E sua mãe e seu pai (ou avó, de acordo com a situação) o que você acha que eles podem fazer para te ajudar a ser assim como você gostaria?

ANEXO A**PROJETO DE PESQUISA****Conhecimentos e metas de socialização emocional entre crianças e seus pais na Floresta****Nacional do Tapajós-PA**

Código:

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome da criança: _____

Nome da mãe: _____

Nome do pai: _____

Endereço: _____

Telefone: _____ e-mail: _____

Mãe indicada por: _____

ANEXO B

INFORMAÇÕES SOCIODEMOGRÁFICAS

Código:

Mãe

1) Idade: _____ anos

2) Escolaridade

	Não alfabetizado
	Ensino fundamental incompleto
	Ensino fundamental completo
	Ensino médio incompleto
	Ensino médio completo
	Ensino superior incompleto
	Ensino superior completo
	Pós-graduação
	Não sabe

3) Estado civil

	Solteiro(a)
	Casado(a)/ União estável
	Separado(a)/divorciado(a)
	Viúvo(a)

4) Profissão: _____

5) Atividade atual: _____

6) Onde você nasceu: _____

7) Onde você foi criada: _____

8) Com que idade teve o primeiro filho: ____

9) Quantos filhos já teve ____

10) Quantas horas por dia fica com seu filho: _____

Pai

11) Idade: _____ anos

12) Escolaridade

	Não alfabetizado
	Ensino fundamental incompleto
	Ensino fundamental completo
	Ensino médio incompleto
	Ensino médio completo
	Ensino superior incompleto
	Ensino superior completo
	Pós-graduação
	Não sabe

13) Estado civil

	Solteiro(a)
	Casado(a)/ União estável
	Separado(a)/divorciado(a)
	Viúvo(a)

14) Profissão: _____

15) Atividade atual: _____

16) Com que idade teve o primeiro filho: _____

17) Quantos filhos já teve: _____

18) Quantas horas por dia fica com o filho: _____

Criança

19) Sexo: () Masculino () Feminino

20) Idade: _____ anos e _____ meses.

ANEXO C

Código:

CONCEPÇÕES PARENTAIS SOBRE A EXPRESSÃO EMOCIONAL EM CRIANÇAS

1) Como você descreveria cada uma das emoções abaixo?

Emoção	O que é?
Alegria	
Tristeza	
Raiva	
Medo	
Orgulho	
Vergonha	

Agora pense em crianças na idade de seu filho(a), mas não especificamente nele(a), e assinale os quadros abaixo de acordo com o que considera para cada emoção.

2) Em que medida você concorda que crianças nessa idade sentem e manifestam:

Emoção	1	2	3	4	5	Se assinalou 2, 3, 4 ou 5 responda:
	Nem um pouco	Um pouco	Mais ou menos	Muito	Completa-mente	Como?
Alegria						
Tristeza						
Raiva						
Medo						
Orgulho						
Vergonha						

3) O quanto acha importante para a vida delas poderem expressar:

Emoção	1	2	3	4	5	Por que?
	Nada	Pouco	Mais ou menos	Bastante	Muitíssimo	
Alegria						
Tristeza						
Raiva						
Medo						
Orgulho						
Vergonha						

Cabe aos pais ensinar às crianças os nomes que damos às emoções e como podemos manifesta- las? () Ou elas devem aprender isso sem essas orientações dos pais? ()

ANEXO D

Código:

QUESTIONÁRIO SOBRE METAS PARENTAIS DE SOCIALIZAÇÃO DA EMOÇÃO

- 1) Que características emocionais você desejaria que seu filho(a) tivesse como adulto?
- 2) O que você acha que é necessário para que ele desenvolva/tenha essas características?
- 3) O que você pensa que você pode fazer para que ele possa desenvolver/ter essas características?
- 4) Como você pensa que essas características surgem (de forma (rápida) repentina ou (MAIS DEVAGAR como resultado de um processo) e em que época(s) da vida (em que etapa do desenvolvimento)?

ANEXO E

Código:

QUESTIONÁRIO MODELO SOCIAL

Objetivos de desenvolvimento

Agora vou ler para você uma série de objetivos de desenvolvimento que os pais geralmente podem ter para os seus filhos dentro dos primeiros três anos de vida. Por favor manifeste espontaneamente o grau de consentimento ou rejeição.

Concordo...	① de forma nenhuma	② um pouco	③ em grande parte	④ completament e
-------------	--------------------------	---------------	-------------------------	------------------------

É importante para mim que o meu filho/ a minha filha...

1. faça o que os pais dizem	①	②	③	④
2. aprenda a se impor	①	②	③	④
3. ajude em casa	①	②	③	④
4. respeite os adultos	①	②	③	④
5. cuide dos outros	①	②	③	④
6. desenvolva independência	①	②	③	④
7. aprenda que a sua ajuda é necessária	①	②	③	④
8. desenvolva os seus próprios talentos e interesses	①	②	③	④
9. se adapte aos outros	①	②	③	④
10. não se comporte mal quando outros adultos estão presentes	①	②	③	④
11. expresse claramente as suas próprias preferências	①	②	③	④
12. participe quando algo tem que ser feito	①	②	③	④
13. cuide do bem-estar de outros	①	②	③	④
14. se comporte corretamente frente de outros adultos	①	②	③	④
15. ajude os outros	①	②	③	④

ANEXO F
(Página inicial e parecer)

**COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA**



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONHECIMENTOS E METAS DE SOCIALIZAÇÃO EMOCIONAL ENTRE CRIANÇAS E SEUS PAIS RESIDENTES NA FLORESTA NACIONAL DO TAPAJÓS-PA

Pesquisador: Priscila tavares priante

Área Temática: A critério do CEP

Versão: 3

CAAE: 68472623.0.0000.5172

Instituição Proponente: Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.581.499

Apresentação do Projeto:

As informações contidas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas dos documentos contendo as Informações Básicas sobre o Projeto de Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2108047.pdf de 14/11/2023) e do Projeto Detalhado.

INTRODUÇÃO

A dimensão cultural em relação ao desenvolvimento da criança já vem sendo estudada nas últimas décadas, e abre espaço para temas mais específicos, como por exemplo, os aspectos que influenciam os processos de socialização na infância, a criança e seus comportamentos e interações sociais. Desse modo, em consonância com a perspectiva ecocultural que vêm orientando pesquisas na atualidade, o lócus desta pesquisa está localizado em área ribeirinha, pertencente ao município de Belterra, na Floresta Nacional do Tapajós, nas comunidades São Domingos, Maguari e Jamaraquá região Oeste do Pará, com objetivo de descrever e analisar aspectos relacionados às metas de socialização emocional entre pais e filhos nelas residentes e o comportamento prossocial das crianças. Assim, o projeto será constituído por quatro estudos independentes, que serão realizados de forma articulada para responder à questão central da pesquisa. O Estudo 1 irá tratar dos conhecimentos de mães e pais acerca da capacidade da criança de expressar emoções e sua importância no desenvolvimento; o Estudo 2 versa sobre as metas e

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.581.499

Básicas do Projeto	ETO_2108047.pdf	13:26:39		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO_CEP_2023_sem.docx	14/11/2023 13:26:11	Priscila tavares priante	Aceito
Investigador				
Outros	CARTA_RESPOSTA_v2.docx	14/11/2023 13:23:43	Priscila tavares priante	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETO_CEP_2023_destaque_v2.docx	14/11/2023 13:22:39	Priscila tavares priante	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/11/2023 13:22:17	Priscila tavares priante	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2023_destaque_v2.pdf	14/11/2023 13:21:01	Priscila tavares priante	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	14/11/2023 13:20:42	Priscila tavares priante	Aceito
Cronograma	cronograma_destaque_v2.pdf	14/11/2023 13:18:33	Priscila tavares priante	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	01/04/2023 16:28:33	Priscila tavares priante	Aceito
Declaração de concordância	cartas_anuencia.pdf	01/04/2023 16:23:55	Priscila tavares priante	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	01/04/2023 16:23:08	Priscila tavares priante	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	icmbio_doc_concedido.pdf	01/04/2023 16:21:39	Priscila tavares priante	Aceito
Orçamento	orcamento_projeto.pdf	01/04/2023 16:19:59	Priscila tavares priante	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

BRASILIA, 17 de Dezembro de 2023

Assinado por:
Laís Alves de Souza Bonilha
(Coordenador(a))

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br