



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.

**Concepções e metas de socialização de emoções entre mães e pais mayas do
México e análises comparativas com participantes de agrovilas do Brasil**

Deira Patricia Jiménez Balam

Belém – PA

2021



**Concepções e metas de socialização de emoções entre mães e pais mayas do
México e análises comparativas com participantes de agrovilas do Brasil**

Deira Patricia Jiménez Balam

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

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

Belém – PA

2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

UFPA/Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento/Biblioteca

B171c Balam, Deira Patrícia Jiménez, 1983-

Concepções e metas de socialização de emoções entre mães e pais mayas do México e análise comparativas com participantes de agrovilas do Brasil / Deira Patrícia Jiménez Balam. — 2021

251f.: il.

Orientadora: Lília Iêda Chaves Cavalcante

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém, 2021.

1. Psicologia: análise do comportamento. 2. Etologia. 3. Socialização das emoções. 4. Expressão emocional. 5. Ecocultural. 6. Famílias: concepções parentais. I. Título.

CDD - 23. ed. 150.1943

Catalogação na Fonte: Maria Célia Santana da Silva – CRB2/780



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.

Deira Patricia Jiménez Balam, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, Brasil.

Contato: Deira Patricia Jiménez Balam.

Mail: xdeira@gmail.com



Tese de Doutorado

Concepções e metas de socialização de emoções entre mães e pais mayas do México e análises comparativas com participantes de agrovilas do Brasil

Aluna: Deira Patricia Jiménez Balam

Data da defesa: 20 de dezembro de 2021

Resultado: Aprovada

Banca examinadora:

Profª Drª Lilia Iêda Chaves Cavalcante (orientadora – UFPA)

Profª Drª Maria Teresita del Niño Jesús Castillo León (membro 1 – Universidad Autónoma de Yucatán)

Profº Drº Moritz Köster (membro 2 – Free University Berlin)

Profª Drª Deise Maria Leal Fernandes Mendes (membro 3 – UERJ)

Profª Drª Iani Dias Lauer Leite (membro 4 – UFOPA)

Profª Drª Bianca Reis Fonseca (membro 5 – 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*: Deira Patricia Jiménez Balam

RG:G24789452 (Passaporte) CPF:085.081.471-55 E-mail:xdeira@gmail.com fone: (52)9991447007

Vínculo com a UFPA: Doutoranda Unidade: Núcleo de 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: Concepções e metas de socialização de emoções entre mães e pais mayas do México e análises comparativas com participantes de agrovilas do Brasil

Tese: Data da Defesa: 20/12/2021 Área do Conhecimento: Etologia

Agência de Fomento: CNPq Programa de Pós-Graduação em: Teoria e Pesquisa do Comportamento

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA

O referido autor:

- a) 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.
- b) 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.

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), 15/03/2022

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos do Autor

Jiménez Balam, D. P. (2021). Concepções e metas de socialização de emoções entre mães e pais mayas do México e análises comparativas com participantes de agrovilas do Brasil. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Belém – PA, 251 p.

Resumo

Nesta pesquisa identificaram-se metas de socialização da emoção e concepções locais sobre a expressão emocional de crianças de mães e pais mayas do sul do México, além de análises comparativas com participantes de agrovilas do norte do Brasil. A pesquisa considerou como abordagem teórica o modelo ecocultural, sendo composta por três estudos, por meio dos quais foram alcançados os seguintes objetivos: 1) Identificaram-se as concepções locais sobre as emoções dos adultos e a expressão das emoções das crianças entre mães e pais mayas de X-Hazil Sur, Quintana Roo, México; 2) Descreveram-se as metas de socialização que expressam objetivos relacionados ao desenvolvimento emocional da criança entre mães e pais mayas com filhos até 36 meses que vivem na comunidade maya de X-Hazil Sur; 3) Compararam-se as metas de socialização que expressam objetivos relacionados ao desenvolvimento emocional da criança entre mães e pais com filhos de até 36 meses nos dois contextos pesquisados (México e Brasil). Os principais resultados destacam: 1) No primeiro estudo, participaram 30 mães, com média de idade de 28,1 anos ($DP=7,72$) e 20 pais com 30,95 anos ($DP=7,15$), possuindo filhos com média de idade de 29,74 meses, residentes de X-Hazil Sur, México. Foram abordadas emoções como alegria, tristeza, medo, raiva, orgulho e vergonha: mães e pais foram convidados a descrever seus significados, causas e expressão, respectivamente. Depois, identificaram-se as concepções parentais sobre a manifestação e valoração da expressão das emoções nas crianças. Sobre a expressão das emoções salientaram que, na maioria das vezes, esta tem uma função comunicativa, permitindo aos pais saber como se sentem suas crianças e como conhecê-las melhor. Especificamente, foram mencionadas 16 formas de manifestar a alegria, sendo importante a expressão desta emoção, por permitir aos pais saberem se as crianças estão bem e se esta bem-estar nelas. A tristeza foi relacionada com 12 diferentes formas para manifestá-la, ainda que tenha sido considerado pouco importante expressá-la, mesmo que isso comunique aos pais se suas crianças se sentem bem. Foram identificadas 10 formas de manifestar o medo, tida como uma emoção que deve ser expressada, pois as crianças têm que senti-lo para evitar perigos e conduzem-se sozinhas em seu entorno. Quanto à raiva, foram identificadas 12 maneiras de manifestá-la, sendo esta uma emoção valorada negativamente, cuja expressão não deve ser incentivada, apesar de ajudar os pais e as mães a conhecerem aos filhos, pois permite saber as preferências deles. O orgulho foi classificado em positivo (quatro formas de expressar) e negativo (cinco formas de expressar), mas também é apontado como uma emoção pouco experimentada pelas crianças, por serem elas ainda jovens demais; tal emoção gera bem-estar porque destaca as conquistas obtidas pelas crianças e ajuda os pais a conhecerem seus filhos. Entretanto, o orgulho negativo não é bom expressá-lo, pois promove a arrogância, o que é considerado ruim para esses participantes. A vergonha foi relacionada a oito formas de expressá-la, o que contribui para a regulação do comportamento dos filhos e as ajuda a evitarem perigos, todavia, um motivo para não expressá-la é que esta emoção pode limitar às crianças, inibindo-as. Em geral, a expressão das emoções tem que ser equilibrada, nem muito nem pouco, sendo responsabilidade da criança fazer a sua regulação, além de se constituírem em elementos que promovem autonomia e relacionamentos. Também foram identificados o

na'at, *tuukul*, *k'ajal iik* e *óol*, noções mayas relacionadas com o desenvolvimento emocional. 2) No segundo estudo participaram as mesmas mães e pais do primeiro estudo. Foram identificadas as metas de socialização das emoções, destacando-se as categorias de 'automaximização' e o 'autocontrole', reforçando que no primeiro caso, as mães e os pais mayas desejam que seus filhos sejam emocionalmente autoconfiantes e independentes quando adultos, que sejam alegres e que saibam expressar-se. Quanto às metas de 'autocontrole', as mães e os pais gostariam que seus filhos, quando adultos, tivessem desenvolvida a capacidade de regulação emocional, sendo importante o controle em geral das emoções, com ênfase para a raiva. O controle das emoções se relaciona com a busca de equilíbrio, noção importante no modelo cultural maya. Em menor medida foram mencionadas as metas relacionadas com a 'emotividade' e 'expectativas sociais'. Também se abordaram as condições para o desenvolvimento das metas de socialização, destacando-se aquelas centradas no cuidador (aconselhamento, disciplina, por exemplo) e as centradas na criança (por meio do brincar, sendo responsáveis). De maneira específica, na atuação parental para que as metas sejam cumpridas, destacam-se as categorias 'educar/orientar' e 'manter relações de proximidade', sendo o primeiro caracterizado pelo conselho, dar exemplo, ambiente familiar tranquilo, fala emocional, e o segundo relacionada com oferecer carinho, apoio e cuidados às crianças. 3) No terceiro estudo, a amostra foi composta por 82 participantes, sendo 30 mães com média de idade de 28,1 anos (DP=7,72) e 20 pais com média de idade de 30,95 (DP=7,15), residentes em X-Hazil, México, cujos dados foram comparados aos de 17 mães com média de idade de 25,5 anos (DP=7), e 15 pais com média de idade de 33,4 anos (DP=7,4), que vivem no Apeú, Brasil. Quanto às metas de socialização pesquisadas, o Teste Qui-quadrado revelou que as categorias de metas de 'automaximização' ($p=0,0001$), 'autocontrole' ($p<0,0001$), 'emotividade' ($p=0,0436$) e 'outras' ($p=0,0002$), com um grau de liberdade, têm relação estatisticamente significativa ($\alpha=0,05$), sugerindo que estas dependem do contexto tendo as mães e os pais mayas de X-Hazil mais chance de citar estas metas, com exceção da categoria 'emotividade'. Ao abordar as condições necessárias para que as metas sejam cumpridas não foi observada associação estatisticamente significativa entre as duas amostras. Porém, ao explorar as evocações feitas, verificou-se que, em ambos contextos, as condições 'centradas no cuidador' se apresentam de forma similar, mas, no caso dos participantes de Apeú, salientaram mais as condições 'centradas no contexto', quanto que entre os pais e mães de X-Hazil predominou a categoria 'centrada na criança'. Com respeito ao papel de atuação parental para orientar o cumprimento das metas, os resultados indicam não ser estatisticamente significativa a relação entre as amostras pesquisadas. Contudo, pode-se observar que as mães e os pais mães do Apeú apresentam um número maior de evocações associadas à categoria 'educar/orientar', e ainda um ligeiro predomínio entre os mayas de 'manter relações de proximidade', e de forma similar, em ambos contextos, 'prover de condições materiais'. De maneira complementar, para identificar os modelos culturais relacional e autônomo entre as amostras, foi aplicada uma escala de objetivos de desenvolvimento infantil. Observou-se pelo Teste T de Student que a diferença das médias em relação aos objetivos 'Relacional' ($p=0,7393$) e 'Autônomo' ($p=0,3356$), não são estatisticamente significantes. Ou seja, não se apresentou a prevalência de algum modelo cultural prototípico. Em conjunto, os três estudos permitiram evidenciar a relação entre as concepções sobre a expressão emocional, as metas parentais de socialização e aspectos constituintes dos contextos pesquisados, onde os modelos de autonomia e o relacionamento fizeram-se presentes nas concepções locais, considerando-se seus elementos ecológicos e culturais. A presente pesquisa contribui para compreender como se apresentam as dimensões de autonomia e relacionamento

em contextos culturais não ocidentais, além de explorar estes elementos em amostras com modelos culturais similares em geral, mas com diferenças segundo as concepções e noções culturais locais. Pautas temáticas, metodológicas e teóricas precisam ser apresentadas para pesquisas futuras, que explicitem a atualidade de modelos sensíveis à perspectiva ecocultural do desenvolvimento humano desde a infância.

Palavras-chave: Socialização das emoções, expressão emocional, ecocultural, concepções parentais

Jiménez Balam, D. P. (2021). Conceptions and goals of emotion socialization among maya mothers and fathers from México and comparative analysis with participants of agricultural villages from Brazil. Doctoral thesis. Post-Graduation Program of Theory and Research of Behavior. Belém – PA, 251 p.

Abstract

In this research, the goals of socialization of emotion and local conceptions about the emotional expression of children among Maya mothers and fathers from southern Mexico were identified, as well as comparative analysis with participants from agricultural villages in northern Brazil. The research considered, as a theoretical approach, the ecocultural model, made up of three studies through which the following objectives were achieved: 1) local conceptions about the emotions of adults and the expression of children's emotions among the Maya mothers and fathers from X-Hazil Sur, Quintana Roo, Mexico, were identified; 2) the socialization goals that express objectives related to the emotional development of children among Maya mothers and fathers with children up to 36 months who live in the Maya community of X-Hazil Sur were described; 3) a comparison between the socialization goals that express objectives related to the emotional development of children among mothers and fathers with children up to 36 months in the two contexts studied (Mexico and Brazil) was carried out. The main results underscore: 1) in the first study, 30 mothers participated, with an average age of 28.1 years ($SD = 7.72$) and 20 fathers with 30.95 years ($SD = 7.15$), having children with a mean age of 29.74 months, all of them reside in X-Hazil Sur, Mexico. The emotions addressed were joy, sadness, fear, anger, pride and shame: mothers and fathers were invited to describe their meanings, causes and expression, respectively. Afterwards, parental conceptions about the manifestation and appreciation/opinion of the expression of emotions in children were identified. Regarding the expression of emotions, they highlighted that, in most cases, they have a communicative function, allowing parents to know how their children feel and how to get to know them better. Specifically, 16 ways of expressing joy were mentioned, being important the expression of this emotion, since it allows parents to know if their children are well and if it generates well-being in them. Sadness was related to 12 different ways of expressing it. Although it was considered unimportant to express it, this emotion communicates to the parents if their children feel good. 10 ways to express fear were identified, which is seen as an emotion that should be expressed, since children must feel it to avoid danger and conduct themselves in their environment. Regarding anger, 12 ways of expressing it were identified, being an emotion valued negatively, its expression is not good, but like the others, it helps parents to get to know their children, his expression should not be encouraged, even if it helps fathers and mothers to know their children, since it allows them to know their preferences. Pride

was classified as positive (four ways of expressing it were identified) and negative (five ways of expressing it were identified), but it was also identified as an emotion rarely experienced by children, since they were still so young. This emotion generates well-being, because it highlights the achievements of children and helps parents to get to know their children. However, negative pride shouldn't be expressed as it promotes arrogance, which is considered bad by these participants. Shame was expressed in eight ways, due to its contribution to the regulation of children's behavior, and because it helps them avoid dangers. However, one reason for not expressing it is that this emotion can limit children, inhibiting them. In general, the expression of emotions should be balanced, neither too much nor too little, being the child's responsibility of the child to regulate them, in addition to the fact that they are elements that favor autonomy and relatedness. It was also identified *na'at*, *tuukul*, *k'ajal iik* and *óol*, Maya notions related to emotional development. 2) In the second study the same mothers and fathers from the first study participated. The goals of socialization of emotions were identified, and the categories of 'self-maximization' and 'self-control' stood out, reinforcing that in the first case, Mayan mothers and fathers want their children to be emotionally sure of themselves and independent when they become happy adults capable of expressing themselves. Regarding the goals of "self-control", mothers and fathers would like their children as adults to develop the capacity for emotional regulation, being important the control of emotions in general, with an emphasis on anger. The control of emotions is related to the search for balance, an important notion in the Maya cultural model. To a lesser extent, goals related to 'emotionality' and 'social expectations' were mentioned. Also, the conditions for the development of socialization goals were addressed, with a strong emphasis on those 'centered on the caregiver' (counseling, discipline, for example) and on those 'centered on the child' (through play, being responsible). Specifically, in parental action so that the goals are met, the categories 'educate/guide' and 'maintain close relationships' are highlighted, the former being characterized by advice, example, a quiet family environment, emotional speech, and the second related to offering love, support, and care to children. 3) In the third study, the sample consisted of 82 participants, being 30 mothers with an average age of 28.1 years ($SD = 7.72$) and 20 fathers with an average age of 30.95 ($SD = 7.15$), residents of X-Hazil, Mexico, whose data were compared with those of 17 mothers with an average age of 25.5 years ($SD = 7$) and 15 fathers with an average age of 33.4 years ($SD = 7.4$), who live in Apeú, Brazil. Regarding the socialization goals investigated, the Chi-square test revealed that the goal categories of 'self-maximization' ($p = 0.0001$), 'self-control' ($p = <0.0001$), 'emotionality' ($p = 0.0436$) and 'others' ($p = 0.0002$), with one degree of freedom, have a statistically significant relationship ($\alpha = 0.05$), which suggests that these are context-dependent and that the Mayan mothers and fathers of X -Hazil are more likely to cite these goals, with the exception of the 'emotionality' category. When addressing the conditions necessary for the goals to be met, no statistically significant association was observed between the two samples. However, when exploring the evocations made, it was found that, in both contexts, the conditions 'centered on the caregiver' are presented in a similar way, but in the case of the Apeú participants, they emphasized more on the conditions 'centered on the context', while among X-Hazil's parents the 'child-centered' category predominates. Regarding the role of parental action in guiding the achievement of goals, the results indicate that the relationship between the surveyed samples is not statistically significant. Nevertheless, it can be observed that the mothers and fathers of Apeú present a greater number of evocations associated with the category 'educate/guide', and even a slight predominance among the Mayans of 'maintaining close relationships', and in the same way, in both contexts 'providing material

conditions'. In a complementary way, to identify the relational and autonomous cultural models among the samples, a scale of child development goals was applied. It was observed through the Student's T Test that the difference in means in relation to the 'Relational' ($p = 0.7393$) and 'Autonomous' ($p = 0.3356$) objectives are not statistically significant. In other words, the prevalence of some prototypical cultural model was absent. As a whole, the three studies made possible to show the relationship between the conceptions about emotional expression, the parental goals of socialization and the constituent aspects of the investigated contexts, where models of autonomy and the relatedness were present in the local conceptions, considering their ecological and cultural elements. This research contributes to understanding how the dimensions of autonomy and relatedness are presented in non-Western cultural contexts, in addition to exploring these elements in samples with similar cultural models in general, but with differences according to local cultural concepts and notions. Thematic, methodological, and theoretical guidelines should be presented for future research, that make explicit the current of sensible models to the ecolcultural perspective of human development from childhood.

Key words: Socialization of emotions, emotional expression, ecolcultural, parental conceptions

Jiménez Balam, D. P. (2021). Concepciones y metas de socialización de emociones entre madres y padres mayas de México y análisis comparativos con participantes de agrovillas de Brasil. Tesis de doctorado. Programa de Posgrado en Teoría e Investigación del Comportamiento. Belém – PA, 251 p.

Resumen

En esta investigación se identificaron metas de socialización de la emoción y concepciones locales sobre la expresión emocional de los niños entre madres y padres mayas del sur de México, así como análisis comparativos con participantes de villas agrícolas del norte de Brasil. La investigación consideró como abordaje teórico el modelo ecolcultural, conformado por tres estudios, a través de los cuales se lograron los siguientes objetivos: 1) Se identificaron las concepciones locales sobre las emociones de los adultos y la expresión de las emociones de los niños entre madres y padres mayas de X- Hazil Sur, Quintana Roo, México; 2) Se describieron las metas de socialización que expresan objetivos relacionados con el desarrollo emocional de los niños entre madres y padres mayas con hijos de hasta 36 meses que viven en la comunidad maya de X-Hazil Sur; 3) Se compararon las metas de socialización que expresan objetivos relacionados con el desarrollo emocional de los niños entre madres y padres con hijos de hasta 36 meses en los dos contextos estudiados (México y Brasil). Los principales resultados destacan: 1) En el primer estudio participaron 30 madres, con una edad media de 28.1 años ($DE = 7.72$) y 20 padres con 30.95 años ($DE = 7.15$), teniendo hijos con promedio de edad de 29.74 meses, residentes de X-Hazil Sur, México. Las emociones abordadas fueron la alegría, tristeza, miedo, enojo, orgullo y vergüenza: madres y los padres fueron invitados a describir sus significados, causas y expresión, respectivamente. Después, se identificaron las concepciones parentales sobre la manifestación y valoración de la expresión de las emociones en los niños. Sobre la expresión de las emociones, destacaron que, en la mayoría de los casos, estas tienen una función comunicativa, permitiendo a los padres saber cómo se sienten sus hijos y cómo conocerlos mejor. Específicamente, fueron mencionadas 16 formas de manifestar la alegría, siendo importante la expresión de esta emoción, ya que permite a los padres

saber si los hijos están bien y genera bienestar en ellos. La tristeza fue relacionada con 12 diferentes formas para manifestarla, aunque se consideró poco importante expresarla, eso comunica a los padres si sus hijos se sienten bien. Fueron identificadas 10 formas de manifestar el miedo, visto como una emoción que debe ser expresada, pues los niños deben sentirlo para evitar el peligro y conducirse solos en su entorno. En cuanto al enojo, fueron identificadas 12 formas de manifestarla, siendo esta una emoción valorada negativamente, cuya expresión no debe ser incentivada, a pesar de ayudar a los padres y madres a conocer a sus hijos, ya que permite saber las preferencias de ellos. El orgullo se clasificó en positivo (cuatro formas de expresar) y negativo (cinco formas de expresar), pero también es señalado como una emoción poco experimentada por los niños, por ser ellos aún muy pequeños; tal emoción genera bienestar porque resalta los logros obtenidos por los niños y ayuda a los padres a conocer a sus hijos. Sin embargo, el orgullo negativo no es bueno expresarlo, pues promueve la arrogancia, que se considera malo para estos participantes. La vergüenza fue relacionada con ocho formas de expresarla, lo que contribuye a la regulación del comportamiento de los hijos y ayuda a evitar peligros, todavía, un motivo para no expresarla es que esta emoción puede limitar a los niños, inhibiéndolos. En general, la expresión de las emociones tiene que ser equilibrada, ni mucha ni poca, siendo responsabilidad del niño regularlas, además de ser elementos que promueven la autonomía y las relaciones. También se identificaron el *na'at*, *tuukul*, *k'ajal iik* y *óol*, nociones mayas relacionadas con el desarrollo emocional.

2) En el segundo estudio participaron las mismas madres y padres del primer estudio. Fueron identificadas las metas de socialización de las emociones, destacándose las categorías de 'auto-maximización' y 'autocontrol', reforzando que en el primer caso, las madres y padres mayas quieren que sus hijos sean emocionalmente seguros de sí mismos e independientes cuando sean adultos, que sean alegres y que sepan expresarse. En cuanto a las metas de 'autocontrol', a las madres y los padres les gustaría que sus hijos cuando adultos tuvieran desarrollada la capacidad de regulación emocional, siendo importante el control en general de las emociones, con énfasis en el enojo. El control de las emociones está relacionado con la búsqueda del equilibrio, una noción importante en el modelo cultural maya. En menor medida fueron mencionadas las metas relacionadas con la 'emotividad' y las 'expectativas sociales'. También se abordaron las condiciones para el desarrollo de las metas de socialización, destacando aquellas 'centradas en el cuidador' (consejería, disciplina, por ejemplo) y las 'centradas en el niño' (a través del juego, siendo responsable). De manera específica, en la actuación parental para que las metas sean cumplidas, se destacan las categorías 'educar/orientar' y 'mantener relaciones cercanas', caracterizándose la primera por los consejos, el ejemplo, un ambiente familiar tranquilo, el discurso emocional, y la segunda relacionada con ofrecer cariño, apoyo y cuidado a los niños.

3) En el tercer estudio, la muestra estuvo conformada por 82 participantes, siendo 30 madres con una edad media de 28.1 años (DE = 7.72) y 20 padres con una edad promedio de 30.95 (DE = 7.15), residentes en X-Hazil, México, cuyos datos fueron comparados con los de 17 madres con una edad media de 25.5 años (DE = 7) y 15 padres con una edad promedio de 33.4 años (DE = 7, 4), que viven en Apeú, Brasil. En cuanto a las metas de socialización investigadas, la prueba de Chi-cuadrado reveló que las categorías de metas de 'auto-maximización' ($p = 0.0001$), 'autocontrol' ($p = <0.0001$), 'emotividad' ($p = 0.0436$) y 'otros' ($p = 0.0002$), con un grado de libertad, tienen una relación estadísticamente significativa ($\alpha = 0.05$), sugiriendo que estas son dependientes del contexto tendiendo las madres y padres mayas de X-Hazil más posibilidades de citar estas metas, con excepción de la categoría de 'emotividad'. Al abordar las condiciones necesarias para que se cumplan las metas, no se observó asociación estadísticamente significativa entre las dos muestras. Sin

embargo, al explorar las evocaciones realizadas, se encontró que, en ambos contextos, las condiciones 'centradas en el cuidador' se presentan de manera similar, pero en el caso de los participantes de Apeú, enfatizaron más las condiciones 'centradas en el contexto', mientras que entre los padres y madres de X-Hazil predominó la categoría 'centrada en el niño'. Con respecto al papel de la actuación parental para orientar el cumplimiento de las metas, los resultados indican que la relación entre las muestras investigadas no es estadísticamente significativa. Sin embargo, se puede observar que las madres y padres de Apeú presentan un mayor número de evocaciones asociadas a la categoría 'educar / orientar', y aún un ligero predominio entre los mayas de 'mantener relaciones cercanas', y de igual manera, en ambos contextos 'proveyendo de condiciones materiales'. De manera complementaria, para identificar los modelos culturales relacional y autónomo entre las muestras, fue aplicada una escala de objetivos de desarrollo infantil. Se observó mediante la prueba t de Student que la diferencia de medias en relación a los objetivos 'Relacional' ($p = 0.7393$) y 'Autónomo' ($p = 0.3356$) no son estadísticamente significativas. O sea, no se presentó la prevalencia de algún modelo cultural prototípico. En conjunto, los tres estudios permitieron evidenciar la relación entre las concepciones sobre la expresión emocional, las metas parentales de socialización y los aspectos constituyentes de los contextos investigados, donde los modelos de autonomía y lo relacional estuvieron presentes en las concepciones locales, considerándose sus elementos ecológicos y culturales. La presente investigación contribuye a comprender cómo se presentan las dimensiones de autonomía y relacionamientos en contextos culturales no occidentales, además de explorar estos elementos en muestras con modelos culturales similares en general, pero con diferencias según conceptos y nociones culturales locales. Pautas temáticas, metodológicas y teóricas, necesitan ser presentadas para investigaciones futuras, que expliciten la actualidad de modelos sensibles a la perspectiva ecocultural del desarrollo humano desde la infancia.

Palabras-clave: Socialización de emociones, expresión emocional, ecocultural, concepciones parentales

Jiménez Balam, D. P. (2021). Tuukulil yèetel ba'ax ku kaxtik ichil u emocioneso'obo' ken u nojochkiins e paalalo'ob le taatstsilo'ob yèetel na'tsilo'ob maaya Mexicoillo'ob bey xan u xak'al keetil yèetel màaxo'ob tu tàakbesajuba'ob tak t'ùut'ulbejilo'ob Brazil. Noj àanalte'eil k'aam ti'al ka'anal xookil Doctorado. Programa de Posgrado en Teoría e Investigación del Comportamiento. Belém – PA, 251 p.

Wóoltuukul

Te' xak'al meyaja' béeychaj u yila'al ba'ax ku kaxtik le taatstsilo'ob yèetel na'tsilo'ob ken u nojochkiins u paalalo'ob ichil u emocioneso'ob beyxan ba'ax ku tukultiko'ob tyo'osal u ye'espajal u chiikulal u yòol mejen paalal ichil na'atsilo'ob yèetel taatatsilil maaya'ob tu nojolil Mexico, bey je'ex xan u xak'alil ti'al ka ke'etek yèetel u jeel màaxo'ob tu tàakbesajuba'ab tu bejilo'ob u xamanil Brasil. Le xak'ala' tu ch'a'anuk'uk'aj ti'al u tuukul xookile' "Modelo ecocultural" yaan ichil óoxp'èel xooko'ob, tyo'osalobe' béeychaj u nuñata'al le óoxp'èel kaxanila': 1) Béeychaj u yila'al bix u na'atal te' kaajo'ob le óolo'ob tumen le nukuch winiko'obo' beyxan bix u chiikpajal ichil le mejen paaalalo'obo' ichil u na'atsililo'ob beyxan u taatatsililo'ob X-Hazil Sur, Quintana Roo, Mexico; 2) Jtso'ol ba'ax ku kaxtik le taatstsilo'ob yèetel na'tsilo'ob ken u nojochkiins u paalalo'ob ichil u emocioneso'ob paalalo'ob tak 36 u

yu'ilo'ob kuxukbalo'ob tu maaya kaajil X-Hazil Sur. 3) Jke'et ba'ax ku kaxtik le taatstsilo'ob yéetel na'tsilo'ob ken u nojochkiins u paalalo'ob ichil u emocioneso'obo' ti' u paalalo'ob tak 36 yu'ilo'ob ichil le ka'ap'éeel kúuchililo'ob jxo'oko'obo' (Mexico yéetel Brazil). Ichil le ba'alo'ob kaxta'bo'ob jach ila'abo': 1) Te' yáax xookilo' tu táakbesajubaj 30 na'astsilo'ob, yéetel jump'éeel edad media de 28.1 ja'ab (DE = 7.72) yéetel 20 taatatsilo'ob ichilo'ob 30.95 ja'ab (DE = 7.15), yaan u paalalo'ob yéetel edad media de 29.74 yu'ilo'ob, kajakbalo'ob tak X-Hazil Sur, Mexico. Le óolo'ob jcha'abo'ob xokbilo' ki'imakóolal, yajòol, saajkil, p'u'ujul, orgullo yéetel su'ulakil: na'atsilo'ob yéetel taatatsilo'obe' jt'a'ano'ob uti'al u tsolo'ob ba'ax u k'áat u ya'ale', ba'ax yo'osal, yéetel bix u chiikpajal. Ka' ts'o'oke', ka j-ila'ab ba'ax ku tukultik le taatatsilo'ob yéetel na'atsilo'ob tu yo'osal ye'espajal u chiikulal u yòol mejen paalal, tyo'osal u ye'esajil òolo'obe' j-a'ala'abe' ichil u ya'abil ba'ale', ku meyaj uti'al u ye'esik ba'ax ku yùuchul ti' lela' ku beetik u yòoyta'al tumen le taatatsilo'ob yéetel le na'atsilo'obo' bix u beelo'ob beyxan u k'ajòolta'alo'ob. Jach j-a'alabe', 16 bix u chiikpajal le ki'amakóolalo', lela' jach taj k'a'abéet le óolila', tumen túun lela' ku beetik u yilik le taatsilo'ob yéetel le na'atsilo'obo', u yóoytiko'ob wa ma'alob yanik yéetel wa ku taasik ma'alob ba'al wa tu beel yanik. Le yajòolo' jlak'a'ab yéetel 12 bix u chiikbesikubaj, kex tumen j-a'alebe' ma' jach taj k'a'abéet u xmáanchi'ita'ali', lelo' ku ts'áaik oojéeltbil tumen la na'atsilo'ob yéetel le taatatsilo'obo', wa uts u yu'ubikubaj le paalalo'obo'. J-ila'ab 10 u p'éeelal u chiikpajal le saajkilo', j-ila'abe' jump'éeel óolil jach taj k'a'abéet u ye'esa'al, tumen túun le paalo' k'a'abéet u ch'a'iko'ob saajkil ka béeychajak u tselikubaj te' talamilo', tyo'osal beyo' je'el béeytal u máan tu juunal tu báak'pach tu'ux kuxukbale'. Tyo'osal le p'u'ujulo', jchiikpaj 12 bix u ye'esikubaj, jump'éeel òol ma' k'aambe'eni', ma' ma'alob u yila'ali', ba'ale bey je'ex u jeelo'obo', ku yáantik taatatsilo'ob yéetel na'atsilo'ob u k'ajóolt u paalalo'ob, tumen lela' ku cha'aik u yóoyta'al ba'ax u k'áat le paalalo'obo'. Le orgullo' jtsola'ab bey ma'alobe' (kanp'éeel bix u ye'esikubaj) beyxan ma' nuka'ani' (jo'op'éeel u ye'esikubaj), ba'ale' j-ila'abe' jump'éeel óolil ma' jach seten k'ajolta'an tumen le mejen paalalo'obo', tumen jach mejentako'ob, le óol je'ela' ku taasik ma'alob ba'al ku jo'osik ilbil ba'alob ts'o'ok u nuñatik le mejen paalalo'obo', ku ts'o'okole' ku yáantik le na'atsilo'ob yéetel le taatatsilo'ob u k'ajóolt u paalalo'obo'. Ba'ale' le orgullo' k'aaso' ma' nuka'an j-e'esbili', tumen túun ku ye'esik u k'asa'anil, lela' ma' ma'alob yila'ali'. Le su'ulakilo' ku la'ak'al yéetel lajun bix u chiikpajal, lela' leti' jach beetik u jéets'ikubaj le mejen paalalo'obo' beyxan ku yaanta'alo'ob ti'al ka u tseluba'ob ichil talamilo'ob, ba'ale' jump'éeel ba'ax tyo'sal ma' u ye'esa'ale' tumen túun ku p'atik le chan ma' u beetik jejelèes ba'alobo'. Ti' tuláakale' le u ye'esa'al le k'aj ik'ilo' k'a'abéete' keetil mix jach ts'e'ets'eki' ba'ale' mix xan jach jump'íiti', lela' leti' le paal kun beetiko', ku ts'o'okol xane' ba'alob ku yáantik u líik'il tu juunal yeetel u lak'ik'ikubaj yéetel u jeel wiinik. Beyxane' j-ila'ab *na'at*, *tuukul*, *k'ajal iik* yéetel *óol*, maaya tuukulo'ob, ku la'ak'al yéetel u ch'iijil. 2) Te' kajaats' xook jbeeta'abo' layli' leti' la na'atsilo'ob yéetel taatatsilo'ob táakpajo'ob te' yáax xook beeta'abo'. J-ila'ab ba'ax ku kaxtik le taatstsilo'ob yéetel na'tsilo'ob ken u nojochkiins u paalalo'ob ichil u emocioneso'obo', ku je'ets'éeel yook'ol 'auto-maximización' yéetel 'autocontrol', ku táakmuk'ta'al le yáax ba'alo', le na'atsilo'ob yéetel le taatatsilo'obo' u k'áato'obe' u paalalo'obe mu'uk'a'an u yòolo'ob ma' beyxan jáalk'abo'ob ken nojochlako'ob, ki'imak u yóolo'ob yéetel ka u ye'eso'ob ba'ax ku yu'ubiko'ob. Tyo'sal le kaxanil "autocontrol", le na'atsilo'ob yéetel le taatatsilo'ob uts tu t'aano'obe' u paalalo'obe' ken nukuch winikchajako'obe' ka u kano'ob u jets'kúunso'ob u u yòolo'ob, lela' jach taj k'a'abéet u béeytal u kaniko'ob u jetskúunso'ob u yòolo'ob ti' tulaákal ba'al, ku tal u jach jéets'el u t'aanil yo'osal p'u'ujul. Le je'etselil le yoolaj máako' u lak'majubaj yéetel u kaxanil keetelil, jump'eel

ba'al jach taj ka'abéet ichil le tuukulil miaatsil mayao'. Ma' seen máanchi'ita'ab le kaxanil u lak'majubaj yéetel "emotividad" yéetel "expectativas sociales". Beyxan oksa'ab le bix u bin ch'íjsa'al xak'al bix kanik u bisubao'obo', tu'ux jach j-a'ala'ab xane' "centradas en el cuidador" (ts'ol xikin, ts'a nu'uk) yéetel beyxan lelo'ob "centradas en e niño" (ti' báaxal, bey ka cha'ana'ate'). Bey jach leti'e', ti'al ka àantajnaj le taatatsilo'ob yéetel le na'atsilo'ob ka ùuchuko', ku jo'osa'al categorías "educar/orientar" yéetel "mantener relaciones cercanas", ku ts'aabal táanil le tsolxikino', je'ex bix, jump'éeel baatsil jets'óol, le tsikbal yo'osal emociones, y ka'ap'éele' lak'a'ana yéetel u ya'alala'al u ts'áabal yaabilaj, áantaj yéetel u kananil le paalalo'obo'. 3) ti' le óox jaatsil xooko', le es'sajilo' jbeeta'ab yéetel 82 máaxo'ob tu táaksajuba'abi', lelo'oba' 30 na'atsilo'ob yéetel jump'éeel edad media de 28.1 años (DE = 7.72) yéetel 20 taatatsilo'ob yéetel jump'éeel edad promedio de 30.95 (DE = 7.15), kajnáalo'ob tak X-Hazil, México, u ts'íibilo'obe' jke'et yéetel 17 juntúulal yéetel jump'éeel edad media de 25.5 ja'abo'ob (DE = 7) beyxan 15 taatatsilo'ob yéetel jump'éeel edad media de 33.4 años (DE = 7, 4), kajakbalo'ob tak Apeú, Brasil. Ti'al ba'ax ku kaxtik le taatstsilo'ob yéetel na'tsilo'ob ken u nojochkiins u paalalo'ob ichil u emociioneso'obo', le p'iisil de Chi-cuadrado tu ye'esaje' le categorías de metas de 'auto-maximización' (p = 0.0001), 'autocontrol' (p = <0.0001), 'emotividad' (p = 0.0436) yéetel 'otros' (p = 0.0002), yéetel un grado de libertad, yaan jump'éeel lak'alil estadísticamente significativa ($\alpha = 0.05$), lela' ku ya'alike' lelo'obo' je'ex bix le kúuchil yano' beytuno' le na'atsilo'ob yéetel le taatatsilo'ob maayao'ob X-Hazilo'obo' asab yaan beytal u kaxtiko'ob nuñalila' chen le categoría "emotividad" mina'ano'. Le ka oksa'ab le ba'alob ka'abéet uti'al u kaxta'al u najmata'al le ba'ax ku kaxtik le taatstsilo'ob yéetel na'tsilo'ob ken u nojochkiins u paalalo'ob ichil u emociioneso'obo', mix kaxta'ab mix jump'éeel estadísticamente jach ka'ana'ani' ichil le ka'ap'éeel mùuch'màako'ob. Chéen ba'ale', le ka xak'la'ab le ba'ax ila'ano', kaxta'abe', tu kapa'éeel kúuchilile', le bix yanik "centradas en el cuidador" ku chíikpajal layli beeyilo', ba'ale ti' le máaxo'ob tu táakbesubaj Apeúwilo'obo', tu jets'kúunsajo'ob le condiciones "centradas en el contexto", ba'al tune' ichil le na'atsilo'ob yéetel le taatatsilo'ob X-Hazilo'obo' p'oonkinsa'an tumen le categoría "centrada en el niño". Tyo'sal le ba'ax ku ya'ala'al ti' le actuación parentalo'n uti'al u yáantaj uti'al u nakanpachta'al le nuñalilo', ba'ax j-jóok'e', le ba'ax u ti le junt'úuy u lak'majubaj ma' estadísticamente jach ka'abéeto'. Chen ba'ale' je'el u béeytal u yila'ale' le na'atsilo'ob yéetel le taatatsilo'ob Apeuwe' asab ya'ab juntéenal ku ch'achi'ata'al laka'an yéetel le categorías 'educar/ orientar', yéetel k'aas jets' a'ala'ab ich le mayao'obo' de "mantener relaciones cercanas" beyxane', tu ka jaatsil le kúuchilo'obo' 'proveyendo de condiciones materiales'. Uti'al u chukbesa'ale', uti'al u yila'al le modelosil le miatsil relacional yéetel autonomo' ichil le muestraso', jts'áab jump'éeel escala ti'al le nuñalo'obo' ti le u ch'iijil le paalo'obo'. Jcha'anta'ab yo'osal u p'iisil t de Student u jela'anil le medias ulak'majubaj yéetel le meyajo' 'relacional' (p = 0.7393) yéetel 'Autónomo' (p = 0.3356) estadísticamente mix ba'al yaan u yila' yéetel. Ma'ake', mixtáan u ye'esa'al u prevalencia ti' jump'éeel modelo miatsil prototípico. Ti' tuláakale', tu óoxjaatsil le xooko' tu beetaj u chíikpajal bix laak'alil le u na'ata'al le u ye'eska'ajal le óolo', ba'ax ku kaxtik le taatstsilo'ob yéetel na'tsilo'ob ken u nojochkiins u paalalo'ob ichil u emociioneso'obo' yéetel bix ba'axo'ob le kúuchilo'ob xak'alta'abo'obo', tu'ux le autonomía yéetel u relacional ti yaanchajo'ob babal te' bix yila'alo' te kaajo', cha'a'anil tulaakal u ecologicos yéetel u miaatsilil. U ts'ooke', le xak'al xooka' ku yáantaj utia'al ka na'ata'ak bix u chíibesikubaj le jejelás dimensiones yo'osal autonomía yéetel bix u bin u kanik wíinik u bisubaj ti' jejelás kúuchilo'ob ich miaatsilil ma' oocidentalo'obi', kex u xaka'alta'al le ba'alo'ob ti le muestraob ich u

jeel miatsilo'ob beyo'obo', tuláakale', ba'ale' yéetel u jeel jela'an ba'alob le ku ya'alike' le tuukulil beyxan u na'atal tumen le miaatsilil kaajo'. Pautas temáticas, metodológicas y teóricas, ku ye'esa'al ti'al u jeel xak'alo'ob sáamaj kaabej, ka u ye'es ba'ax ku yùuchul bejla'aj yèeten tumben modelos ku paakat ti' Ecocultural ti'al u ch'iijilil wiinik tu chan paalil.

Noj t'aan: bix u lak'ikubaj le paalalo'ob ichil u emocioneso'o, bix u ye'esk'ajal le óolo', ecocultural, bix u na'atal tumen le taatstsilo'ob yéetel na'tsilo'ob

Dedicatória

Dedico a presente tese à minha família maya.

Agradecimentos

Agradeço o apoio de minha família para concluir uma meta mais na vida. À minha mãe, Patricia Balam Xiu, por sua companhia na distância e durante a coleta dos dados em sua comunidade natal X-Hazil, onde minha avó, Emilia Xiu, também participou, e agradecerei profundamente. A meu pai, Marcelo Jiménez, por estar presente e por me motivar a seguir meus objetivos acadêmicos e pessoais. A minha irmã Tania e minha sobrinha Sijil por seu suporte emocional.

Agradeço às mães e pais mayas de México, e às mães e pais das agrovilas de Brasil. Em especial à diretora da escola inicial de X-Hazil.

A minha família do Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento (LED), com quem encontrei apoio e suporte, mostrando a cordialidade e alegria dos brasileiros. Quero agradecer muitíssimo a minha orientadora, Dra. Lilia Cavalcante, de quem recebi conforto, motivação, acompanhamento e orientação desde o início do doutorado até a conclusão da tese. Eu sei que o vínculo desenvolvido continuará por muito tempo mais. Especial agradecimento a Bianca e João por sua amizade e ajuda na coleta dos dados, além das experiências compartilhadas. Agradeço também a Milene, Nando, Lucilene e Dany, obrigada pela amizade. Em especial a Laércio, pelos bons momentos compartilhados.

A meus amigos de México, Ceci, Tere, Juan, Edy, Argely, Paco, Ismael, Ivon, Heidi, Arturo, quem ainda estando longe estiveram presentes em meu coração.

Agradeço a meus amigos bolsistas da Organização dos Estados Americanos (OEA), quem desde diversos países de Latinoamérica, coincidimos na aventura de estudar na Universidade Federal do Pará. Com especial carinho a Guillermo, Aide, Francisca, Patrícia e Maria.

Aos membros da banca por seus comentários acertados, Iani Lauer, Moritz Köster e Deise Mendes. Em especial para a Teresita Castillo, por sua orientação e companhia. Embora não seja da banca, também agradeço à Suzanne Gaskins pelas sugestões no final da tese.

Agradeço as facilidades concedidas pela Dra. Iracilda Sampaio, à OEA e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa.

Obrigada Brasil!

Lista de figuras

Figura 1	Mapa de localização de X-Hazil Sur, Quintana Roo, México	66
Figura 2	Praça central do X-Hazil Sur, Quintana Roo, México	66
Figura 3	Apeú, Castanhal, Pará	169
Figura 4	Mapa de localização de Apeú Castanhal, Pará, Brasil	169

Lista de tabelas

Tabela 01.	Caracterização sociodemográfica de Felipe Carrillo Puerto, México	67
Tabela 02.	Categorias e códigos emergentes das concepções sobre as emoções dos adultos	74
Tabela 03.	Categorias e códigos emergentes das concepções parentais sobre a manifestação das emoções das crianças	75
Tabela 04.	Categorias e códigos emergentes da valoração parental sobre a expressão das emoções das crianças	77
Tabela 05.	Códigos emergentes de noções sobre o desenvolvimento emocional	78
Tabela 06.	Características sociodemográficas das crianças, das mães e dos pais mayas (N=50)	80
Tabela 07.	Concepções sobre os significados, causas e expressão da alegria entre os mayas adultos	82
Tabela 08.	Frequências simples da percepção dos pais sobre a presença e manifestação da alegria	83
Tabela 09.	Maneiras de expressar a alegria nas crianças reportadas pelos pais	84
Tabela 10.	Frequências simples da importância de expressar alegria	85
Tabela 11.	Relação de motivos que justificam a importância da expressão da alegria	87
Tabela 12.	Concepções sobre os significados e causas da tristeza entre os mayas adultos	88
Tabela 13.	Frequências simples da percepção dos pais sobre a presença e manifestação da tristeza	89
Tabela 14.	Maneiras de expressar a tristeza nas crianças reportadas pelos pais	90
Tabela 15.	Frequências simples da importância da expressar a tristeza	91
Tabela 16.	Relação de motivos que justificam a importância ou não da expressão da tristeza	92
Tabela 17.	Concepções sobre os significados, causas e expressão do medo entre os mayas adultos	94
Tabela 18.	Frequências simples da percepção dos pais sobre a presença e manifestação do medo	95
Tabela 19.	Maneiras de expressar o medo nas crianças reportadas pelos pais	96
Tabela 20.	Frequências simples da importância da expressão do medo	97
Tabela 21.	Relação de motivos que justificam a importância ou não da expressão do medo	100
Tabela 22.	Concepções sobre as causas da raiva entre os mayas adultos	101
Tabela 23.	Frequências simples da percepção dos pais sobre a presença e manifestação da raiva	102
Tabela 24.	Maneiras de expressar a raiva nas crianças reportadas pelos pais	102
Tabela 25.	Frequências simples da importância da expressão da raiva	103
Tabela 26.	Relação de motivos que justificam a importância ou não da expressão da raiva	104
Tabela 27.	Concepções sobre os significados, causas e expressão do	106

	orgulho entre os mayas adultos	
Tabela 28	Frequências simples da percepção dos pais sobre a presença e manifestação do orgulho	108
Tabela 29	Maneiras de expressar o orgulho nas crianças reportadas pelos pais	109
Tabela 30	Frequências simples da importância da expressão do orgulho	110
Tabela 31	Relação de motivos que justificam a importância ou não da expressão do orgulho	111
Tabela 32	Concepções sobre os significados, causas e expressão da vergonha entre os mayas adultos	112
Tabela 33	Frequências simples da percepção dos pais sobre a presença e manifestação da vergonha	113
Tabela 34	Maneiras de expressar a vergonha nas crianças reportadas pelos pais	114
Tabela 35	Frequências simples da importância da expressão da vergonha	115
Tabela 36	Relação de motivos que justificam a importância ou não da expressão da vergonha	115
Tabela 37	Resultados do teste de confiabilidade de Kappa de Fleis	145
Tabela 38	Porcentagem e frequência de presença e ausência das metas de socialização da emoção dos participantes (Questão 1) (N=50)	147
Tabela 39	Porcentagem e frequência relativa e absoluta de evocações das metas de socialização da emoção (Questão 1) (N=167)	148
Tabela 40	Porcentagem e frequência relativa e absoluta de evocações de metas de socialização da emoção de mães e pais, separadamente	150
Tabela 41	Frequência relativa e absoluta de evocações de metas de socialização da emoção de acordo com a idade e escolaridade dos pais (Questão 1) (N=167)	150
Tabela 42	Porcentagem e frequência de presença e ausência de menções sobre as condições necessárias para que as metas maternas e paternas sejam cumpridas (Questão 2) (N=50)	151
Tabela 43	Porcentagem e frequência relativa e absoluta de evocações sobre as condições necessárias para que as metas maternas e paternas sejam cumpridas (Questão 2) (N=87)	151
Tabela 44	Porcentagem e frequência relativa e absoluta de evocações sobre as condições necessárias para que as metas sejam cumpridas de mães e pais separadamente	154
Tabela 45	Frequência relativa e absoluta de evocações sobre as condições necessárias para que as metas sejam cumpridas de acordo com a idade e escolaridade dos pais (Questão 2) (N=87)	154
Tabela 46	Porcentagem e frequência de presença e ausência de respostas de mães e pais do papel da atuação parental para o desenvolvimento emocional dos filhos (Questão 3) (N=50)	155
Tabela 47	Porcentagem e frequência relativa e absoluta de evocações das respostas de mães e pais do papel da atuação parental para o desenvolvimento emocional (Questão 3) (N=113)	156
Tabela 48	Porcentagem e frequência relativa e absoluta de evocações de respostas sobre o papel da atuação parental para o	158

Tabela 49	desenvolvimento emocional separadamente de mães e pais Frequência relativa e absoluta de evocações de respostas sobre o papel da atuação parental para o desenvolvimento emocional de acordo com a idade e escolaridade dos pais (Questão 3) (N=113)	159
Tabela 50	Comparação das características sociodemográficas de Felipe Carrillo Puerto – MX e Castanhal – BR	170
Tabela 51	Características sociodemográficas dos pais e das crianças na comunidade maya (n=50) e nas vilas agrícolas (n=32)	176
Tabela 52	Resultados estatísticos da presença/ausência das metas de socialização da emoção evocadas pelas mães e pais participantes e às razões de chance (N=82)	180
Tabela 53	Porcentagem e frequência relativa e absoluta de evocações das metas de socialização de pais e mães de X-Hazil e Apeú (Questão 1)	181
Tabela 54	Resultados estatísticos da presença/ausência e razões de chance das condições para o desenvolvimento das metas entre mães e pais participantes (N=82)	185
Tabela 55	Porcentagem e frequência relativa e absoluta de evocações de pais e mães de X-Hazil e Apeú sobre as condições necessárias para que as metas sejam cumpridas (Questão 2)	186
Tabela 56	Resultados estatísticos da presença/ausência e razões de chance do papel de atuação para o desenvolvimento das metas entre as mães e pais participantes (N=82)	189
Tabela 57	Porcentagem e frequência relativa e absoluta de evocações de pais e mães de X-Hazil e Apeú sobre o papel da atuação parental para o desenvolvimento emocional (Questão 3)	190
Tabela 58	Resultados estatísticos da presença/ausência de metas de socialização da emoção entre mães de Apeú e X-Hazil (N=47)	193
Tabela 59	Resultados estatísticos da presença/ausência de metas de socialização da emoção entre pais de Apeú e X-Hazil (N=35)	194
Tabela 60	Resultados estatísticos da presença/ausência de metas de socialização da emoção por faixa etária entre os participantes	196
Tabela 61	Resultados estatísticos da presença/ausência de metas de socialização da emoção por escolaridade entre os participantes	199
Tabela 62	Comparação de médias entre os objetivos relacionais e autônomos de desenvolvimento infantil dos pais e mães participantes	201
Tabela 63	Objetivos de desenvolvimento infantil de pais e mães de X- Hazil e Apeú classificados em relacional e autônomo	202

Lista de abreviaturas e siglas

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FIP	Formulário de Identificação dos Participantes
FDS	Formulário de Dados Sociodemográficos
GEDSC	Grupo de Estudos de Desenvolvimento, Socialização e Cultura
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LED	Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento
NMT	Núcleo de Medicina Tropical
PIB	Produto Interno Bruto
PPGTPC	Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento
QCPEEC	Questionário de Concepções Parentais sobre a Expressão Emocional em Crianças
QMPSE	Questionário sobre Metas Parentais de Socialização da Emoção
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPA	Universidade Federal do Pará
OEА	Organização dos Estados Americanos
GCUB	Grupo de Universidades Brasileiras de Coimbra
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
NTPC	Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UIMQROO	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo

Sumário

1 APRESENTAÇÃO	26
2 INTRODUÇÃO	30
2.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO E CULTURA	30
2.2 MODELO ECOCULTURAL: CONTEXTUALIZANDO O DESENVOLVIMENTO	35
2.2.1 Modelo prototípico independente	39
2.2.2 Modelo prototípico interdependente	40
2.2.3 Modelos culturais em coexistência	42
2.3 SOCIALIZAÇÃO DAS EMOÇÕES: EXPRESSÃO DO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E A CULTURA	44
2.3.1 Estudos sobre as variações culturais na socialização das emoções	45
2.4 METAS DE SOCIALIZAÇÃO DA EMOÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL	49
2.4.1 Conceitos de metas de socialização das emoções	49
2.4.2 Metas de socialização da emoção em diferentes contextos culturais	50
2.4.2.1. Estudos sobre metas parentais e socialização da emoção no Brasil	52
2.4.2.2. Estudos sobre socialização da emoção entre os mayas de México	55
2.5 SOCIALIZAÇÃO DAS EMOÇÕES, EXPRESSÃO EMOCIONAL E DIVERSIDADE CULTURAL	58
3. OBJETIVOS	61
3.1 Objetivo geral	61
3.2 Objetivos específicos	61
4. MÉTODO	62
5. CONCEPÇÕES SOBRE A EXPRESSÃO EMOCIONAL NAS CRIANÇAS ENTRE MÃES E PAIS MAYAS	62
5.1 Introdução	62
5.2 Método	63
5.2.1 Delineamento da pesquisa	63
5.2.2 Contexto da pesquisa	63
5.2.3 Participantes	67
5.2.4 Ambiente da coleta	68
5.2.5 Instrumentos e materiais	69
5.2.6 Procedimentos	72
5.2.7 Considerações éticas	78
5.3 Resultados	79
5.3.1 Caracterização sociocultural e sociodemográfica dos participantes	79
5.3.2 Concepções sobre a alegria nos adultos, sua manifestação e valoração de sua expressão nas crianças	81
5.3.3 Concepções sobre a tristeza nos adultos, sua manifestação e valoração de sua expressão nas crianças	87
5.3.4 Concepções sobre o medo nos adultos, sua manifestação e valoração de sua expressão nas crianças	93
5.3.5 Concepções sobre a raiva nos adultos, sua manifestação e valoração de sua expressão nas crianças	100
5.3.6 Concepções sobre o orgulho nos adultos, sua manifestação e valoração de sua expressão nas crianças	106
5.3.7 Concepções sobre a vergonha nos adultos, sua manifestação e	

valoração de sua expressão nas crianças	112
5.3.8 Concepções parentais sobre o desenvolvimento emocional	116
5.4. Discussão	121
6. METAS DE SOCIALIZAÇÃO DE EMOÇÕES ENTRE MÃES E PAIS MAYAS DE MÉXICO	136
6.1 Introdução	136
6.2 Método	136
6.2.1 Delineamento da pesquisa	136
6.2.2 Contexto da pesquisa	137
6.2.3 Participantes	137
6.2.4 Ambiente da coleta	137
6.2.5 Instrumentos e materiais	138
6.2.6 Procedimentos	140
6.2.7 Considerações éticas	145
6.3 Resultados	146
6.3.1 Características emocionais que mães e pais desejam para o(a) filho(a) quando adulto(a)	146
6.3.2 Condições necessárias para que a criança desenvolva as características desejadas como metas	151
6.3.3 Atuação parental que mães e pais consideram que podem fazer para que seu filho(a) desenvolva as qualidades citadas	155
6.4 Discussão	159
7. METAS DE SOCIALIZAÇÃO DE EMOÇÕES: ANÁLISES COMPARATIVOS ENTRE MÃES E PAIS DE APEÚ E X-HAZIL	167
7.1 Introdução	167
7.2 Método	167
7.2.1 Delineamento da pesquisa	167
7.2.2 Contexto da pesquisa	168
7.2.3 Participantes	170
7.2.4 Ambiente da coleta	171
7.2.5 Instrumentos e materiais	171
7.2.6 Procedimentos	173
7.2.7 Considerações éticas	175
7.3 Resultados	176
7.3.1 Características sociodemográficas das mães e pais do Apeú e X-Hazil	176
7.3.2 Comparação das metas de socialização de emoções das mães e pais de Apeú e X-Hazil	179
7.4 Discussão	203
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
REFERÊNCIAS	218
ANEXOS	228
Anexo A - Formulário de Identificação dos Participantes – Português	228
Anexo B - Formulario de Identificación de los Participantes – Espanhol	229
Anexo C - Formulario de Identificación de los Participantes – Maya	230
Anexo D - Formulário de Dados Sociodemográficos – Português	231
Anexo E - Formulário de Datos Sociodemográficos – Espanhol	233
Anexo F - Formulário de Datos Sociodemográficos – Maya	235
Anexo G - Questionário de Concepções Parentais sobre a Expressão Emocional em Crianças – Português	237
Anexo H - Cuestionario de Concepciones Parentales sobre la Expresión	

Emocional em los Niños – Espanhol	239
Anexo I - Cuestionario de Concepciones Parentales sobre la Expresión Emocional en los niños – Maya	241
Anexo J - Guia de termos emocionais em maya	243
Anexo K - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Português	244
Anexo L - Formulario de consentimiento informado – Espanhol	245
Anexo M - Questionário sobre Metas Parentais de Socialização da Emoção - Português	246
Anexo N - Cuestionario sobre Metas Parentales de Socialización de Emociones – Espanhol	247
Anexo O - Cuestionario sobre Metas Parentales de Socialización de Emociones – Maya	248
Anexo P - Escala de Objetivos de Desenvolvimento – Português	249
Anexo Q - Escala de Objetivos de Desarrollo – Espanhol	250
Anexo R - Escala de Objetivos de Desarrollo – Maya	251

Apresentação

México e Brasil são países que albergam diversas línguas e contextos ecológicos, o que significa que neles as crianças crescem em diversas comunidades culturais, onde cada uma proporciona experiências que afetam de forma particular seu crescimento, desenvolvimento e saúde. Ao mesmo tempo, são países que integram os chamados Estados Americanos, os quais, para além das separações postas por suas fronteiras geográficas e políticas, possuem várias semelhanças ecossociais e culturais, proporcionando a formação de uma identidade a ser valorizada e preservada por ambos.

Nesse sentido, como parte de um programa de colaboração internacional, a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Grupo de Universidades Brasileiras de Coimbra (GCUB), com apoio da Divisão de Assuntos Educacionais do Ministério das Relações Exteriores do Brasil e da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS / OMS), convocam, desde 2011, pessoas provenientes de países do continente americano para estudos de pós-graduação no Brasil. Como nasci e resido no México, decidi participar da seleção proposta pela convocatória do 2017-2021, e fui contemplada com uma bolsa estudos de doutorado a ser cursado no Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento na Universidade Federal do Pará (PPGTPC-UFGA).

O PPGTPC está vinculado ao Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento (NTPC), e tem por objetivo formar pesquisadores por meio de cursos de mestrado e doutorado. Os cursos estão conformados por duas áreas de concentração: psicologia experimental e ecoetologia. Esta última está estruturada em duas linhas de pesquisa: ecologia do desenvolvimento humano e etologia e comportamento animal. Dentro da

linha da ecologia do desenvolvimento humano, encontra-se o Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento (LED), o qual desenvolve pesquisas sobre desenvolvimento humano a partir de abordagens teóricas ecológicas.

Dentro dessa visão ecológica do desenvolvimento, assume-se que as emoções influenciam as interações sociais e por elas são influenciadas de acordo com processos, objetos e símbolos de determinada cultura, tendo um impacto importante nas práticas parentais e na qualidade dos cuidados que as crianças recebem, o que tem possíveis consequências na vida adulta e para a saúde mental. Além disso, em uma perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, admite-se que as emoções são culturalmente construídas porque estão ligadas à maneira como estas são influenciadas e influenciam as culturas em dado ambiente. As experiências emocionais das crianças são, portanto, enquadradas pelas crenças culturais e práticas parentais de seus cuidadores, de acordo com o contexto ecológico do qual fazem parte.

Existem poucos estudos sobre as emoções nos primeiros anos de vida que consideram o contexto cultural e ambiental em que são construídos (Halberstadt & Lozada, 2011). São ainda incipientes os estudos que investigam as experiências emocionais da interação precoce com o ambiente imediato das crianças e suas consequências desenvolvimentais para sua saúde mental, como por exemplo, o estabelecimento do apego com seus cuidadores, na criação de segurança ou insegurança emocional (Keller & Otto, 2009). Além disso, sabe-se que a competência emocional se desenvolve no contexto de interação entre a criança e seus cuidadores no seu ambiente imediato, tendo este uma configuração cultural própria. As competências e habilidades emocionais adquiridas ajudam as crianças na relação com seus pares e em sua vida adulta futura, de acordo com as expectativas de seu ambiente cultural (Lemerise & Harper, 2014).

Desse modo, os estudos em contextos ecológicos diferentes permitem explorar os distintos caminhos que podem tomar o desenvolvimento humano, na medida em que este trará a marca específica da cultura e das subculturas delas derivadas. Por esta razão, decidi descrever e relacionar as metas de socialização de mães e pais em dois contextos ecológicos localizados no Brasil e no México, com traços culturais peculiares. Isto posto, o presente projeto de tese propõe a comparação das metas de socialização de emoções de crianças até 36 meses em dois contextos ecológicos, envolvendo uma amostra de mães e pais residentes nos dois países. A pesquisa é parte das investigações promovidas pelo Grupo de Estudos de Desenvolvimento, Socialização e Cultura (GEDSC), o qual se propõe realizar pesquisas que consideram uma visão integradora do desenvolvimento, com destaque para o papel da cultura nos processos de desenvolvimento infantil. O Grupo é formado por alunos e professores do LED, vinculado ao PPGTPC, com interesse em pesquisas sobre o processo de socialização da criança e a dimensão cultural do desenvolvimento humano. Para tanto, o GEDSC conta com a participação da Prof^a Dr^a Deise Maria L. Fernandes Mendes, coordenadora do Grupo de Desenvolvimento Sócio-emocional e Parentalidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), realizando investigações em parceria com a referida professora.

O GEDSC incentiva a articulação teórica e metodológica entre as investigações que estão sendo realizadas pelo grupo, de modo que a presente tese está vinculada à pesquisa da Dr^a Bianca Reis, que buscou comparar metas parentais de socialização da emoção em contextos localizados em dois estados brasileiros, Pará e Rio de Janeiro. A forma integrada como as pesquisas estão sendo feitas permitiu que este trabalho previsse a realização de uma pesquisa que irá compartilhar dados e análises realizadas

anteriormente por outros membros do grupo, nesses contextos descritos como rural e urbano

Pelo exposto, a presente pesquisa deverá envolver uma amostra de mães e pais de origem maya, residentes em Quintana Roo, no México, com a qual será feito um estudo sobre as metas parentais de socialização neste contexto específico. Além disso, as análises propostas neste trabalho incluirão ainda comparações com mães e pais de um contexto brasileiro. O conjunto das investigações permitirá explorar, conhecer e contribuir com estudos interculturais que tentam realçar as especificidades que marcam o relacionamento entre diferentes culturas e ambientes, e como estas afetam o desenvolvimento infantil. Metodologicamente, o estudo possibilitará explorar o uso de métodos e técnicas quantitativas e qualitativas, como as entrevistas no contexto indígena e rural. Do mesmo modo, fornecerá uma base teórico-conceitual a partir da qual será possível aprofundar o que se conhece sobre as metas parentais de socialização da emoção em contextos ecológicos e culturais diversos. A natureza prática está em fornecer um quadro de referências para profissionais e programas institucionais de educação, saúde e educação que possa levar em consideração as características ecológicas da população envolvida e seu significado de acordo com o contexto cultural ao qual se vincula.

2 INTRODUÇÃO

2.1 Desenvolvimento humano e cultura

O desenvolvimento humano é um processo de mudanças e permanências que acontece ao longo da vida e implica uma constante interação com o ambiente sociocultural (Kagitcibasi, 2017). Pode-se dizer, ainda, que é produto da interface estabelecida entre cultura e biologia, onde as predisposições universais são expressadas de maneira específica de acordo com o contexto ecológico e cultural (Keller, 2002).

No entanto, a relação entre desenvolvimento humano e cultura foi por muitos anos ignorada. Alguns dos estudos como os de Whiting e Whiting (1975) permitiram teorizar o papel da cultura no desenvolvimento humano, propondo que o estudo do desenvolvimento fosse no contexto de uma ampla comunidade cultural, localizada em um ambiente físico e resultante de processos de evolução cultural. Nesse sentido, o estudo do desenvolvimento humano é necessário para tentar entender e explicar a variabilidade cultural (Worthman, 2010), sendo o contrário igualmente legítimo.

A partir de então, pode-se dizer que o estudo do desenvolvimento humano passou do individual para o contextual. Rogoff e Angelillo (2002) salientam que o estudo dos aspectos culturais do desenvolvimento humano deve incluir abordagens abrangentes para contemplar as múltiplas facetas da dinâmica das práticas culturais, argumentando que é necessário ir além da suposição da cultura como uma variável ou fator independente que, sob controle, permite conhecer as diferenças entre as populações. Nesse sentido, Rogoff (2016) propõe uma mudança de paradigma, enfatizando que o qual a cultura teria que ser concebida a partir da participação das pessoas em comunidades culturais, como formas particulares de vida, em lugar de considerar a cultura a partir de uma nacionalidade ou limitada por uma etnia. O desenvolvimento humano implicaria na participação do indivíduo em atividades

culturais. No caso das crianças, este processo remeteria ao seu envolvimento em papéis e atividades nos mundos social e cultural, o qual implica em muitas formas de participação ativa por elas

Por sua vez, a perspectiva neo vigotskyana propõe que o desenvolvimento humano pode ser visto como a aquisição do conhecimento cultural e desempenho de capacidades durante o ciclo da vida. Esta abordagem tem implicações para o estudo do desenvolvimento humano, como por exemplo, a ideia de que a aquisição da cultura afeta a aprendizagem em comunidades de práticas, enfatizando que a unidade de análise do estudo na aquisição da cultura remete ao encontro do indivíduo no contexto de comunidades de prática e na aprendizagem que ocorre no dia a dia (Erickson, 2002).

Nessa direção, a perspectiva evolucionista propõe que os humanos têm predisposições para adquirir informação, interesse no ambiente e capacidade de aprender. É assim que os seres humanos assumem diferentes caminhos ou trajetórias de desenvolvimento, posto que dependem da sua adaptação às condições ambientais colocadas (Keller, 2017). Portanto, os estudos do desenvolvimento humano precisam considerar as dimensões contextuais e temporais (Kagiticbasi, 2017). Assim como entender o conceito do desenvolvimento como um processo dinâmico, o qual se acha arraigado num contexto amplo de significados culturais e interações, onde, por exemplo, conquistas do desenvolvimento similares podem se lograr de formas e momentos diferentes, segundo a variedade de expectativas dos entornos de desenvolvimento (Keller, 2019).

Nessa perspectiva, assume-se que o desenvolvimento humano se constrói a partir de interações sociais que acontecem em dadas condições ecológicas e socioculturais, que é o que faz com que as predisposições genéticas do ser humano possam resultar em trajetórias diversas de desenvolvimento (Seidl-de-Moura & Mendes,

2012). A respeito disso, Martins e Vieira (2010) salientam a importância das interações sociais quando se compreende o desenvolvimento como um processo dinâmico de mudanças progressivos. Para eles, o desenvolvimento – o que inclui o desenvolvimento infantil – acontece a partir de interações que se sucedem dentro de um contexto particular, onde diversos fatores como a herança biológica e a cultura estão envolvidos.

Isso posto, entende-se que o desenvolvimento infantil tem sido definido como um processo no qual o ser humano cresce e amadurece nos primeiros anos de vida em direção a funções cada vez mais complexas. Este processo envolve diferentes aspectos como crescimento físico, cognitivo e social (Papalia, Olds, & Feldman, 2010). A respeito disso, Remorini (2013) salienta que as sociedades ocidentais consideram o desenvolvimento infantil como um referente de transições entre etapas. Assim, a infância se orienta à noção de futuro, onde as crianças mudam de maneira lineal com padrões universais os quais definem indicadores do que se considera normal para todas as crianças do mundo. Nesse contexto, considera-se a humanidade unitária, sendo que as crianças e seu desenvolvimento os mesmos em todas as partes do mundo (Jahoda, 2002). Por exemplo, estudos como o de Nagy (1951) desde muito cedo caracterizam-se majoritariamente pelo registro das diferentes etapas de desenvolvimento que os bebês e as crianças cruzam no decorrer do tempo. Esses estudos pressupunham que todas as crianças eram iguais, independentemente do contexto do qual eram parte (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2001). Para realizar o registro dessas investigações, esses autores lidaram com testes padronizados, estatísticas e controle de variáveis.

Além disso, a maioria desses estudos foi realizada com uma população de origem europeia-americana, classe média e alta oriunda de países industrializados. Seu objetivo principal foi descrever com precisão o processo de desenvolvimento de todas as crianças, sem considerar o meio nos quais estavam inseridas, pois considerava-se à

época que os resultados obtidos poderiam ser aplicados a todos os infantes do mundo (Göncü, 1999). A representação da infância foi construída a partir de uma visão ocidental que ignorou a diversidade de infâncias. Justamente o contrário do que demonstram os estudos mais recentes, para os quais estudo da relação entre infância e cultura precisa ser investigada numa perspectiva de multiculturalidade.

Na antropologia, os primeiros reportes etnográficos nos anos de 1920, tais como os trabalhos pioneiros de Margaret Mead e Bronislaw Malinowsky, mostraram como as crianças são criadas de diferentes formas no mundo, colocando ênfase no contexto cultural que dá significados diversos à vivência da infância, sendo amplamente diferente dos achados que se referem ao ocidente. Nesse sentido, os estudos interculturais têm mostrado entre outras coisas que as sociedades variam em suas concepções sobre a infância e nas etnoteorias sobre o desenvolvimento infantil, que os ambientes infantis são diferentes e multidimensionais entre as sociedades humanas e que as crianças são participantes ativos nas práticas culturais e interações sociais desde cedo (LeVine & New, 2008). Remorini (2013) salienta que é importante considerar que o desenvolvimento infantil é um processo culturalmente construído e que não se pode ignorar a diversidade de práticas e etnoteorias sobre o desenvolvimento infantil que se definem nas comunidades culturais e sociedades no mundo.

Na psicologia, durante a década de 1970, as limitações dos estudos feitos em laboratórios e a validade de um modelo de desenvolvimento baseado unicamente na criança individual e descontextualizada foram questionadas. Particularmente, a psicologia do desenvolvimento mudou sua avaliação do contexto de desenvolvimento (Ch. Super & Harkness, 1986). Se começou a prestar atenção à variabilidade do desenvolvimento humano considerando o contexto em que as crianças crescem e como

os pais e sua comunidade têm diferentes objetivos de desenvolvimento (por exemplo, Göncü, 1999; Kessen, 1979; Rogoff, 1993).

Várias abordagens teóricas começaram a assumir que os seres humanos se desenvolvem em uma diversidade de contextos. Em particular, as abordagens ecológicas (Bronfenbrenner, 1987; Ch. Super & Harkness, 1986; Weisner, 2002), propuseram conceber o desenvolvimento humano como uma adaptação a diferentes condições do contexto ecológico e cultural. Sendo que as crianças humanas têm a predisposição de relacionar-se com o ambiente e o contexto de onde adquirem a informação necessária para seu desenvolvimento (Keller & Kärtner, 2013). Por conseguinte, os seres humanos têm a capacidade de se adaptar ao ambiente físico e social (Henrich, Heine, & Norenzayan, 2010). Desse modo, a cultura regula o desenvolvimento a partir da organização do entorno das crianças (X. Chen & Rubin, 2011).

Um dos primeiros enfoques ecológicos que ganhou visibilidade nessa época foi a noção de Nicho do Desenvolvimento. Com o objetivo de compreender os processos de desenvolvimento e a aquisição de cultura, Super e Harkness (1986) propõem a noção de Nicho do Desenvolvimento como uma abordagem conceitual que permite estudar a regulação cultural do contexto imediato da criança. De acordo a essa abordagem, o Nicho do Desenvolvimento organiza o contexto em que vivem as crianças, sendo composto por três subsistemas: 1) entorno físico e social, que são os espaços, objetos e pessoas em interação com a criança; 2) as práticas dos cuidadores; 3) as etnoteorias parentais sobre a natureza das crianças, maternidade e paternidade. A organização do contexto pelo Nicho oferece os materiais e os elementos culturais a partir dos quais as crianças abstraem suas ideias, elementos cognitivos, sociais e afetivos de suas comunidades culturais.

Outra abordagem ecológica que vem se destacando no meio científico é a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Bronfenbrenner (1987), para a qual o desenvolvimento humano implica a acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos nos quais a pessoa em desenvolvimento vive. O ambiente é concebido em termos de sistemas, constituído por uma serie de níveis, que vão desde o mais imediato até um sistema macro. Para que um ambiente tenha a capacidade de funcionar como um contexto do desenvolvimento são precisas as interações e interconexões sociais entre os ambientes, mas também, a comunicação e o fluxo de informação.

Mais recentemente, uma terceira abordagem trata-se do o Modelo Ecocultural, o qual será apresentado com maior detalhe na seguinte secção. Este modelo compreende que a relação entre desenvolvimento infantil e cultura é crucial, sendo necessária sua investigação em diferentes contextos ecossociais. Também considera ser importante o entendimento de que as etnoteorias parentais precisam ser vistas a partir de um dado contexto social e cultural constituído por valores e crenças que lhes são típicos, assim como situados num tempo específico (Chan, 2004).

2.2 MODELO ECOCULTURAL: CONTEXTUALIZANDO O DESENVOLVIMENTO

O Modelo Ecocultural começa por afirmar que o comportamento dos pais tem uma inclinação universal e biológica para satisfazer as necessidades básicas dos bebês. Com base nessa suposição, se argumenta que a maneira pela qual essas predisposições se manifestam variam de forma cultural (Kärtner, 2015). Consequentemente, assume-se que o desenvolvimento se dá pela interface entre cultura e biologia (Keller & Kärtner, 2013). O desenvolvimento infantil é, portanto, concebido como culturalmente

específico, resultado da interação e adaptação das potencialidades da biologia humana às condições presentes em ambientes ecossociais específicos (Greenfield, Keller, Fuligni, & Maynard, 2003). Ou seja, as condições ecológicas são relevantes para compreender os resultados específicos do desenvolvimento. A respeito disso, se tem documentado o impacto dos nichos socioculturais sobre os valores e psicologias, como por exemplo, no conceito do *self* (Esteban-Guitart, Borke, & Monreal-Bosch, 2014).

Nesse sentido, o Modelo Ecocultural organiza o estudo dos caminhos específicos do desenvolvimento infantil considerando o contexto ecossocial e os modelos culturais a partir dos quais são contemplados os objetivos de socialização, as etnoteorias parentais e o comportamento paterno (Keller & Kärtner, 2013).

Primeiramente, o modelo refere-se às condições socioeconômicas contidas em um ambiente físico, que define os fatores que compõem a estrutura econômica e as características sociodemográficas da população, tais como o modo de subsistência ou a estrutura familiar, que, em conjunto, constituem contextos ecossociais específicos (Keller & Kärtner, 2013). Existem características sociodemográficas importantes desses contextos ecossociais, como por exemplo, a educação dos pais, tamanho e composição da família, idade da mãe e assim por diante. As condições sociodemográficas influenciam os modelos culturais que conduzem a objetivos de socialização expressos nas etnoteorias parentais (Keller, 2017, 2019).

A cultura como representação do contexto ecossocial nos permite explorar as diferenças e semelhanças na expressão da parentalidade entre culturas (McEvoy et al., 2005). Greenfield et al. (2003) propõem que a cultura compreende dois componentes: a) sistemas de atividades compartilhadas (práticas culturais) e b) sistemas de significados compartilhados (interpretações culturais). A partir de uma perspectiva contextual, a cultura dá sentido ao comportamento observado de tal forma que nos permite entender

como o mesmo comportamento pode ter diferentes significados dependendo do contexto cultural (Kagitcibasi, 2017). Desde outra visão mais recente, se considerara à cultura como um sistema de valores, normas, que se expressam por meio de participação das pessoas em práticas ou costumes, sendo que as interações dos pais com seus filhos se relacionam com padrões culturais compartilhados por eles e as comunidades às quais pertencem (Kuchirko & Tamis-LeMonda, 2019). Para Keller (2019) a cultura é construída e co-construída como um processo dinâmico no qual interferem os padrões de assentamento, a composição do lar e a estrutura social, neste sentido a cultura é um reflexo das demandas dos entornos ecoculturais.

Desse modo, um elemento-chave no modelo ecocultural é o modelo cultural, que é uma estrutura a partir da qual as necessidades humanas básicas e universais estão alinhadas a contextos ecossociais específicos, o que pode resultar em estratégias de socialização particulares, que, por conseguinte, conduzem a caminhos de desenvolvimento culturalmente específicos (Kärtner, Holodynski, & Wörmann, 2012). O modelo cultural representa, pois, valores e crenças que se ajustam aos diversos e particulares ambientes, fornecendo as diretrizes a serem geradas nas estratégias parentais, com o objetivo de atingir as metas de socialização (Keller & Kärtner, 2013). Este modelo surge como regulações contextuais que são transmitidas de geração em geração, mas que mudam conforme os ambientes mudam (Keller, 2017).

As metas de socialização fazem parte do modelo cultural e se referem aos objetivos de desenvolvimento que os pais estipulam para seus filhos, como por exemplo, que estes sejam autônomos e independentes, hoje e no futuro (Keller & Otto, 2009). Esses objetivos são ideias parentais que se manifestam em estratégias que contribuem para os requisitos de vários contextos ecoculturais específicos (Röttger-Rössler, Scheidecker, Funk, & Holodynski, 2015).

Outrossim, as metas de socialização são traduzidas como etnoteorias parentais ou sistema de crenças sobre a parentalidade geradas por modelos culturais derivados de comunidades culturais (Barrosso & Machado, 2011; Keller, Voelker, & Yovsi, 2005). Estas crenças são adaptações a ambientes ecoculturais específicos, e servem como guias com os quais os pais organizam oportunidades de interação física e social. Nesse sentido, as etnoteorias parentais influenciam o comportamento dos pais, e organizam o contexto específico de desenvolvimento, as quais em conjunto com as metas de socialização influenciam o desenvolvimento das crianças nas diversas culturas (Keller, 2020).

Nessa direção, Keller e Kärtner (2013) salientam que os modelos culturais expressam duas visões centrais do mundo: relacionamento e autonomia. Nele, independentemente do contexto há uma necessidade de pertencer e se relacionar com os outros, ou ainda ter agência e controle sobre a vida de alguém. Durante o desenvolvimento os cuidadores podem enfatizar diversos modos de autonomia e relacionamento de acordo a cultura, sensibilizando as crianças de maneira específica para os elementos do seu ambiente. Como Keller (2018) salienta, não existe um caminho único do desenvolvimento, e sim uma variedade de trajetórias de desenvolvimento.

A literatura registra dois modelos culturais predominantes: independente e interdependente. Mas é preciso esclarecer que existem muitas combinações entre os modelos culturais independente e interdependente, além de que se sabe que eles não são os únicos, sendo necessário documentar amplamente a diversidade dos mesmos (Keller, 2007). Cada característica que compõe o modelo cultural é considerado como uma dimensão com valores diversos e intermediários (Keller, 2007), por exemplo, famílias de pais que cresceram em áreas rurais, mas depois passaram a conviver em ambientes

de classe meia urbana. Nesse sentido, modelos culturais diferentes ajudam a compreender a complexidade da variabilidade cultural, embora os modelos prototípicos independente e interdependente têm sido enfatizados na literatura, são ainda incompreendidos, pois são considerados bipolares e dicotômicos, quando não representam uma perspectiva binária oposta, nem uma referência de ocidente e o resto do mundo, não se excluem variações inclusive no mesmo modelo (Keller, 2018, 2019). Inclusive, podem existir entornos culturais no qual se considerem distintas e variadas formas de autonomia e relacionamento (Keller, 2020). Na seguinte seção se apresentam com mais detalhe estes modelos prototípicos.

2.2.1 Modelo prototípico independente

O modelo independente, também denominado autônomo, é manifestado em sociedades industriais ocidentais, em famílias de classe média, urbanas, com alto nível de educação formal, com poucas crianças e idade de nascimento dos filhos tardio (Keller, Borke, Lamm, Lohaus, & Yovsi, 2010). Keller e Kärtner (2013) descrevem como, neste modelo, predomina a distinção dos indivíduos de outros, assim como não enfatizam os relacionamentos. O modelo está baseado em dois princípios da tradição filosófica ocidental: a) a suposição de que a experiência e comportamento humano depende de preferências e escolhas pessoais; b) a suposição de que a experiência e o comportamento humano são impulsados pelos estados mentais intrínsecos, autônomos e independentes.

A predominância das preferências pessoais e estados mentais levam a modos de autonomia e relacionamento: a) autonomia psicológica: processos mentais baseados em modos de ser autorreflexivos; b) relacionamento psicológico: os indivíduos estabelecem relações definidas com base na autonomia individual (Keller & Kärtner, 2013).

Desde o modelo cultural independente as famílias apreciam e promovem o individualismo e a autonomia. As mães enfatizam significativamente os objetivos de socialização associados à autonomia psicológica. Diversos estudos demonstram como as mães de amostras ocidentais têm como metas de socialização a autonomia, a independência e a assertividade (Kärtner et al., 2008). Por exemplo, Keller, Voelker e Yovsi (2005) têm documentado como as mães alemãs, pertencentes a uma cultura independente, orientam um sistema cara-a-cara com seus filhos e concentram maior atenção. Igualmente, um estudo feito por Keller et al., (2010) evidenciou que numa amostra de mães alemãs foi significativa a frequência de situações cara-a-cara com as crianças.

Quanto às mudanças no âmbito emocional, estudos salientam que as emoções individuais definem o *self*, por isso, tornando-se importante identificar como as pessoas se sentem. Desse modo, seria possível promover as emoções positivas para ajudar na determinação pessoal e autoestima, já que são enfatizados para contribuir na integridade do *self* (H. R. Markus & Kitayama, 1994). Com respeito à expressão emocional se tem relatado também como os adultos de culturas urbanas e individualistas expressam mais suas emoções em comparação com aquelas culturas coletivistas (Matsumoto, Willingham, & Ollie, 2009).

2.2.2 Modelo prototípico interdependente

O modelo interdependente, também denominado relacional, aparece nas sociedades rurais agrárias, em famílias com baixo nível de educação formal, poucas crianças e nascimento cedo dos filhos (Keller et al., 2010), onde são importantes as metas comunitárias e o relacionamento hierárquico. Mas também prevalece nos contextos urbanos com status socioeconômicos baixos (Kagitcibasi, 2017). Neste

modelo, o *self* está em relação com outros, sendo valorados os relacionamentos e a conectividade com outros (Kärtner, 2015).

Nesse sentido, Keller e Kärtner (2013) descrevem como no modelo interdependente se apresentam dois elementos importantes: a) autonomia de ação: capacidade do indivíduo para executar necessidades comportamentais complexas, enfatizando-se a realização autorregulada de obrigações e responsabilidades, tendo os estados mentais internos um papel secundário neste modelo; b) Relação hierárquica: rede de relacionamentos interdependentes que são obrigatórios, não havendo espaço nem desejo para a negociação de expectativas individuais.

No modelo interdependente as famílias são extensas, as crianças são socializadas numa rede de relações sociais, e se promovem desde cedo a obediência, respeito pelos maiores, cooperação e responsabilidade. A diferença em relação ao modelo independente é que, neste modelo, a agência é definida como a contribuição conjunta de competências individuais. As mães procuram o contato e a estimulação corporal, sendo a proximidade entre mãe-filho um elemento chave neste modelo (Kärtner, 2015; Keller et al., 2005).

As metas de socialização estão associadas à relação hierárquica, como a obediência e o cuidado de outros (Kärtner et al., 2008). Por exemplo, nos Nso de Africa, as mães concederam a seus filhos como aprendizes, e procuram ensinar-lhes que sejam obedientes e responsáveis, sendo esta a meta de socialização, mais importante para elas (Keller, 2007). Igualmente, num estudo feito por Keller et al., (2010) as mães nos apresentaram com maior frequência o contato corporal.

Quanto às emoções, no modelo interdependente, as emoções são experimentadas como estados intersubjetivos, o que parece se opor ao modelo independente, no qual estas são entendidas como estados internos subjetivos. Se procuram sentimentos de

calma, modéstia, tranquilidade e conectividade que promovam a obediência (Kärtner et al., 2012). Keller e Otto (2009) documentaram como numa cultura predominantemente coerente com o modelo interdependente, os Nso de África, os pais procuravam a não expressividade das emoções nas crianças. Logo, para eles um bom desenvolvimento infantil tem como meta a criança emocionalmente neutra. Evitam, em particular, as emoções negativas, já que procuram a tranquilidade das crianças e a harmonia e benefício dos outros.

2.2.3 Modelos culturais em coexistência

Como foi salientado anteriormente, a proposta teórica de modelos culturais independente e interdependente não são considerados como opostos. A abordagem com base nos modelos independente e interdependente é a mais desenvolvida para estudar a variedade cultural de crenças e práticas parentais. De maneira geral, classificam-se as culturas ocidentais como promotoras da autonomia e individualismo, enquanto as culturas asiáticas, latinas, africanas, rurais e indígenas são identificadas como orientadas à interdependência e ao coletivismo (Tamis-LeMonda et al., 2008). No entanto, existe um reconhecimento hoje de que os modelos culturais não são opostos, nem exclusivos de uma sociedade ou cultura (Keller, 2018). Por exemplo, o modelo independente prevalece nas sociedades individualistas de ocidente, mas também podem estar presentes em grupos étnicos não ocidentais (Her, Dunsmore, & Stelter, 2012).

Nesse sentido, Tamis-LeMonda et al. (2008) propõem três maneiras pelas quais os modelos podem se apresentar: conflitante, somativa e funcional causal. No caso do modelo conflitante, este se apresenta quando se observa que as metas de desenvolvimento de uma orientação estão inibindo ou interferindo nas metas de desenvolvimento do outro. Os valores de independência podem interferir nos valores e

metas interdependentes ou vice-versa. Por exemplo, os pais podem considerar que os relacionamentos próximos de seus filhos podem interferir no sucesso pessoal da criança, isto é, os valores interdependentes estariam influenciando a orientação independente esperada por eles.

Os modelos também podem se apresentar de maneira somativa, que se refere à ideia de que ambos os modelos podem coexistir e são promovidos sem conflitos, sendo inclusive vistos como fundamentais para o desenvolvimento infantil. Assim, os pais socializam as crianças para que integrem ambos modelos, já que não percebem contraditório promover a autonomia e o relacionamento próximo com seus filhos. A respeito disso, Kagitcibasi (Kagitcibasi, 2005, 2017) salienta que existem contextos ecossociais onde o *self* e o *self-em-relação-a-outros* podem coexistir, o que ela chamou de Autônomo-relacional-self, o qual é caracterizado por ambos, relacionamento e autonomia. O modelo familiar promove controle, mas também uma orientação autônoma. A autora aponta que este modelo se apresenta nas sociedades não ocidentais que se encontram em mudança por meio do desenvolvimento econômico, em contextos de famílias urbanas de classe média e com nível alto de educação que participam na economia moderna.

A terceira maneira de apresentação dos modelos é a funcional causal onde a autonomia e a interdependência são consideradas articuladas ou dependentes uma da outra, já que se pensa que os valores e metas de desenvolvimento de um modelo tem a função de promover o outro. Assim, os relacionamentos positivos na família, como conexão com o outro, respeito e obediência, podem impulsionar o sucesso e o crescimento pessoal. Também pode acontecer que os pais promovam a expressão pessoal das crianças, o qual contribui para que os filhos tenham confiança neles e

estabeleçam proximidade com a família, sendo os valores individuais promotores dos valores de relacionamento interdependente.

Especificamente, Tamis-LeMonda et al., (2008) salientam que os modelos culturais também podem mudar de acordo a situação ou o tempo. Por exemplo, os valores de independência e interdependência podem mudar segundo o contexto público ou privado, tais como a escola *versus* a família. No caso do tempo, possivelmente as metas de socialização de independência e interdependência podem mudar segundo os diferentes períodos do desenvolvimento. As famílias podem promover valores de relacionamento quando crianças e autonomia mais adiante, no desenvolvimento do adolescente.

Finalmente, como já foi apresentado, o modelo ecocultural contempla diversos processos, como as etnoteorias parentais e as metas de socialização, as quais definem o comportamento parental e as trajetórias de desenvolvimento. De maneira específica, o modelo ecocultural será empregado neste trabalho para estudar a socialização das emoções, o qual será abordado em maior detalhe a continuação.

2.3 SOCIALIZAÇÃO DAS EMOÇÕES: EXPRESSÃO DO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E A CULTURA

O desenvolvimento emocional implica o manejo, entendimento, conhecimento, expressão e regulação das emoções (Trommsdorff, 2006). Os estudos interculturais têm revelado a existência de diferentes padrões do desenvolvimento emocional em diversas sociedades (X. Chen, 2009). Isso significa que o desenvolvimento emocional só pode ser entendido no contexto da prática social e cultural.

Por isso, um elemento chave no desenvolvimento emocional é a socialização, já que se trata de um processo que engloba como se tornar um membro da sociedade,

como se firmar como um ser social, o que requer a contínua interação da criança com o ambiente sociocultural. O significado emocional e sua aquisição são estruturados por sistemas culturais e materiais do ambiente. Sendo que, cada comunidade cultural organiza o contexto a partir do qual germinam expectativas e práticas de cuidado e educação em torno do significado e expressões emocionais que levam ao desenvolvimento infantil ótimo.

Nesse sentido, a socialização das emoções implica prover às crianças com a competência emocional necessária para desenvolver-se numa determinada cultura (Capobianco, Bush, & Best, 2019), entendendo a competência emocional como as maneiras em que as pessoas expressam, entendem e regulam suas emoções, o qual se acha fortemente vinculado aos valores culturais (Min, Islam, Wang, & Takai, 2021), motivo pelo qual a socialização das emoções tem diversas formas de se apresentar segundo o contexto cultural, o qual será ilustrado a continuação com um conjunto de estudos empíricos.

2.3.1 Estudos sobre as variações culturais na socialização das emoções

Para se conhecer o papel da cultura na emoção é importante olhar para as normas, valores culturais e etnoteorias que os pais empregam na socialização de seus filhos e como eles dão significado às expressões emocionais das crianças no curso de seu desenvolvimento (Kärtner et al., 2012).

Nesse sentido, existem diversos aspectos da socialização das emoções que são influenciados pelas variações culturais, como o funcionamento emocional das crianças, sendo que o que é considerado saudável numa comunidade cultural pode não ser o mesmo em outra já que os fatores ecológicos e culturais são diferentes (Raval & Walker, 2019). Estudos neste âmbito reportam como as práticas, ideias e condutas de

pais de amostras não ocidentais não se acham relacionadas com consequências adversas para o desenvolvimento, como o mal funcionamento das crianças. Por exemplo, Raval, Luebbe e Sathiyaseelan (2018) estudaram o relacionamento entre as respostas desalentadoras ou promotoras de afeção positiva de mães e pais índios com a depressão das crianças deles. Eles acharam que os pais e mães promovem mais a afeção positiva e que nem essa promoção nem desalentar a afeção positiva tem relacionamento com câmbios na depressão das filhas. Os autores salientam que na amostra índia não se achou o relacionamento entre as estratégias de regulamento e depressão como acontece em amostras ocidentais.

Em outro estudo nessa direção, McCord e Raval (2016), examinaram as diferenças de respostas de mães índias e americanas às emoções negativas de seus filhos e a relação com problemas de conduta e competência social. Neste estudo verificou-se que certas condutas das mães americanas que não se relacionam com problemas em seus filhos; essa mesma conduta em mães índias se relaciona com problemas de conduta em suas crianças. As mães índias respondem de maneira não favorável às emoções negativas de seus filhos, o qual resultado não tem relacionamento com problemas de conduta ou competência social. No entanto, as mães americanas que respondem de maneira não favorável às emoções negativas reportam problemas de conduta em seus filhos. Esse estudo documenta como, as mesmas condutas de socialização das emoções das mães podem ter significados e consequências diferentes para seus filhos dependendo da sua origem cultural.

Outro aspecto no qual se observa a relação entre socialização de emoções e a diversidade cultural é nas reações das mães diante as emoções de seus filhos. Bader et al. (2019) estudaram como se sentiram as mães Gamo de Etiopia ante as emoções negativas de seus bebês e como isso se relacionava com as interações mãe-bebê. Eles

acharam variabilidade intracultural nos sentimentos das mães, algumas expressaram que se sentiram estressadas e outras não. A interação mãe-criança das mães que sentiram estresse se caracterizou por menos proximidade ou contato com os bebês. Enquanto a aquelas que não apresentaram estresse se relacionavam mais com os bebês, por exemplo, passaram mais tempo calmando e tranquilizando aos bebês inquietos e mostrando mais afeto. Os autores salientam que o contexto ecocultural das mães pode influir nesta variabilidade, já que na medida que as mães Gamo trabalham ou tem muitas demandas ao parecer tem menos proximidade ou contato com seus bebês, o qual concorda com descobertas encontradas em outras sociedades rurais da África.

Um estudo de Sosa-Hernández et al. (2020) evidenciou que comparados com pais brancos, os pais asiáticos eram mais propensos a responder diante as emoções das crianças em forma de ensino e focado no problema, enquanto que os pais negros eram menos propensos a isso, concluindo que a resposta parental é diferente segundo o grupo cultural.

Também pesquisas que consideram os modelos culturais, autônomos e relacionais, têm evidenciado a variabilidade cultural na socialização de emoções. Corapci et al. (2017) examinaram como as mães europeias americanas, turcas e romanas socializam a seus filhos. Eles acharam como o origem cultural das participantes correspondia ao modelo cultural já documentado, as europeias americanas promoviam mais à autonomia enquanto que as turcas e romanas correspondiam ao modelo autônomo relacional, por exemplo, como a diferença das mães europeias americanas, ante o enojo as mães turcas e romanas faziam explicações sobre o inapropriado do enojo já que pode estourar à harmonia social. Ante ao medo, elas se promoveram respostas focalizadas no problema e restrição de emoções. Enquanto à tristeza todas as mães responderam uma combinação de independência e interdependência. As europeias

americanas, promoveram mais à expressão da alegria em comparação com as turcas e romanas.

Em outra pesquisa com esse objetivo, Kwong et al. (2018) estudaram as percepções de pais chineses sobre a competência socioemocional das crianças. Os pais enfatizaram que uma criança competente tem a capacidade para compreender, expressar verbalmente e nomear suas próprias emoções, gerenciar as emoções de forma autônoma ou com ajuda, poder compreender as emoções de outros, com a motivação e iniciativa para estabelecer relações sociais, defender ou liderar o grupo, além de promover sua coesão. Os autores acharam que as respostas dos pais são um reflexo dos valores culturais tradicionais de harmonia e cooperação, mas também procuram a liderança e iniciativa, sendo a expectativa para as crianças encaixar e se destacar, o qual se entende como no contexto de uma cultura adaptativa que considera o legado cultural e os valores contemporâneos do desenvolvimento econômico de China.

A narrativa emocional e a origem cultural também se relacionam com a socialização de emoções. Por exemplo, Curtis et al. (2020) acharam que um alto domínio de chinês entre pais asiáticos se esteve associado a uma baixa narrativa emocional, enquanto que pais chineses americanos com maior domínio de inglês apresentaram maior narrativa e fala emocional, o qual promovia as capacidades socioemocionais nas crianças.

Em suma, a socialização das emoções tem diversos aspectos influenciados pela variabilidade cultural, desde seu funcionamento, reação parental, narrativa e modelos nos quais os objetivos dos pais e mães são cruciais. Neles, assume-se que a família é o primeiro ambiente onde as crianças se relacionam, sendo, portanto, de suma importância o papel deles no desenvolvimento emocional de seus filhos como os principais agentes socializadores que proveem as habilidades para que as crianças se

desenvolvam segundo sua cultura de origem (Capobianco et al., 2019). Os pais compartilham valores culturais que os levam a projetar metas de socialização da emoção (Camras, Shuster, & Fraumeni, 2014), tema abordado nesta pesquisa, e que será exposto com maior detalhe na seguinte seção.

2.4 METAS DE SOCIALIZAÇÃO DA EMOÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

2.4.1 Conceitos de metas de socialização das emoções

Ser pai e mãe são definições que se dão dentro de um modelo cultural adaptado a um contexto no qual também se estabelecem metas de socialização, as quais, por sua vez, se referem a crenças sobre as habilidades que as crianças devem adquirir num período determinado do desenvolvimento (Carra, Lavelli, Keller, & Kärtner, 2013). Assim, Durgel et al. (2009) salientam a importância das metas de socialização a longo prazo, já que estas são qualidades que os pais querem que seus filhos tenham quando crescerem, como por exemplo, as características que desejam para seus filhos quando estes forem adultos.

As metas de socialização são um reflexo da cultura, definindo o que é desejável dependendo do contexto cultural e influenciando nas práticas de criação (Citlak, Leyendecker, Schölmerich, Driessen, & Harwood, 2008). Uma forma de estudar as diferenças nas metas estipuladas entre as culturas é a partir do Modelo Ecocultural de desenvolvimento, segundo o qual as metas de socialização são definidas como objetivos que estão relacionados com modelos culturais de relacionamento e autonomia, onde os pais se orientam para que essas expectativas sejam alcançadas pelas crianças (Keller & Kärtner, 2013). O modelo independente propõe metas de socialização orientadas a procurar a independência e a autonomia. No caso do modelo relacional, este promove

metas que desenvolvem uma orientação para os outros, como a obediência aos maiores e valores familiares de relacionamento harmonioso.

Nesse sentido, Mendes, Pessoa e Cavalcante (2016) propõem uma articulação entre os modelos do *self* e o que denominam como as metas parentais de socialização de emoções, as quais são descritas como as expectativas que os pais têm sobre o desenvolvimento emocional de seus filhos. Salientam a importância de pesquisar o que os pais pensam sobre as emoções e a maneira como eles podem contribuir para que as crianças lidem e manifestem suas emoções. Neste sentido, o que os pais valoram, seja autonomia ou relacionamento, tem implicações sobre o que eles pensam e promovem no desenvolvimento emocional de seus filhos.

2.4.2 Metas de socialização da emoção em diferentes contextos culturais.

As crenças e expectativas emocionais que os pais desejam em seus filhos se apresentam de forma diferenciada, sendo promovidas certas crenças e valores de acordo com o contexto cultural. Por exemplo, a neutralidade, a calma e o controle emocional são esperadas nas sociedades tradicionais e são caracterizadas por um sistema de relacionamento social, que busca as relações harmoniosas, aceitação da hierarquia, cooperação e conformidade (Otto, 2014).

Os Nso em África valorizam as crianças calmas e inexprimíveis, porque permite que se adaptem aos múltiplos cuidadores e ajuda nas atividades laborais (Keller & Otto, 2009). Essa aparente passividade das crianças pode resultar em um indicador de desorganização emocional para outros, mas sobretudo para as mães Nso, já que para elas a tranquilidade nas crianças é uma meta de desenvolvimento.

A regulação emocional e supressão de emoções negativas desde a infância é característico nas comunidades onde o parentesco predomina; a expressão emocional

cedo é predominante nas sociedades onde a autonomia é o organizador do contexto das crianças (Keller & Otto, 2009). Um estudo realizado com pré-escolares de Reino Unido identificou a forte ênfase na comunicação e expressão das emoções em palavras e nas condutas como o gritar ou o chorar (Ahn, 2010).

Em um estudo, Raval, Daga, Raval e Panchal (2016) acharam que uma meta de socialização das emoções entre as mães indianas é regular e desalentar as experiências de raiva em seus filhos, pois os valores culturais salientam a importância da harmonia nas relações sociais. Sendo que as mães índias diante das emoções negativas como a raiva e tristeza reagem aceitando estas emoções em maior medida no contexto interpessoal, e menos no acadêmico, pois emoções como a raiva também podem irromper o sucesso escolar.

Na América Latina, foi documentado em comunidades indígenas da Argentina como se espera que as crianças aprendam desde cedo a controlar emoções como raiva ou comportamentos como o choro, porque isso é considerado um risco para sua saúde. As crianças devem ser calmas e cooperativas nas atividades domésticas (Remorini, 2012).

Na China, existem crenças sobre as crianças que têm impacto nas metas e expectativas parentais, sendo sua aprendizagem considerada muito importante para o futuro das crianças (Chan, 2004). Por exemplo, Kwong et al. (2018) reportou como os chineses têm a meta de que as crianças sejam competentes emocionalmente, o qual significa que compreendam as emoções de outros, mas também que tenham motivação e iniciativa, tanto para estabelecer relações sociais e defender como liderar o grupo, combinando elementos relacionais e autônomos.

Pelo exposto, se pode inferir que cada cultura tem suas próprias metas de socialização das emoções. Especificamente, nesta pesquisa, os participantes são mães e

país residentes do sul de México e do norte do Brasil. Em razão disso, apresentam-se estudos que permitem dar uma visão geral sobre como acontece a socialização das emoções em ambos contextos culturais.

2.4.2.1 Estudos sobre metas parentais e socialização da emoção no Brasil.

Os estudos feitos sobre metas parentais de socialização no Brasil reportam a presença de um modelo autônomo-relacional (Seidl-de-Moura, 2019). Ambos, autonomia e relacionamento, foram identificados entre as mães brasileiras, ainda que de forma diferenciada em razão, sobretudo, de certas variáveis sociodemográficas, como o nível de escolaridade ou o tamanho da cidade.

Um estudo sobre metas de socialização feito em sete cidades de Brasil de todas as cinco regiões geográficas desenvolvido por Seidl-de-Moura et al. (2008) achou que os três modelos culturais reportados na literatura se apresentaram (independente, interdependente e autônomo-relacional), mas o que prevaleceu foi o modelo autônomo-relacional, enfatizando a automaximização e o comportamento adequado, o que sugere a não existência de um modelo único e homogêneo nas metas de socialização entre as mães brasileiras. A pesquisa mostrou que predominaram as variações intraculturais, sendo atribuídas ao nível educativo e o tamanho da cidade.

Neste mesmo sentido, Seidl-de-Moura et al. (2009) pesquisou os modelos culturais de mães brasileiras da cidade de Rio de Janeiro, colocando foco nas metas de socialização e crenças sobre práticas específicas de criação, além de considerar o nível educativo como uma variável a considerar. Eles acharam que a meta de socialização mais valorada foi a automaximização, a qual se acha relacionada com a autonomia e independência, especificamente com o desenvolvimento dos talentos da criança e seu potencial. Também referências a metas sociocêntricas foram salientadas, sendo

importante a decência, a integridade pessoal e valores religiosos, assim como o trabalho e a honestidade. As mães acham importante desenvolver o potencial das crianças, o sucesso pessoal, mas com trabalho e honestidade. O nível educativo das mães foi importante, pois a maior educação predominou a valoração da meta de autonomia. Em conclusão, as mães compartilham um modelo cultural autônomo, mas consideram importante também os relacionamentos.

Por sua parte, Vieira et al. (2010) estudaram as crenças de 606 mães brasileiras de cidades capitais e pequenas cidades, sobre práticas de cuidado nos primeiros anos das crianças e as metas de socialização. Foram encontradas similitudes e diferenças entre os contextos. As mães de ambos os contextos valoraram a autonomia, mas com diferentes ênfases. As mães de cidades capitais valoraram tanto a autonomia como a interdependência. Enquanto que entre as mães de cidades pequenas predominou o relacional e o interdependente, tanto entre as práticas como nas metas de socialização. Contrário a outras pesquisas que consideram o nível educativo uma variável importante, neste estudo esta não foi uma associação estaticamente significativa. Embora tenham sido encontradas diferenças, a valoração tanto de características da autonomia como da interdependência foi observada. Desse modo, os autores propõem considerar a coexistência de ambas dimensões e não as colocar como dicotomias, opondo-as. .

De maneira específica, no âmbito emocional, Mendes e Pessoa (2013) desenvolveram estudos onde pesquisaram a expressão emocional e a comunicação afetiva entre pais e filhos do Rio de Janeiro. O primeiro estudo explorou o que os cuidadores (mães, avó, babá ou cuidadora de creche) com bebês até um ano pensam sobre aspectos da expressão emocional, considerando a valorização à autonomia ou interdependência. Elas acharam uma maior tendência a uma valoração da autonomia relacional. As mães acham que as crianças têm que regular suas emoções até os três

anos, além de indicar que a alegria aparece cedo, enquanto que a raiva de maneira tardia. O segundo estudo foi longitudinal sobre os aspectos afetivos e cognitivos da fala materna e o desenvolvimento linguístico de crianças de 5 e 20 meses. Nele prevaleceu a fala materna relacionada aos aspetos emocionais aos cinco meses, mas aos vinte meses verificou-se a predominância dos aspetos cognitivos.

Outro estudo foi desenvolvido por Mendes e Cavalcante (2014), investigou as metas de socialização sobre o desenvolvimento emocional das crianças entre mães, avós, babás e cuidadoras de creche de Rio de Janeiro. As autoras consideraram os modelos do *self* sendo que a partir deles as metas e as práticas sobre a socialização da emoção podem valorizar e promover a autonomia ou a relação. Elas concluíram que a amostra do estudo valoriza ambos os modelos, tanto a autonomia quanto a interdependência. As cuidadoras salientam a capacidade de expressar a alegria, a tristeza, o medo entre crianças com idades mais baixas. Enquanto que a surpresa, a aflição e a raiva estão associadas às idades mais elevadas, mas sobretudo ao nojo. Também acharam importante o ato de sorrir para a expressão emocional.

Em outro estudo desenvolvido por Fonseca, Cavalcante e Mendes (2017), pesquisaram-se as metas de socialização da emoção de 40 mães com crianças entre 1 até 35 meses residentes na área rural do estado de Pará. As autoras consideraram três modelos de orientação para o desenvolvimento do *self*: independente ou autônomo, interdependente o relacional e o autônomo-relacional. No que se refere às características desejadas pelas mães para seus filhos quando adultos predominou a automaximização, que se refere à independência, confiança que tenha a criança para desenvolver seus talentos e capacidades emocionais. As mães consideram que elas devem ensinar às crianças sobre as emoções por meio da disciplina e conselho para que logrem desenvolver as metas assinaladas. O perfil sociodemográfico aponta para a vigência de

um modelo cultural relacional. Os resultados salientam o predomínio de ambos os modelos (autonomia e interdependência), ou mais precisamente uma possível transição para o modelo autônomo-relacional.

Um estudo recente feito por Mendes et al. (2019) buscou explorar as metas de socialização de emoção entre 60 duplas de mães e pais com filhos de até três anos de idade de um contexto urbano na cidade de Rio de Janeiro, Brasil. Foi achada uma maior presença de metas de automaximização, quer dizer, objetivos orientados à independência e confiança emocional. Enquanto para as condições necessárias para que as crianças desenvolvam essas metas desejadas foi colocado ênfase nas condições centradas no contexto. Sendo que educar/orientar por parte das mães e pais foi salientado como necessário para o desenvolvimento das características emocionais desejadas. Desta maneira se observou uma valoração da autonomia pela predominância das metas de automaximização, concordando com outras pesquisas feitas em contextos urbanos.

2.4.2.2 Estudos sobre socialização da emoção entre os mayas de México.

As emoções entre os mayas têm sido pouco exploradas do ponto de vista do desenvolvimento humano, a maioria dos estudos ao respeito são conduzidos a partir da linguística e da antropologia. Os resultados destas pesquisas salientam, por um lado, a existência de vasto léxico emocional peculiar. Segundo Bourdin (2014), existe um léxico emocional muito amplo (243 expressões) no registro colonial, onde se acha o termo em maya *óol*, o qual ao ser conjugado dá origem a uma diversidade de emoções. Mas esse termo não é exclusivo para o domínio emocional, geralmente também tem aspectos cognitivos e fisiológicos, sendo definido como energia vital (Le Guen, 2017).

Com respeito à expressão emocional no período clássico, destacam-se na literatura representações que remetem aos monumentos de mayas que pertenciam à elite social sem alusão à expressão emocional (Houston, 2001). Também Sosa (2007) desenvolveu um estudo com mulheres mayas numa comunidade do estado de Yucatán, México. Ela achou como se tem a expectativa da não expressão de estados como a tristeza, a raiva e os desconfortos, já que podem irromper a tranquilidade da família, isto mantém estritas as normas de expressão. Por sua parte, Groark (2005, 2008) tem registros entre os mayas das Terras Altas de Chiapas, México, mostrando que, entre eles, não se promovem emoções negativas como a raiva, esperando que esta seja controlada para evitar os conflitos e favorecer relacionamentos de cortesia.

Particularmente, sobre a socialização da emoção, se tem documentado que, durante os primeiros anos, as crianças mayas são consideradas fracas, frágeis, vulneráveis e com pouca resistência física (Cervera, 2007; Gaskins, 1996; Villa Rojas, 1987). Nas comunidades mayas da Península de Yucatán, no México, as mães procuram manter os recém-nascidos calmos. A estratégia é representada pela calma, porque o objetivo é criar um bebê tranquilo, sendo desaconselhável deixá-lo chorar ou submetê-lo a super estimulação (Howrigan, 1988). Uma de suas práticas é envolvê-los em uma fralda (pano de algodão, geralmente branco) para que eles não se assustem na rede se ouvirem algum barulho alto. Devido ao processo específico de socialização durante os primeiros anos, a estratégia é representada pela tranquilidade. A exposição a situações que possam perturbar a tranquilidade das crianças pode levar a uma doença emocional conhecida como *jak oolal*, caracterizada pelo choro incessante em bebês e crianças (Cervera, 2007).

Desse modo, Cervera (2009), que estudou a interação de crianças mayas e seus cuidadores, identificou dois padrões de interação estabelecidos por cuidadores de 6 a 12

anos, geralmente irmãos, e aqueles realizados por mães. A interação dos cuidadores menores foi caracterizada por ser de natureza social (por exemplo, jogar e estimulação direta), enquanto as mães estavam orientadas para atender às necessidades das crianças. O contato físico da mãe foi orientado para manter as crianças tranquilas, procurando a calma e evitando estados emocionais extremos que colocassem em risco a saúde de seus filhos.

Entre os mayas tzotziles, de Chiapas, México, De León (2005) tem registrado como as crianças são expostas a rotinas de medo, raiva e vergonha com a meta de fortalecer o *ch'ulel* (alma). Ela levou a um estudo de duas crianças, achando que aos quatro ou cinco meses as crianças são expostas a pequenas doses de medo e raiva por meio de provocações, como por exemplo, o medo diante da referência ao uso de seres sobrenaturais ou pessoas estranhas. Se considera que se a criança é capaz de manejar a raiva e o medo significa que tem habilidade de expressar seu caráter, entendimento, um *ch'ulel* (alma) fortalecido. Neste contexto, a raiva é promovida pelas mães e cuidadoras com a intenção de fortalecer o *ch'ulel* (alma) das crianças. Depois dos três anos se deixa de usar as provocações de raiva e se socializa um manejo mais equilibrado, já que a raiva pode ser destrutiva, então tem que acontecer também a resolução de conflitos e a habilidade de manejar as emoções.

No caso dos mayas de Yucatán, México, Le Guen (2012) documenta um agente sobrenatural de socialização do medo denominado *chichi*, que aparece em dramas diários. O *chichi* representa perigo e pode tomar diferentes maneiras: animais, objetos ou pessoas. Os pais empregam esta entidade para regular o comportamento das crianças criando situações perigosas com o *chichi* para que as crianças aprendam a desenvolver-se de maneira correta. Sendo a meta que as crianças aprendam a ser conscientes dos perigos e poder evitá-los.

Nesse mesmo sentido, Gaskins (2009) tem documentado como a expressão emocional no jogo entre as crianças mayas é restringido. Por exemplo, a raiva não é promovida e raramente pode ser observada fora do lar. Além de que a estrutura social do jogo entre as crianças mayas desencoraja a exposição a riscos, já que implica no cuidado devido a outras crianças. A estabilidade emocional das crianças envolve uma rede de cuidadores. Desta maneira, o papel das emoções no jogo não é valorizado como entre as crianças de origem europeu-americano.

Outro aspecto da socialização de emoções é a expressão emocional, aspecto que está contemplado entre os objetivos da presente pesquisa e que será abordado com maior detalhe na seguinte seção.

2.5 SOCIALIZAÇÃO DAS EMOÇÕES, EXPRESSÃO EMOCIONAL E DIVERSIDADE CULTURAL

A expressão emocional é um aspecto importante da socialização das emoções, onde as normas culturais guiam a manifestação da intensidade e frequência das emoções (Capobianco et al., 2019). Ao respeito, diversos estudos têm documentado como dependendo da origem cultural umas emoções são encorajadas para expressar e outras reprimidas. Por exemplo, Raval et al. (2018) examinaram as metas de socialização das mães, seus comportamentos de socialização em resposta às emoções de seus filhos, a regulação emocional das crianças e o funcionamento em amostras de Índia e China. Eles acharam que alentar às crianças a expressar suas emoções, que é considerado como resposta de apoio dos pais na literatura, resultou no fator de respostas de não apoio na amostra asiática. Também, encontraram que as respostas das mães de minimização de emoções das crianças resultaram tanto como resposta de apoio e não apoio nas mães chinas e índias, além de que esta minimização não estava relacionada com problemas

internos e de conduta das crianças. Minimizar a importância das emoções das crianças e considerado como uma resposta não solidária dos pais que leva a problemas de conduta nas crianças em amostras de pessoas de origem europeu-americano. Para as mães desta amostra asiática suas metas de socialização implicaram ensinar às crianças a ser pessoas interdependentes que expressam emoções para manter a harmonia nos relacionamentos sociais. Neste sentido, alentar às crianças a expressar emoções como a raiva e tristeza não resultam adaptativas neste contexto, é preciso regulá-los para evitar problemas com outras pessoas.

Em outro estudo, Chen e Zhou (2019) abordaram a socialização emocional nos adultos, examinaram como a orientação cultural de pais e filhos podem influir na expressão emocional dentro do contexto familiar. Eles estudaram uma amostra de pais e seus filhos migrantes chineses que moram nos Estados Unidos. Acharam que quando os pais migrantes chineses tinham uma orientação cultural china esta se relacionava com baixos níveis de expressão emocional. Da mesma maneira, quando seus filhos tinham uma orientação china os pais apresentavam uma menor expressão emocional. Os resultados sugerem que os pais podem expressar mais emoções positivas se na família eles e seus filhos têm uma baixa orientação cultural china e mais orientada à cultura americana, já que os valores e modelos tradicionais da orientação cultural china salientam a não expressividade.

Por sua parte, Louie, Oh e Lau (2013) estudaram as diferenças culturais no controle psicológico dos pais ante a expressividade emocional das crianças de três grupos, Asiáticos Americanos (AA), Europeia-Americanos (EA) e coreanos, assim como a expressividade emocional nas crianças pequenas. Eles acharam que os pais coreanos e AA mostraram níveis mais altos de controle psicológico em comparação com os EA. Particularmente, os pais coreanos e AA tenderam a promover a modéstia e

supressão das emoções das crianças, sendo que as metas de socialização se orientam a dar prioridade a manter a harmonia social e evitar conflitos. Enquanto, a auto expressão e afirmação são metas de socialização entre os pais EA. No caso das crianças, os coreanos mostraram menos tristeza e exuberância em comparação com as crianças EA, enquanto as crianças AA apresentaram expressividade emocional intermedia. Além desses resultados, eles não acharam evidência de que um maior controle dos pais sobre a expressão emocional das crianças tivera relação com menor expressividade nas crianças asiáticas.

Ao considerar a relação entre modelos culturais e expressão emocional, se podem achar estudos, como o desenvolvido por Corapci et al. (2017), que mostram como as mães turcas e romanas correspondem ao modelo autônomo relacional; desalentando a raiva, enquanto as mães europeias americanas promovem um modelo de independência e autonomia nas crianças, fomentando a alegria. No mesmo sentido, Raval et al. (2013), constataram que mães indianas da cidade velha mostraram mais probabilidade de desalentar a expressão de raiva e tristeza, consistente com o modelo interdependente, ao passo que mães índias dos subúrbios apresentaram uma síntese entre o modelo indígena tradicional e um modelo ocidental, relacionada com o modelo autônomo-relacional. E mães estadunidenses reportaram maior promoção das expressões de raiva e tristeza, consistente com um modelo independente.

Pelo exposto, a partir de uma pesquisa abrangente com mães e pais mayas de México, e análises comparativos com mães e pais das agrovilas de Brasil, se propõe uma articulação teórica e uma demonstração empírica da relação entre metas de socialização de emoções, concepções sobre a expressão emocional das crianças e a cultura. Se defende a tese de que as dimensões de interdependência e independência presentes nos modelos culturais dos contextos pesquisados, e suas diferenças, precisam

ser entendidos considerando as concepções locais e as características ecológicas e culturais dos quais fazem parte.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

- Analisar as concepções e metas de socialização de emoções de mães e pais mayas do México, e compará-las as de participantes de agrovilas do Brasil, a partir de características ecológicas e culturais dos contextos pesquisados.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar as concepções locais sobre as emoções dos adultos e a expressão das emoções das crianças entre mães e pais Mayas com filhos de até 36 meses que residem em X-Hazil Sur, Quintana Roo, México.
- Identificar as metas de socialização que expressam objetivos relacionados ao desenvolvimento emocional das crianças entre mães e pais Mayas com filhos de até 36 meses que vivem em X-Hazil Sur, Quintana Roo, México.
- Identificar as metas de socialização que expressam objetivos relacionados ao desenvolvimento emocional da criança entre mães e pais com filhos de até 36 meses que vivem nas agrovilas do distrito de Apeú, Castanhal, Brasil.
- Comparar as metas de socialização da emoção de mães e pais mayas residentes no X-Hazil Sur, Quintana Roo, México, e nas agrovilas do distrito de Apeú, Castanhal, Brasil.

4. MÉTODO

A presente pesquisa tem caráter descritivo e interpretativo, com abordagem quantitativa e qualitativa dos dados, propondo três estudos independentes que responderão a um único objetivo mais abrangente. Os resultados e a metodologia de cada estudo serão delineados e detalhados na seguinte seção.

5. CONCEPÇÕES SOBRE A EXPRESSÃO EMOCIONAL NAS CRIANÇAS ENTRE MÃES E PÃES MAYAS

5.1. Introdução

As concepções e ideias que os pais têm sobre a expressão emocional das crianças são um reflexo de significados e práticas que se acham compartilhados segundo a comunidade cultural em particular. A valoração da expressão emocional é um aspecto importante na socialização das emoções, já que, por exemplo, se os pais acham que é valioso e importante expressar uma determinada emoção provavelmente irão estimular as expressá-la. Caso contrário, se os pais acham que uma emoção não é importante, eles irão levá-las a ignorem ou desestimular sua expressão nas crianças (Thomassin, Bucsea, Chan, & Carter, 2019).

Nesse contexto, procurou-se identificar as concepções locais sobre as emoções dos adultos e a expressão das emoções das crianças entre mães e pais Mayas de X-Hazil Sur, Quintana Roo, México. Da maneira específica se buscou identificar as concepções que mães e pais mayas têm em relação às emoções: alegria, tristeza, raiva, medo, orgulho e vergonha; identificar as ideias que mães e pais mayas têm sobre a expressão e manifestação em crianças em relação às emoções: alegria, tristeza, raiva, medo, orgulho e vergonha. Também se exploraram as concepções locais que mães e pais mayas têm sobre o desenvolvimento emocional em crianças de até 36 meses.

5.2 Método

5.2.1 Delineamento da pesquisa

Esta pesquisa foi de caráter descritivo e interpretativo, com uma abordagem quantitativa e predominantemente qualitativa dos dados, com uma amostra selecionada por conveniência. Foram investigadas as concepções de mães e pais mayas sobre a expressão emocional das crianças de até 36 meses, utilizando formulários e questionários desenvolvidos e empregados em pesquisas anteriores (Mendes & Ramos, 2020). Embora se consideraram elementos quantitativos descritivos, a análise dos dados foi desde uma abordagem predominantemente qualitativa.

O estudo se desenvolveu como parte do projeto de tese formulado e promovido pelo Grupo de Estudos de Desenvolvimento, Socialização e Cultura (GEDSC) do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

5.2.2 Contexto da pesquisa

Os mayas são um grupo cultural que ocupa o sul do México e parte da América Central. Aproximadamente 6 a 7 milhões vivem na Guatemala, Honduras, Belize El Salvador, Honduras e na Península de Yucatán e Chiapas no México. Especificamente, no presente trabalho, referem-se aos mayas que ocupam a Península de Yucatán, no México. Nesta região, a língua maya é falada, o que constitui um importante indicador de identidade e atribuição à cultura. De acordo com os dados do Censo da população e da habitação 2010 no México (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2011), houve 800.291 falantes de língua maya, sendo a segunda língua indígena mais falada no México, após *nahuatl*. Os mayas são comumente relacionados com o passado, como uma cultura extinta. No entanto, hoje em dia, destacam-se os mayas

contemporâneos, e aqueles que se atribuem a si mesmos a essa cultura são aceitos como mayas, seja falando a língua, nascendo na região maya ou tendo parentes de origem maya, como avós. Eles são a sociedade mais homogênea do México e uma das que conserva em maior medida algumas características que nos permitem pensar em uma continuidade histórica que remonta aos tempos pré-hispânicos.

A região que inclui a área maya no México é caracterizada por ser uma floresta, uma região úmida com um clima quente. A principal atividade de subsistência tem sido a *milpa*, embora haja migração para destinos regionais e internacionais, principalmente para os Estados Unidos, em busca de melhores oportunidades de trabalho, que gerou uma diversidade de atividades econômicas, como trabalho em áreas turísticas, e outros. A *milpa* é um sistema de poli cultivo em que são produzidos milho, feijão e abóbora, que ainda é uma das atividades principais, a partir do qual a visão do mundo é construída, dando origem a várias práticas, como cerimônias agrícolas religiosas. O milho desempenha um papel importante na sociedade maya, 80% da ingestão de alimentos depende deste cereal (Bogin et al., 2018). A *milpa* é um sistema de produção que tem sido e continua a ser a base das relações sociais e das crenças entre os mayas, é uma construção sociocultural que implica relações sociais, econômicas e políticas. A criação da *milpa* é um ato sagrado que implica um sistema que contempla a família e a comunidade, é o núcleo do qual a sociedade maya é derivada.

A presente pesquisa foi feita na comunidade maya de X-Hazil Sur localizada no centro do município de Felipe Carrillo Puerto, no estado de Quintana Roo, no sul do México (Figura 1 e 2). Em 2019, X-Hazil contava com 1,283 habitantes na comunidade, especificamente 578 mulheres e 705 homens (Registro dos Serviços Estatais de Saúde, 2019). Para acessar a esta comunidade existe transporte regular, o qual transporta as pessoas de X-Hazil a Felipe Carrillo Puerto, e vice-versa desde cedo até na tarde, além

de que transportes informais como taxis também dão o serviço à comunidade. Em matéria educativa, a comunidade conta com uma escola de educação inicial e pré-escolar, uma primária, uma secundária e um bachillerato (escola de ensino médio prévio à graduação). Se os jovens querem seguir com seus estudos universitários tem que viajar às cidades como Felipe Carrillo Puerto, localizada a 30 minutos, onde se acham diversas instituições de ensino superior. Quanto à saúde, X-Hazil conta com uma clínica, que oferece serviços de atenção médica, como consultas com o médico geral, cuidados de enfermagem e ações de promoção da saúde. No caso de requerer atenção médica especializada os pacientes são canalizados ao Hospital Geral de Felipe Carrillo Puerto. No que se refere à medicina tradicional, a comunidade conta com um médico tradicional denominado *jmeen* em língua maya, e algumas parteiras que dão seguimento aos embarços, parto e cuidados pós-parto.

A partir de visitas regulares feitas a X-Hazil Sur, observou-se que as famílias são extensas e convivem em casas diferentes, mas próximas umas das outras. Por or isso é comum encontrar membros de uma mesma família juntos, sendo neste ambiente que as crianças tendem a crescer na companhia de parentes, especialmente irmãos e primos. Além disso, a localização das casas permite o acesso a uma diversidade de recursos naturais, eles têm o que eles chamam *solares*, que é um espaço no qual árvores frutíferas, plantas comestíveis e medicinais podem ser encontradas. Os membros das famílias cooperam e auxiliam na manutenção desses espaços, cabendo às crianças também a rega das plantas ou a dos frutos, entre outros tarefas (Rebollar-Domínguez, Santos-Jiménez, Tapia-Torres, & Pérez-Olvera, 2008).

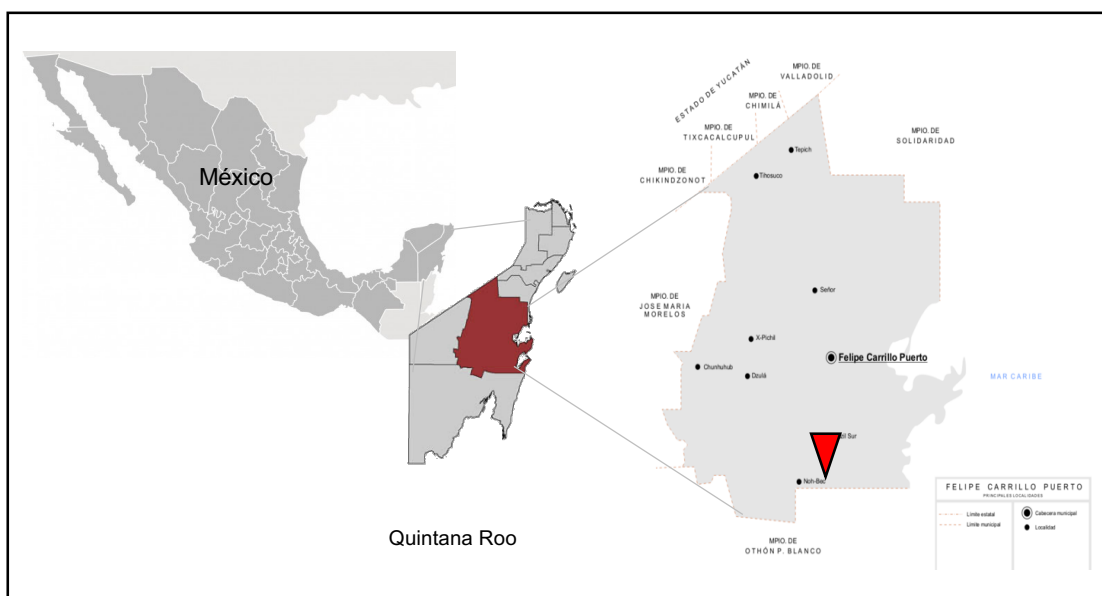


Figura 1. Mapa de localização de X-Hazil Sur, Quintana Roo, México



Figura 2. Praça central do X-Hazil Sul, Quintana Roo, México.
Foto: Deira Jiménez Balam

Na Tabela 1 se apresenta uma caracterização sociodemográfica de Felipe Carrillo Puerto, município onde se localiza X-Hazil Sur.

Tabela 1

Caracterização sociodemográfica de Felipe Carrillo Puerto, México

Características	Felipe Carrillo Puerto
Área da unidade territorial [2020]	13.806 km ²
População estimada [2020]	83.990 pessoas
Densidade demográfica [2020]	5.9 hab/km ²
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) [2007]	0,693
PIB per capita [2008]	\$2.648,29 Pesos
Escolaridade (porcentagem de pessoas)	
Porcentagem de pessoas de 15 anos e mais sem escolaridade (2020)	8,5%
Porcentagem de pessoas de 15 anos e mais com escolaridade básica (2020)	56,9%
Porcentagem de 15 anos e mais com instrução média superior (2020)	22,9%
Porcentagem de 15 anos e mais com instrução superior (2020)	11,6%
Não determinado (2020)	0,1%

Nota. Fonte: INEGI, 2021

5.2.3. Participantes

Este estudo contou com 50 participantes, 30 mães (M=28,1 anos; DP=7,72) e 20 pais (M=30,95 anos; DP=7,15), todos residentes na comunidade maya de X-Hazil Sur, Quintana Roo, México, que possuíam um filho entre 15 até 36 meses. A maioria das mães e pais contava com ensino fundamental, tendo nascido e sido criado em X-Hazil Sur. A amostra foi obtida por conveniência, convidando mães e pais com filhos até 36 meses que acompanhavam seus filhos à escola educação inicial. Na ocasião, solicitava-se que estes pudessem sugerir o nome de outros pais e mães, com filhos com dentro e fora da escola em questão, que morassem na comunidade.

Para selecionar os participantes de origem maya foram considerados os seguintes critérios: que falem a língua a maya (podendo ser ou não bilíngues, no caso, maya-espanhol) e residir há pelo menos cinco anos na comunidade pesquisada.

5.2.4 Ambiente da coleta

A coleta foi desenvolvida em dois ambientes, na escola e em casa (na família). A escola é pequena, com 12 alunos, distribuídos em dois grupos de 6 cada um, sendo atendidos por duas professoras. Se acha composta de duas salas, uma construída com materiais tradicionais da região e outra de alvenaria. As mães principalmente levam a seus filhos de 1 a 2 anos para que façam diversas atividades de estimulação e orientação educativa no nível inicial, algumas ficam durante as aulas acompanhando às crianças. Neste contexto, os potenciais participantes foram abordados no início ou final dos horários estabelecidos pela escola para evitar, com isso, interromper as atividades. Se aceitavam participar, eram aplicados os instrumentos previstos pela pesquisa para a coleta de dados nas salas de aula onde a diretora da escola ofereceu duas cadeiras para sentar e coletar os dados, se fosse ao início das aulas a aplicação dos instrumentos acontecia enquanto as crianças tinham aulas no mesmo espaço. Se acontecia ao final das aulas as crianças eram cuidadas pelas professoras até o final da aplicação dos instrumentos. As salas tinham muito barulho feito pelas crianças, por isso se aproximava a gravadora aos participantes para gravar melhor suas respostas. Algumas vezes usava a sala tradicional e outras a de alvenaria, isso dependia de onde a criança tomava aulas, pois a mãe acudia na sala onde se achava seu filho ou filha, sendo assim abordadas.

Com exceção de um pai, que foi abordado na escola, os demais foram abordados no ambiente do lar, nos dias e horários sugeridos pelas mães, pelo regular os fins de semana ou um dia específico de descanso, já que a maioria trabalha fora da comunidade. Algumas mães também foram abordadas no ambiente do lar. A maioria das casas caracterizam-se por serem construídas de forma tradicional com materiais da região e de alvenaria, localizadas em extensos terrenos onde partilham o espaço com

outras casas dos seus familiares. Algumas convinham as casas tradicionais com as de alvenaria. As casas têm *solares*, que são como jardins familiares onde se acha vegetação (plantas, árvores) e animais empregados para o consumo das famílias. A aplicação dos instrumentos se realizou principalmente nos espaços na frente das casas, algumas vezes na cozinha ou na sala de estar, onde os pais e mães disponibilizavam cadeiras para sentar e coletar os dados.

5.2.5. Instrumentos e materiais

Para coletar informação geral sobre os pais e seus filhos se utilizou o Formulário de Identificação dos Participantes (FIP), o qual contém 11 itens sobre dados pessoais, incluindo idade, sexo, data de nascimento e outras características. O instrumento original se encontra em português (Anexo A) e foi traduzido primeiro para o espanhol (Anexo B) e depois o maya (Anexo C). A tradução desse instrumento incluiu o procedimento denominado *back-translation*, onde se traduz do maya ao espanhol e assim achar equivalências nas perguntas que compõem o questionário em ambos formatos. Foi utilizada tanto a versão em espanhol, como maya, segundo a preferência dos participantes.

Quanto à coleta de dados demográficos, foi usado o Formulário de Dados Sociodemográficos (FDS), o qual por meio de 20 itens levanta informações sobre os pais, como por exemplo, idade, escolaridade, profissão. Também solicita dados sobre a criança, como a idade e seu sexo. O instrumento original se encontra em português (Anexo D) e foi traduzido a espanhol (Anexo E) e maya (Anexo F). Primeiramente fez-se a tradução do roteiro da entrevista português para o espanhol, e depois do espanhol para o maya. Num segundo momento, fez-se o *back-translation* do maya para o espanhol para encontrar concordância nas perguntas em ambas as línguas. Foram

utilizadas tanto a versão maya como em espanhol, dependendo do idioma escolhido pelos participantes.

Para estudar as concepções parentais sobre as emoções utilizou-se Questionário de Concepções Parentais sobre a Expressão Emocional em Crianças (QCPEEC), o qual foi desenvolvido pela Dra. Deise Mendes da Universidade Estadual de Rio de Janeiro, e aplicado em amostra brasileira (Mendes & Ramos, 2020). O instrumento é composto por quatro questões principais, com opções fechadas e abertas, sobre as ideias que pais e mães têm sobre as emoções em geral e de maneira específica sobre a expressão de emoções nas crianças. De maneira detalhada, a primeira questão solicita ao participante que descreva as emoções: alegria, tristeza, raiva, medo, orgulho e vergonha. Depois, na segunda pergunta, é solicitado que os pais indiquem em que medida concordam (numa escala *likert* de 1 nem um pouco a 5 totalmente) que as crianças na idade de seus filhos, sentem e expressam as emoções alegria, tristeza, raiva, orgulho e vergonha. Também se pergunta em um formato aberto que apontem como as crianças manifestam cada uma dessas emoções. Posteriormente, foi solicitado que especifiquem (numa escala tipo *likert* de 1 nada a 5 muitíssimo) quão importante acham que as crianças expressem as emoções alegria, tristeza, raiva, orgulho e vergonha, assim como uma justificação da sua resposta por cada uma das emoções. Finalmente, perguntou-se se caberia aos pais ensinar às crianças sobre as emoções ou se as crianças aprendem sozinhas.

Este instrumento, originalmente elaborado em português (Anexo G), foi traduzido depois para o espanhol (Anexo H) e maya (Anexo I). Para sua tradução se seguiram os seguintes procedimentos. Inicialmente explorou-se o vocabulário em maya utilizado para as seis emoções consideradas no instrumento. Para isso, elaborou-se um Guia de termos emocionais em maya (Anexo J), no qual se apresentou uma situação hipotética no formato de pergunta correspondente a cada emoção e se solicitou a forma

de sentir ou reagir ante essa situação. Por exemplo, para a alegria, perguntou-se às mães como ficariam se seu filho estivesse com boa saúde, tendo a expectativa de que elas mencionem o termo em maya empregado para a alegria. As situações hipotéticas foram formuladas a partir de conversações informais com pessoas da comunidade ao falar de suas emoções.

No caso das emoções tristeza e orgulho, não foram identificadas palavras específicas em maya, mas se procurou achar aquelas com significados mais semelhantes. Particularmente para o orgulho, a situação proposta no guia previa a pergunta aos pais como se sentiriam se seu filho fizesse algo muito bem, esperando achar algum termo em específico, mas as pessoas mencionaram que se sentiriam alegres ou muito alegres. Em conversações com pessoas da comunidade falavam que não conhecem ou usam termos para falar de orgulho. Nesse caso se decidiu abordar o orgulho de duas formas, utilizando o termo em espanhol e planejar a situação hipotética usada na guia de termos, perguntando como se sentiria se seu filho fizesse algo muito bem. Para a tristeza, foram adotados termos como *yaj óol* e *lub óol*, já que ambos fazem referência ao *óol*, um termo em maya para falar de ânimo, emoção, vontade, energia, movimento. Este termo, quando conjugado, permite a identificação de diversos ânimos e emoções. Neste contexto, o *yaj óol* faz referência à dor do animo, enquanto ao *lub óol* quer dizer o ânimo caído. Dado que a maioria dos participantes mencionaram mais o *yaj óol*, utilizou-se este termo no questionário. Além disso, o *yaj óol* já foi documentado em um estudo (Jiménez-Balam, Castillo-León, & Calvalcante, 2020), no qual foi relacionado com duas emoções, a raiva e a tristeza, sendo definido a partir de termos como: ‘muito sentimento’, ‘dor de algo’, desânimo e debilidade. Depois de identificar os termos emocionais em maya, estes foram incluídos na tradução do questionário. E

finalmente foi feito um *back-translation* do maya para o espanhol com o objetivo de encontrar equivalências nas perguntas contidas no instrumento.

As entrevistas empregando os instrumentos descritos foram gravadas em áudio, por isso foi solicitada a autorização antes de proceder.

5.2.6 Procedimentos

Coleta dos dados

No México, existe no nível básico as escolas denominadas ensino inicial, onde se realizam a orientação e estimulação das crianças de 1 a 2 anos. Fez-se, portanto, contato com a diretora da escola inicial Jalach Uinic de X-Hazil Sur, para a apresentação dos objetivos da pesquisa e se solicitou a autorização da coleta de dados nas dependências da escola. A diretora convidou então os pais e as mães para participar, os quais foram abordados quando levavam a seus filhos à escola ou quando foram buscá-los. Em alguns casos, as mães participavam presencialmente de atividades no espaço da escola durante as aulas, momento no qual também foram abordadas. O Questionário de Concepções Parentais sobre a Expressão Emocional em crianças foi aplicado em conjunto com outros instrumentos (FIP, FDSD e o Questionário sobre Metas Parentais de Socialização da Emoção), e foi feita na língua de preferência, seja maya ou espanhol, sendo que a maioria optou pelo primeiro. Entre os participantes da pesquisa predominaram as mães, somente um pai foi abordado na escola. Nos casos em que as mães não puderam responder na escola foram realizadas visitas em seus domicílios, assim como o horário que fosse mais cômodo para elas, isto é, que não precisassem irromper suas rotinas e atividades cotidianas. Também foram solicitadas informações úteis à pesquisa os seus parceiros, como por exemplo, qual o dia de folga do trabalho e descanso na semana, quais os horários em que poderiam ser achados, já

que a maioria trabalha fora da comunidade no setor turístico no Norte do estado. Neste caso, foram traçadas estratégias para facilitar a coleta de dados com os pais, assegurando que esta fosse feita na residência da família.

Análise dos dados

Os dados obtidos a partir das respostas às perguntas trazidas pelo questionário “Questionário de concepções parentais sobre a expressão emocional em crianças” foram analisados e depois interpretados à luz da literatura sobre o assunto. O áudio com a gravação das entrevistas foi transcrito e organizado em forma de texto, sendo traduzido do maya para o espanhol diretamente. As transcrições foram feitas no formato digital usando um processador de texto e armazenados em arquivos.

Os dados coletados foram abordados a partir de análises quantitativos e qualitativos. As respostas correspondentes à seção da escala *likert* foram analisadas descritivamente obtendo frequências e porcentagens. Para fazer a análise qualitativo se fez uma codificação baseada nas respostas em lugar de ajustar as respostas em códigos ou classificações preexistentes. Primeiro se fez uma compreensão geral das respostas de cada participante, onde se tomaram notas e selecionaram passagens representativos de temas emergentes. Depois utilizou-se o *software NVivo* para identificar categorias e códigos emergentes do conteúdo. A versão em espanhol das entrevistas foi utilizada para fazer a análise qualitativo no *NVivo*. Trechos em espanhol foram traduzidos ao português para ilustrar os dados reportados. A análise foi feita seguindo as perguntas do questionário, sendo o conteúdo referente à cada emoção organizada por categorias e códigos emergentes mais específicos. Para a primeira pergunta sobre as concepções dos pais e mães sobre as emoções pesquisadas foram identificados as seguintes categorias e códigos:

Tabela 2*Categorias e códigos emergentes das concepções sobre as emoções dos adultos*

Emoção	Categorias	Códigos
Alegria	Significados	• Ausência de doença • Tranquilidade-harmonia • Amor
	Causas	• Bem-estar na família e filhos • Não ter problemas
	Expressão	• Sorriso
Tristeza	Significados	• Mal-estar • Inibição da tristeza • Inatividade • Acontecimentos ruins
	Causas	• Doença • Ter problemas ou brigas • Pensar muito – preocupação • Perdas
	Outros elementos	• Relação da tristeza com o <i>chi'ichnak'</i>
Medo	Significados	• Preocupação com o dano aos outros
	Causas	• Dano aos filhos ou família • O desconhecido • Falta de recursos • Perdas • Repreensão • Animais
	Expressão	• Gritar • Chorar
	Outros elementos	• Relação do medo com <i>óol</i>
	Avaliação	• Raiva e ruim
Raiva	Causas	• Comportamentos inapropriados • Desobediência dos filhos • Brigas • Frustração de metas • Problemas no trabalho
	Avaliação	• Raiva e ruim
Orgulho	Significados	
	Orgulho positivo	• Alegria • Bem-estar • Saúde
	Orgulho negativo	• Manter fixa uma postura • Arrogância
	Causas	
	Orgulho positivo	• Conquistas
	Expressão	
Vergonha	Orgulho negativo	• Ignorar • Não expressar nada
	Significados	• Vergonha de outras pessoas • Provocando • Timidez
	Causas	• Comportamentos inadequados

- Ridículo
- A pessoas desconhecidas
- Desconhecimento de coisas
- É normal

Para a segunda pergunta, que abordou as concepções dos pais e mães mayas sobre a manifestação das emoções das crianças foram identificadas as seguintes categorias e códigos:

Tabela 3

Categorias e códigos emergentes das concepções parentais sobre a manifestação das emoções das crianças

Emoção	Categorias	Códigos
Alegria	Expressão	Foram identificados 16 códigos sobre as formas de expressar alegria, por exemplo: • Rir • Brincar • Abraçar
	Causas	• Retorno do pai • Ausência de doenças • Cumprimento de petições • Conquistas • Brincadeiras com familiares
Tristeza	Expressão	Foram identificados 12 códigos sobre as formas de expressar a tristeza, por exemplo: • Chorar • Calma – inatividade • Isolar
	Causas	Foram identificados nove códigos que correspondem às causas da tristeza nas crianças, por exemplo: • Ausência dos pais • Repreensões • Doença
	Reação dos pais	• Alegria • Abraços - carinho
	Outros elementos	• Relação da tristeza com o <i>chi'ichnak'</i> • Relação da tristeza com o <i>óol</i>
Medo	Expressão	Foram identificados 10 códigos sobre as formas de expressar o medo, por exemplo: • Chorar • Esconder-se
	Causas	Foram identificados nove códigos que correspondem às causas do medo nas crianças, por exemplo:

		• <i>Chichi</i> • Pessoas desconhecidas • Ficar sozinho
	Reação dos pais	• Tranquilizar
	Outros elementos	• Relação do medo com <i>óol</i> • Práticas de socialização do medo
Raiva	Expressão	Foram identificados 12 códigos sobre as formas de expressar a raiva, por exemplo: • Lançar coisas • Bater
	Causas	• Não cumprir as demandas da criança • Proibições • Brigas • Arrancar brinquedos • Repreensão
	Reação dos pais	Foram identificados sete códigos que correspondem à reação dos pais diante a raiva das crianças, por exemplo: • Falar • Deixar sozinha a criança
Orgulho	Expressão	
	Orgulho positivo	• Mostrar as conquistas • Pular • Aplaudir • Rir
	Orgulho negativo	• Relutância • Ignorar • Esconder-se • Não compartilhar coisas • Não falar
	Causas	
	Orgulho positivo	• Conquistas
	Orgulho negativo	• Não cumprir as demandas da criança
	Reação dos pais	
	Orgulho positivo	• Elogiar
	Orgulho negativo	• Corrigir • Insistir
Vergonha	Expressão	Foram identificados oito códigos que correspondem à reação dos pais diante a raiva das crianças, por exemplo: • Esconder-se • Baixar a cabeça
	Causas	• Lidar com pessoas desconhecidas • Comportamentos inapropriados • Ridículo • Participar em atividades em público • Riso de outras pessoas
	Reação dos pais	• Explicar – falar
	Outros elementos	• Crianças pequenas não sentem vergonha

Quanto à terceira pergunta, que abordou as concepções sobre a valoração da importância ou não da expressão das emoções nas crianças, foram identificadas as seguintes categorias e códigos:

Tabela 4

Categorias e códigos emergentes da valoração parental sobre a expressão das emoções das crianças

Emoção	Categorias	Códigos
Alegria	Importância	• Conhecimento parental da criança • Gera bem-estar • Inerente às crianças • Gera felicidade • Reflexo do contexto familiar • Promove a alegria em outros
	Avaliação	• Alegria e boa, precisa de equilíbrio
Tristeza	Importância	• Conhecimento parental da criança • É normal • Não é boa a contenção
	Não importância	• Não gera bem-estar • As crianças são alegres
	Outros elementos	• Crianças pequenas não sentem tristeza • Relação da tristeza com <i>tuukul</i>
Medo	Importância	• Autocuidado para evitar perigos • Conhecimento parental da criança • É normal
	Não importância	• Doença e mal-estar • A família evita o medo • Evitar vulnerabilidade
	Avaliação	• É bom pegar medo, mas em equilíbrio
Raiva	Importância	• Conhecimento parental • Não é boa a contenção • É normal
	Não importância	• Dano pessoal ou a outros • Sem idade para sentir raiva • Alegria no lugar da raiva • A raiva é passageira
	Avaliação	• A raiva precisa de equilíbrio
	Outros elementos	• Relação da raiva com o <i>chi'ichnak'</i> • Relação da raiva com o <i>óol</i>
Orgulho	Importância	• Bem-estar pelas conquistas • Conhecimento parental • É normal • Relações familiares

Vergonha	Não importância	• Evitar arrogância • Evitar dano pessoal
	Outros elementos	• Crianças pequenas não sentem orgulho • Relação do orgulho com o <i>tuukul</i>
	Importância	• Regulação do comportamento • Autocuidado para evitar perigos • É normal
	Não importância	• Limita às crianças
	Outros elementos	• Crianças pequenas para sentir vergonha

Finalmente, emergiram noções relacionadas com o desenvolvimento das crianças, sendo codificadas a partir de sua relação com o desenvolvimento emocional, as quais são apresentadas a continuação:

Tabela 5

Códigos emergentes de noções sobre o desenvolvimento emocional

Código	Descrição
<i>Na'at</i>	Inclui referências ao papel do <i>na'at</i> (entendimento) no desenvolvimento, experimentação e compreensão das emoções
<i>Tuukul</i>	Considera as referências sobre a relação entre a capacidade de pensar e a preocupação no desenvolvimento e experimentação das emoções
<i>K'ajal iik'</i>	Contém a referência sobre como a noção <i>k'ajal iik</i> se relaciona com a capacidade de compreender as emoções.
<i>Óol</i>	Considera as referências sobre como o ânimo-óol se relaciona com o desenvolvimento emocional.

5.2.7 Considerações éticas

A pesquisa contou com a apreciação e a anuência do Departamento de Saúde Comunitária da Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), México. A UIMQROO é uma instituição que promove a pesquisa e forma profissionais na área da saúde, envolvendo principalmente pessoas de origem maya nas comunidades do centro de Quintana Roo, México. Um primeiro passo, então, foi fazer contato com a diretora do Departamento de Saúde Comunitária, apresentar os objetivos da pesquisa e obter o bem-visto. Depois, se visitou a comunidade e se localizou o delegado de X-

Hazil, ao qual se apresentou o motivo da visita, assim como os objetivos da investigação proposta. Seu apoio e consentimento foram obtidos prontamente.

Para que as mães e pais foram incluídos neste estudo foi necessário que os pais assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual convida às mães e pais a participar, conhecer os objetivos da pesquisa e solicita a autorização da coleta de dados. O documento original se encontra em português (Anexo K) e foi traduzido ao espanhol (Anexo L). Utilizou-se a versão em espanhol com os participantes de origem maya (bilíngues maya-espanhol), uma vez que poucas pessoas da comunidade sabem ler em maya, o que poderia dificultar sua compreensão. Uma cópia do TCLE foi dada aos participantes. Uma vez assinado o TCLE as pessoas foram abordadas para a aplicação dos instrumentos.

As entrevistas foram gravadas em áudio, por isso foi solicitada a autorização antes de iniciar esse procedimento. Para manter a confidencialidade e o anonimato foram usados nomes fictícios para identificar os participantes e ilustrar os resultados apresentados.

5.3 Resultados

5.3.1 Caracterização sociocultural e sociodemográfica dos participantes

Neste estudo participaram 50 pessoas, sendo 30 mães ($M=28,1$ anos; $DP=7,72$) e 20 pais ($M=30,95$ anos; $DP=7,15$) que possuíam um filho de entre 15 até 36 meses de idade ($M= 29,74$ meses; $DP= 6,20$) até o momento da coleta, independentemente do sexo (34% meninas; 66% meninos), residentes na comunidade maya de X-Hazil Sur, Quintana Roo, México. A média de idade do início da maternidade foi 20,93 anos ($DP=5,3$), e para a paternidade 25,7 anos ($DP=6,56$). Para maiores detalhes da amostra ver Tabela 6.

Quanto à escolaridade a maioria das mães e pais contava com ensino fundamental (o que é considerado como ‘secundária’, no México) e se achavam em uma relação estável (casados ou união livre). Ademais, 56% das mães trabalhavam no lar (em casa) e 22% dos pais trabalhava fora da comunidade, sendo empregados em hotéis do setor turístico no Norte do estado de Quintana Roo. Alguns deles retornam todos os dias, e outros só um dia à semana quando têm descanso. Só um dos 8% dos pais se dedicavam às atividades no campo (agrícola ou extrativista). Também se constatou que a maioria das mães (34%) e pais (40%) nasceu e foi criada (98%) em X-Hazil Sur. Quanto ao tempo que dedicam aos filhos, cerca de 50% das mães reportaram passar o dia todo, 24 horas, portanto, com as crianças, e, com os pais, menos de 8 horas, já que a maior parte deles trabalha fora da comunidade e retorna ao lar à tarde ou noite. Em torno de 10% usam algumas horas do único dia de descanso da semana para estar na companhia dos filhos, dedicando a eles algumas horas

Tabela 6

Caraterísticas sociodemográficas das crianças, das mães e dos pais mayas (N=50)

VARIÁVEL	% (f)		M(dp)
	Mulheres	Homens	
Idade da criança (15 a 36 meses)			29,74 (6,20)
Sexo da criança	34% (17)	66% (33)	
Idade dos pais (17 a 42 anos)			27,92 (7,37)
Até 19 anos	6% (3)		
20 – 29 anos	28% (14)	24% (12)	
30 – 39 anos	22% (11)	8% (4)	
40 – 49 anos	4% (2)	8% (4)	
Idade dos pais no nascimento do 1º filho			22,84 (6,24)
Escolaridade			
Ensino fundamental I incompleto		2% (1)	
Ensino fundamental I	6% (3)		
Ensino fundamental II incompleto	6% (3)		
Ensino fundamental II completo	24% (12)	18% (9)	
Ensino médio incompleto	8% (4)	8% (4)	
Ensino médio completo	10% (5)	10% (5)	
Ensino superior incompleto	2% (1)	2% (1)	
Ensino superior completo	4% (2)		
Estado civil			
Casado/união estável	58% (29)	40% (20)	
Separados	2% (1)		
Ocupação dos pais			
Do lar	56% (28)		

Empregada de invernadero	2% (1)		
Estudante	2% (1)		
Empregado de hotel		22% (11)	
Agricultor		8% (4)	
Brigadista		2% (1)	
Construtor		2% (1)	
Servidor público		2% (1)	
Empregado de banco		2% (1)	
Vários labores		2% (1)	
Local de nascimento dos pais			
X-Hazil	34% (17)	40% (20)	
Outras comunidades	18% (9)		
Outros estados	8% (4)		
Local de criação dos pais			
X-Hazil	58% (29)	40% (20)	
Outras comunidades	2% (1)		
Número de filhos			1,82 (1,22)
1 filho	26% (13)	22% (11)	
2 filhos	22% (11)	14% (7)	
3 filhos	8% (4)	4% (2)	
> 3 filhos	4% (2)		
Horas com a criança			15,93 (9,49)
24 horas	50% (25)		
20 horas	2% (1)		
12 horas		2% (1)	
8 horas	2% (1)	2% (1)	
< 8 horas	6% (3)	26% (13)	
1 dia na semana		10% (5)	

Na próxima seção são apresentados os resultados correspondentes às perguntas do “Questionário de concepções parentais sobre a expressão emocional em crianças”, que foram organizados de acordo com as emoções pesquisadas, descrevendo as concepções dos adultos sobre cada uma delas, sua manifestação nas crianças e a valoração de sua expressão atribuída pelos adultos.

5.3.2 Concepções sobre a alegria nos adultos, sua manifestação e valoração de sua expressão nas crianças

Os significados da alegria, suas causas e expressão entre os adultos é apresentada na Tabela 7. A ausência de doença foi o significado mais associado à alegria. Este foi descrito em referência à família; a alegria é quando, na família, ou, em especial, entre os filhos, nenhum deles está doente, tal como o expressam os seguintes participantes:

“Bem, alegria para mim é quando eles não estão doentes” (Aleni, 35 años).

“Quando eles não estão doentes. Quando estão alegres, não estão doentes, até eu fico alegre” (Margarita, 33 años).

O segundo significado mais mencionado foi a tranquilidade, a qual é descrita como um estado no qual não se tem preocupações, sem coisas para pensar ou que aflijam o pensamento. É quando não tem problemas, não há sobre o que pensar.

“Alegria quer dizer que não há nada que dói, não tem pena, vai alegre. Uma pessoa que está alegre não pensa nada, nada fere seu pensamento” (Mauricio, 42 anos).

No mesmo sentido, também fizeram referência à tranquilidade por não ter problemas na família:

“Bom, que estou bem com meus filhos, com meu marido, tranquila, não tenho problemas de saúde nem com meu marido, que me dou bem o dia todo, com meus filhos, com tudo, não tenho problemas, tranquilidade” (Rosalba, 39 años).

Em menor medida foi mencionado o amor como um significado da alegria, em referência a ser querido na família.

Tabela 7

Concepções sobre os significados, causas e expressão da alegria entre os mayas adultos

Concepções	Citação de exemplo	% (n)
Significados		
Ausência de doença	“Não há doença”	Mães: 33.3% (10) Pais: 40% (8)
Tranquilidade e harmonia	“Estamos tranquilos, que estamos sem preocupações”	Mães: 16% (5) Pais: 25% (5)
Amor	“amor entre nós”	Pais: 10% (2)
Causas		
Bem-estar na família e filhos	“O bem-estar da minha família, que eles estão bem, que sua vida está bem”	Mães: 30% (9) Pais: 75% (15)
Não ter problemas ou brigas	“Não tenho problemas de saúde ou com meu marido”	Mães: 6,6% (2)
Expressão		
Sorrir	“Sim, quando estou alegre estou sorrindo”	Mães: 3,3% (1)

Nota: As frequências e porcentagens não somam 100% dos participantes para cada categoria já que responderam à pergunta de diferentes maneiras. Alguns mencionaram as causas da alegria, outros apontaram seus significados, e assim por diante.

Quanto às causas da alegria, o principal motivo foi o bem-estar na família, em especial no que diz respeito aos filhos. Alguns pais explicaram o seguinte:

“Bem, agora o que me faz feliz é minha família, sim, minha família, meus filhos, minha esposa, meus pais, eles estão bem” (Florian, 28 años)

Também apontaram como causa da alegria não ter problemas ou brigas entre familiares, além disso, uma das mães mencionou que sorrir é como se expressa a alegria.

Com respeito às concepções parentais sobre a manifestação da alegria nas crianças, os pais (entendido como mães e pais) consideram que as crianças de até 36 meses sentem e manifestam alegria, eles pensam e concordam muito (56%) e completamente (26%). Na Tabela 8 apresenta-se um panorama das percepções destes sobre a manifestação da alegria.

Tabela 8

Frequências simples da percepção dos pais sobre a presença e manifestação da alegria

Emoção	% (f)		
Alegria	Mães (n=30)	Pais (n=20)	Total (n=50)
Nem um pouco	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Um pouco	13,3% (4)	0% (0)	8% (4)
Mais ou menos	10% (3)	10% (2)	10% (5)
Muito	53,3% (16)	60% (12)	56% (28)
Completamente	23,3% (7)	30% (6)	26% (13)

As respostas obtidas foram classificadas em duas categorias: expressão e causas da alegria nas crianças. Quanto à expressão da alegria, os pais identificaram 16 formas (ver Tabela 9) por meio das quais as crianças manifestam alegria, sendo principalmente rindo, brincando e abraçando.

Tabela 9*Maneiras de expressar a alegria nas crianças reportadas pelos pais*

Expressão	% (f)		
	Mães (n=30)	Pais (n=20)	Total (n=50)
Rir	50% (15)	55% (11)	52% (26)
Brincar	53,3% (16)	30% (6)	44% (22)
Abraçar	36,6% (11)	45% (9)	40% (20)
Saltar	30% (9)	15% (3)	24% (12)
Beijar	23,3% (7)	20% (4)	22% (11)
Correr	13,3% (4)	20% (4)	16% (8)
Sorrir	16,6% (5)	10% (2)	14% (7)
Cantar	10% (3)	5% (1)	8% (4)
Gritar	3,3% (1)	15% (3)	8% (4)
Falar	6,6% (2)	10% (2)	8% (4)
Dançar	10% (3)		6% (3)
Expressar afeto	6,6% (2)	5% (1)	6% (3)
Não chorar	10% (3)		6% (3)
Não brigar	3,3% (1)		2% (1)
Ficar surpreso	3,3% (1)		2% (1)
Ficar tranquilo	3,3% (1)		2% (1)

Com respeito às causas da alegria foram identificados cinco motivos pelos quais as crianças ficam alegres: ausência de doenças, brincadeiras com familiares, conquistas, cumprimento de petições e o retorno do pai. Esta última foi a mais salientada pelos pais, e faz referência ao momento em que estes chegam em casa após o trabalho. Para contextualizar este dado, é importante mencionar que a maioria dos pais trabalha fora da comunidade de X-Hazil, vinculados geralmente ao setor turístico do estado de Quintana Roo, no sul de México, onde desempenham diversas atividades nos hotéis, como garçons, cozinheiros, entre outros. Eles trabalham por toda a semana, às vezes com apenas um dia de descanso, o qual aproveitam para retornar à sua comunidade e visitar a família, sendo a causa pela qual as crianças ficam mais alegres, tal como aponta um pai:

“Quando eu chego em casa do trabalho, ele sai para me cumprimentar, ele fica alegre, ele salta, ele fala comigo: Papai! Ele bate palmas quando vê que eu chego, ele fica alegre por eu ter chegado” (José, 31 anos).

Os pais e as mães também conferem importância à expressão da alegria pelas crianças. Em geral, consideram que a expressão da alegria é muitíssimo (56%) ou

bastante (28%) importante. Na Tabela 10, observam-se as frequências das valorações feitas pelas mães e pais pesquisados.

Tabela 10

Frequências simples da importância de expressar alegria

Emoção	% (f)		
	Mulheres (n=30)	Homens (n=20)	Total (n=50)
Alegria			
Nada	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Pouco	6,6% (2)	0% (0)	4% (2)
Mais ou menos	16,6% (5)	5% (1)	12% (6)
Bastante	26,6% (8)	30% (6)	28% (14)
Muitíssimo	50% (15)	65% (13)	56% (28)

Os pais apontaram seis motivos ou justificativas pelos quais as crianças devem expressar alegria (ver Tabela 11), sendo a principal razão conhecer intimamente a seus filhos. Eles consideram que a expressão da alegria pelos filhos possibilita saber que estão bem, que eles não estão doentes. No caso, assumem que a não expressão da alegria é um indicador de que a criança tem alguma dificuldade, o que deve fazer com que os pais ofereçam ajuda, como salienta um dos pais

“Para que você veja que eles estão alegres, porque se não pode ser que ele está doente, ou se há algo que acontece no corpo dele, bem, nós como pais descobrimos o que ele tem se ele não rir, se ele não fala, tu descobres porque ele não ri, porque ele não fala, se ele é normal ou se passa alguma coisa com ele, às vezes tu o levas ao médico, mas nós como pais procuramos vê-lo” (Marcial, 40 anos).

Alguns pais salientaram que a expressão da alegria tem que ser equilibrada, pois muita alegria também pode ser um indicador de que algo ruim está acontecendo com a criança, por isso tem que ter um balance entre pouca ou muita alegria.

Um segundo motivo para que as crianças expressem alegria é porque gera bem-estar nelas, já que, segundo os participantes da pesquisa, isso permite aos seus filhos

aprender melhor, crescer, expressar abertamente as emoções, ter confiança, contar com ajuda para um desenvolvimento ótimo, melhor a saúde e prevenir a doença, mas também relacionar-se com outras pessoas. Este é um aspecto salientado como importante por alguns pais, pois as relações sociais geram bem-estar às crianças, como o explica esse participante:

“É muito bom, ajuda emocionalmente, ou seja, permite conviver com as pessoas, aprender a se desenvolver, porque alegria é boa” (Loidy, 23 años).

Os pais também mencionaram durante a pesquisa que é bom para as crianças expressar alegria, em especial as mais jovens. Se elas não têm tristeza, então ficam mais tranquilas, como explica uma mãe entrevistada:

“Bem, porque um bebê não deveria estar triste, não deveria ter dor no animo, deveria estar feliz o tempo todo, deveria estar tranquilo, ficar sempre feliz” (Rosalba, 39 anos).

Também foi mencionado que a expressão da alegria permite e promove a felicidade das crianças, além de ser um reflexo do que ocorre no contexto familiar, já que se elas se mostram felizes então o ambiente familiar deve ser bom e lhes oferecem carinho, pois uma criança triste pode ser reflexo de que algo ruim está acontecendo na sua família, sendo necessário levar em consideração o que pode estar causando a manifestação dessa emoção

Igualmente foi salientado pelos pais que a expressão da alegria estimula esta emoção em outros. Sentir alegria ao realizar uma atividade pode levar os demais a fazerem o mesmo e sentirem da mesma forma.

Tabela 11*Relação de motivos que justificam a importância da expressão da alegria.*

Justificativas	Citação de exemplo	% (n)
Conhecimento parental da criança	“Para saber que ele está bem, que não está doente, que nada está errado com ele”.	Mães: 30% (9) Pais: 35% (7)
Gera bem-estar	“Porque é bom para eles, uma criança alegre pode se relacionar, não briga”.	Mães: 30% (9) Pais: 20% (4)
Inerente às crianças	“Devem estar sempre muito alegres, as criancinhas são alegres, porque são pequenas”.	Mães: 20% (6) Pais: 20% (4)
Gera felicidade	“Para que sejam felizes e tudo de bom ao seu redor”.	Mães: 10% (3) Pais: 10% (2)
Reflexo do contexto familiar	“Porque você vê que ele é de uma família que dá muito carinho pra ele”.	Mães: 8% (4) Pais: 5% (1)
Promove a alegria em outros	“Porque te faz alegre também”.	Pais: 15% (3)

5.3.3 Concepções sobre a tristeza nos adultos, sua manifestação e valoração de sua expressão nas crianças

Um significado que os adultos mayas dão à tristeza é o mal-estar (ver Tabela 12), que faz referência a ter vontade de chorar, sentir-se com mau humor, depressão e dor, principalmente. Algumas mães salientaram que a tristeza pode ser contagiosa, embora não quisessem, pode ser transferida a seus filhos. Neste sentido, a inibição da tristeza foi um segundo significado relacionado, segundo a qual as mães indicaram que não expressam a tristeza para evitar que afete seus filhos e familiares, tal como o explica uma das participantes:

“Guardo minha tristeza para mim mesma, para que ela não perceba se estou triste, estou fazendo o trabalho doméstico, estou feliz, estou com problemas, mas não vou transmitir para que ela não fique triste” (América, 18 anos).

Em menor medida a inatividade e os acontecimentos ruins foram relacionadas com a tristeza. No primeiro caso, diz respeito a não ter vontade de fazer as atividades diárias, enquanto que um pai apontou que é quando acontece algo ruim que causa tristeza para ele ou sua família.

Tabela 12*Concepções sobre os significados e causas da tristeza entre os mayas adultos*

Concepções	Citação de exemplo	% (n)	
Significados			
Mal-estar	“Me sinto mal, como se tivesse vontade de chorar”	Mães: 10% (3) Pais: 5% (1)	
Inibição da tristeza	“Eu tenho que salvar minha tristeza para que não os afete”	Mães: 10% (3)	
Inatividade	“Você não quer fazer nada, você está triste”	Mães: 3,3% (1) 5% (1)	Pais:
Acontecimentos ruins	“Algo aconteceu com você que você não gosta ou com seus parentes”	Pais: 5% (1)	
Causas			
Doença	“Triste é quando a gente tem uma pessoa doente, alguém da família está doente”	Mães: 53,3% (16) Pais: 50% (10)	
Ter problemas ou brigas	“Que este brigando”	Mães: 26,6% (8) 30% (6)	Pais:
Pensar muito - preocupação	“Você se preocupa por doenças ou problemas”	Mães: 13,3% (4) Pais: 5% (1)	
Perdas	“Quando uma pessoa, por assim dizer, perde uma pessoa amada”	Pais: 10% (2)	

Nota: As frequências e porcentagens não somam 100% dos participantes para cada categoria já que responderam à pergunta de diferentes maneiras. Alguns mencionaram as causas da alegria, outros apontaram seus significados, e assim por diante.

A principal causa da tristeza é a doença, especificamente quando um membro da família fica doente, tal como o expressa um participante:

“A tristeza é quando eles adoecem, porque dói, porque você não está feliz, até que eles sejam curados eles ficam felizes e você fica feliz” (Marcial, 40 anos).

As brigas e problemas na família foi apontado como uma causa de tristeza. Especificamente, os pais salientaram que muitas vezes tem dificuldades no trabalho ou não tem um ingresso estável, o qual ocasiona problemas e brigas na família. As mães mencionaram que essas brigas são o motivo de sentir tristeza, tal como o descreve uma das participantes:

“É a briga na família, ou nos filhos, contigo. Você se sente assim, você não está feliz” (Aurelia, 34 anos).

Em menor medida foram salientados o pensar muito e as perdas como motivos de tristeza. No caso de pensar muito faz referência à preocupação, algo que intriga às pessoas, como as mães salientam “você tem uma inquietação, algo o preocupa”, podendo ser a doença de alguém na família ou problemas. Um fato que chama a atenção é a menção de uma mãe sobre o *chi'ichnak'*, uma experiência emocional caracterizada pela preocupação, inquietude, raiva e tristeza. Ela descreve que “uma pessoa *chi'ichnak'* pensa coisas que a tornam tristes”. Por outro lado, as perdas de familiares ou pessoas amadas foram apresentadas como causa de tristeza, desde falecimentos até perda de mascotas.

Com respeito à manifestação da tristeza os pais pensam e concordam um pouco (54%) que as crianças de até 36 meses sentem e manifestam tristeza. Alguns deles mencionaram que as crianças dessa idade não sentem tristeza já que são muito pequenas e ainda não têm entendimento acerca das emoções. Na Tabela 13 apresentam-se as percepções dos pais sobre esta emoção.

Tabela 13

Frequências simples da percepção dos pais sobre a presença e manifestação da tristeza

Emoção	% (f)		
Tristeza	Mulheres (n=30)	Homens (n=20)	Total (n=50)
Nem um pouco	10% (3)	10% (2)	10% (5)
Um pouco	53,3% (16)	55% (11)	54% (27)
Mais ou menos	16,6% (5)	15% (3)	16% (8)
Muito	13,3% (4)	15% (3)	14% (7)
Completamente	6,6 % (2)	5% (1)	6% (3)

As respostas obtidas pelo questionário foram classificadas em três categorias: expressão, causas e reações dos pais ante a tristeza das crianças. Neste sentido, foram identificadas 12 maneiras (ver Tabela 14) pelas quais as crianças expressam a tristeza, sendo chorar e a calma e inatividade as mais salientadas. Esta última se refere à quando a criança fica sem fazer nada, sentada, deitada, não fala, fica inativa. Também não

responder e não brincar foram mencionadas, no primeiro caso a criança não responde aos chamados do pai, os ignora, embora sejam para fazer suas atividades favoritas.

Um dado que chama a atenção foi a menção de uma mãe que reportou como uma criança triste está *chi'ichnak'*, quer dizer que ela chora, não se quer alimentar, nem quer dormir, mostrando-se inquieta. O *chi'ichnak* também foi mencionado entre os mayas adultos, e foi relacionada da mesma forma com a tristeza.

Tabela 14

Maneiras de expressar a tristeza nas crianças reportadas pelos pais

Expressão	% (f)		
	Mães (n=30)	Pais (n=20)	Total (n=50)
Chorar	66,6% (20)	60% (12)	64% (32)
Calma-inatividade	33,3% (10)	35% (7)	32% (16)
Não responder	20% (6)	20% (4)	20% (10)
Não brincar	20% (6)	15% (3)	18% (9)
Isolar	13,3% (4)	5% (1)	10% (5)
Raiva	10% (3)	10% (2)	10% (5)
Brigar	3,3% (1)	5% (1)	4% (2)
Jogar objetos		10% (2)	4% (2)
Olhar para baixo	6,6% (2)		4% (2)
Não sorrir		5% (1)	2% (1)
Ficar pensativo	3,3% (1)		2% (1)
Dormir	3,3% (1)		2% (1)

Os pais identificaram nove causas da tristeza nas crianças, sendo a ausência dos pais, as repreensões, a doença e quando estes não lhes dão o que desejam os principais motivos dessa reação emocional. No primeiro caso, a ausência dos pais que trabalham fora da comunidade foi mencionada tanto pelas mães como pelos pais, pois, para eles, a criança fica triste ao não achar ao pai no lar, como diz um participante:

“Ele fica triste quando às vezes eu não estou lá, ele pergunta sobre mim a minha esposa, meu pai, onde ele está, para onde ele foi” (Florian, 28 anos)

Também foram mencionadas as brigas entre os pais (no caso, o casal) e a falta que sentem dos avós como motivos para que as crianças fiquem tristes. Em menor

medida foram citadas as punições, os danos imputados a outras crianças e a perda de brinquedos.

A forma pela qual as mães reagem à tristeza dos filhos é procurando alegrar a criança de diversas formas, dando carinho e abraços, colocando música, assistindo televisão, levando-os para passear, comprando-lhes algo, e inclusive fazendo uma chamada telefônica com o pai. Por sua vez, os pais não mencionaram como reagem à manifestação de tristeza pela criança.

Enquanto à valoração parental sobre a importância de que as crianças expressem tristeza, as mães e os pais indicaram, em geral, que é pouco (46%) e mais ou menos (20%) importante. Alguns pais mencionaram que a essa idade as crianças não ficam tristes, porque ainda são pequenas. Na Tabela 15 apresentam-se as valorações feitas por eles:

Tabela 15

Frequências simples da importância da expressar a tristeza

Emoção	% (f)		
Tristeza	Mulheres (n=30)	Homens (n=20)	Total (n=50)
Nada	13,3% (4)	15% (3)	14% (7)
Pouco	50% (15)	40% (8)	46% (23)
Mais ou menos	23,3% (7)	15% (3)	20% (10)
Bastante	6,6% (2)	20% (4)	12% (6)
Muitíssimo	6,6% (2)	10% (2)	8% (4)

As justificativas proporcionadas pelos pais foram organizadas em duas categorias: as justificativas dadas à importância da tristeza e a suas formas de expressão, e aquelas que não a justificam, como descrito na Tabela 16. No caso em que consideraram que as crianças têm que expressar a tristeza, embora o considerem pouco importante, o principal motivo foi para o conhecimento parental, isto é, para que os pais possam saber por que a criança fica triste e como ajudá-la e solucionar o problema que

está desencadeando esta emoção, tal como indicam uma mãe e um pai participantes da pesquisa:

“Porque se eles expressarem assim, você pode ajudá-los a ver como solucioná-lo” (Karen, 21 anos).

“Deveria mostrar um pouco caso haja algo de errado com ele, ou se sentir algo, eu digo que é bom que o mostre, vejo que é bom que o diga, que o mostre, se há algo que acontece com ele, para nós saber” (Luismar, 28 anos).

Uma segunda justificativa para expressar a tristeza diz respeito ao fato de que esta emoção também se faz presente entre as crianças, sendo sua manifestação necessária e natural. Os pais pensam que “se eles [os filhos] não mostram, é como se eles não estivessem bem”, forma parte de seus sentimentos. Nem sempre os filhos vão ficar alegres, têm que conhecer e aprender a expressar a tristeza, já que “é necessário, é parte deles que se sintam tristes”.

Uma terceira justificativa destaca que não é bom conter a emoção sentida, mesmo que seja a tristeza, “porque, como são crianças, não devem guardar coisas assim em seus corações”, sendo melhor expressar ou sentir, porque, por exemplo, “se ele quer chorar e não chora, porque pode ficar doente”. Assume-se que a contenção da tristeza pode gerar problemas, sendo então mais benéfico sua manifestação.

Tabela 16

Relação de motivos que justificam a importância ou não da expressão da tristeza.

Justificativas	Citação de exemplo	% (n)
Importância		
Conhecimento parental da criança	“Para saber o que a deixa triste e ver como resolvê-lo, serve para saber como ela está”.	Mães: 33,3% (10) Pais: 50% (10)
É normal	“É necessário, é parte deles que se sintam tristes”.	Mães: 13,3% (4) Pais: 10% (2)
Não é boa a contenção	“Para que ele possa tirar o que ele tem... o que ele contém”.	Mães: 10% (3) Pais: 5% (1)
Não importância		
Não gera bem-estar	“Se uma criança está triste, ela não cresce bem”.	Mães: 6,6% (2) Pais: 25% (5)
As crianças são alegres	“Eles não devem ficar tristes porque são crianças pequenas”.	Mães: 13,3% (4) Pais: 5% (1)

Também se acharam motivos para justificar que não é importante a expressão da tristeza, sendo a principal que esta não gera bem-estar nas crianças, porque ainda são pequenas, sendo que, no caso de expressá-la, tem que ser pouco, evitando sua prolongação ou ir em direção aos extremos, já que “se ele expressa muito, fica doente, acontece alguma coisa com ele”, podendo gerar dificuldades no seu desenvolvimento, tais como traumas.

Finalmente, uma última justificativa para não expressar a tristeza é porque as crianças são alegres, e ainda são pequenas para experimentar tristeza, tal como diz um pai: “não devem expressar tristeza porque são pequenos, sempre têm que ser alegres”. Então, pelo exposto, a tristeza é apresentada como necessária para que os pais possam saber o que acontece com seus filhos e poder ajudá-los, mas também como algo natural, cuja contenção pode gerar dificuldades no seu desenvolvimento, por isso é melhor expressá-la. Do mesmo modo, a expressão da tristeza foi avaliada como algo ruim para as crianças, já que pode gerar problemas como doenças, além de que os pais e mães consideram que as crianças normalmente são mais alegres do que tristes.

5.3.4 Concepções sobre o medo nos adultos, sua manifestação e valoração de sua expressão nas crianças

Com respeito ao medo, o principal significado salientado pelos pais foi a preocupação por o dano que poderia acontecer com seus filhos ou familiares (ver Tabela 17). No caso das mães o medo foi relacionado com acontecimentos na família, como a possibilidade de que as crianças fiquem fora de casa com desconhecidos. Enquanto que para os pais, o medo é a preocupação que aconteça algo ruim com sua família e precisar ficar longe, já que se acha trabalhando fora da comunidade:

“Se eu o penso, tem hora que eu chego, tem hora que ela tá passando mal, tá com tosse, tá gripe Eu penso nisso, porque ela é pequena. Quando eu vou trabalhar, eu o penso, além do fato de eu deixá-los. Aí se ela tá doente e eu me vou, eu fico o dia todo sem ter como me comunicar, pergunto como eles estão, eu o penso” (Juan, 29 anos).

Tabela 17

Concepções sobre os significados, causas e expressão do medo entre os mayas adultos

Concepções	Citação de exemplo	% (n)
Significados		
Preocupação com o dano aos outros	“Algo que pode acontecer, claro que te assusta, tu pensas nisso”	Mães: 26,6% (8) Pais: 40% (8)
Causas		
Dano aos filhos ou família	“Tenho medo de que algum bicho morda... uma queda, que ele se machuque”	Mães: 50% (15) Pais: 65% (13)
O desconhecido	“O que eu não sei, o que eu não conheço, porque é uma experiência nova”	Pais: 15% (3)
Falta de recursos	“Medo é não ter um emprego no caso de que eles fiquem doentes”	Pais: 10% (2)
Perdas	“O medo de perder algo”	Mães: 6,6% (2)
Repreensão	“Eu tinha medo de que me repreendessem”	Mães: 6,6% (2)
Animais	“Medo de algo, como o sapo ou uma cobra, isso te deixa com medo”	Mães: 3,3% (1)
Expressão		
Gritar	“Gritar”	Mães: 6,6% (2)
Chorar	“Chorar”	Mães: 3,3% (1)

Nota: As frequências e porcentagens não somam 100% dos participantes para cada categoria já que responderam à pergunta de diferentes maneiras. Alguns mencionaram as causas da alegria, outros apontaram seus significados, e assim por diante.

A principal causa do medo é o dano ou as coisas ruins que podem acontecer aos filhos, à família. Para os pais, a causa do medo se relaciona com o fato de que eles se mantêm distantes por conta dos seus trabalhos e não podem ajudar a suas famílias. Enquanto que, para as mães, o medo está vinculado a com atividades relativas à

segurança da família, por exemplo, deixar os filhos na escola ou aos cuidados de outra pessoa, tal como o descreve uma mãe:

“Quando deixo meus filhos, fico com medo, não os deixo sozinhos porque tenho medo de que algo aconteça com eles, que sejam maltratados” (Dorotéia, 25 anos).

Em menor medida foram mencionados como causa do medo o desconhecido (as situações estranhas), a falta de recursos, como por exemplo, econômicos, para ajudar as suas famílias, perda de pessoas queridas ou coisas (objetos, bens, patrimônio), a repreensão que poderiam receber de outros, e aos animais. Gritar e chorar foram as maneiras de expressar o medo, segundo alguns pais entrevistados.

Com respeito à manifestação do medo, os pais pensam e concordam um pouco (36%), mas também mais ou menos (30%), que as crianças de até 36 meses sentem e manifestam medo. Na Tabela 18 são apresentadas as percepções dos pais que participaram da pesquisa:

Tabela 18
Frequências simples da percepção dos pais sobre a presença e manifestação do medo

Medo	Emoção	% (f)		
		Mulheres (n=30)	Homens (n=20)	Total (n=50)
	Nem um pouco	6,6% (2)	0% (0)	4% (2)
	Um pouco	26,6% (8)	50% (10)	36% (18)
	Mais ou menos	40% (12)	15% (3)	30% (15)
	Muito	20% (6)	15% (3)	18% (9)
	Completamente	6,6 (2)	20% (4)	12% (6)

As respostas obtidas foram classificadas nas seguintes categorias: expressão, causas e reação dos pais frente à manifestação do medo das crianças. Foram identificadas 10 formas de manifestar o medo entre as crianças segundo os pais (ver Tabela 19), com destaque para chorar e esconder-se como as principais formas de expressão desta emoção. Também foram salientadas gritar, avisar e não ficar sozinhos.

Nestes casos, as mães fizeram referência à quando a criança está diante de algo que lhe cause medo, ela avisa e busca solucionar o problema, mas tem vezes que não querem ficar sozinhas e procuram a companhia de seus pais.

Tabela 19

Maneiras de expressar o medo nas crianças reportadas pelos pais

Expressão	% (f)		
	Mães (n=30)	Pais (n=20)	Total (n=50)
Chorar	30% (9)	20% (4)	26% (13)
Esconder-se	13,3% (4)	40% (8)	24% (12)
Gritar	6,6% (2)	30% (6)	16% (8)
Não ficar sozinhos	10% (3)	20% (4)	14% (7)
Avisar	3,3% (1)	30% (6)	14% (7)
Abraçar	16,6% (5)	5% (1)	12% (6)
Correr	13,3% (4)	10% (2)	12% (6)
Não sair	6,6% (2)		4% (2)
Cobrir o rosto	6,6% (2)		4% (2)
Afastar-se		5% (1)	2% (1)

Entre as causas do medo, os pais identificaram 10 motivos pelos quais as crianças ficam com medo, sendo a entidade denominada *chichi* em maya o principal deles. Segundo as mães e os pais participantes da pesquisa, o *chichi* pode assumir diferentes formas, ser um inseto (por exemplo, escorpião, barata) ou um animal (por exemplo, cachorro, gato, sapo). Inclusive uma mãe fez a seguinte observação:

“O que é *chichi*? Um inseto, um cachorro, um gato, desde que seja um animal ele chama de *chichi*, ele tem medo dele” (Rosalba, 39 anos).

O *chichi* é apresentado às crianças para que se cuidem e consigam se afastar de coisas perigosas, tal como uma mãe explicou:

“Eu a ensino, porque tem hora que a gente vê o escorpião, eu falo para ela: olha, é um *chichi*. E ela já reconhece e se afasta” (Nayely, 21 anos).

A importância de a criança sentir o medo diante de determinadas circunstâncias, é para aprender a evitar perigos e o papel do *chichi* nessa aprendizagem, pode ser visto como uma das estratégias de socialização emocional mais utilizadas pelos pais da

comunidade maya. As demais causas associadas ao medo observado entre as crianças desses pais foram: animais, insetos, pessoas desconhecidas, ficar sozinho, obscuridade, ser batido, ser repreendido, sons fortes e ser jogado.

A forma de reagir dos pais frente à expressão de medo das crianças é descrita como procurar acalmá-los e deixá-los tranquilos, manifestando os seguintes comportamentos: abraçam os filhos, falam com eles e lhes explicam que não há motivo para se sentirem assim. Eles dizem buscar ajudar os filhos a solucionar o motivo do medo, por exemplo, no caso que fiquem com medo de um inseto, os pais o afastam ou o matam para que a criança fique mais sossegada.

Com respeito à valoração do medo, os pais consideraram que é pouco (44%) e mais ou menos (28%) importante. No entanto, vários pais deram motivos da importância de expressar o medo. Na Tabela 20 apresentam-se as frequências simples da importância conferida pelas mães e pais à expressão do medo.

Tabela 20

Frequências simples da importância da expressão do medo

Emoção	% (f)		
Medo	Mulheres (n=30)	Homens (n=20)	Total (n=50)
Nada	10% (3)	10% (2)	10% (5)
Pouco	50% (15)	35% (7)	44% (22)
Mais ou menos	23,3% (7)	35% (7)	28% (14)
Bastante	10% (3)	15% (3)	12% (6)
Muitíssimo	6,6% (2)	5% (1)	6% (3)

As respostas obtidas foram classificadas em duas categorias: as justificativas dadas à importância do medo e a suas formas de expressão, e aquelas que não a justificam. Na Tabela 21, apresentam-se os motivos identificados entre os participantes. Embora os pais considerem que é pouco e mais ou menos importante a expressão desta emoção, foram encontrados três motivos para isso ocorrer, sendo o autocuidado para evitar perigos a razão principal, é importante que as crianças “peguem medo” para que

aprendam a cuidar-se de coisas e situações perigosas (por exemplo, insetos, pessoas desconhecidas, subir escadas). Nesse sentido, torna-se importante que as crianças peguem medo desde pequenas, tal como o explica uma mãe:

“É bom que ela tenha medo de algumas coisas, porque tem criança que não tem medo de nada e pode pegar um bicho que é perigoso, eu vejo assim. Às vezes assusto ela com essas coisas, não com tudo, mas com algumas coisas. Como é pequena, é bom para fazê-la ter medo de qualquer pessoa, sim, coisinhas que andam no chão à noite. Com isso, eu a assusto para que ela não agarre, é perigoso. Para mim, é perigoso” (Nayeli, 21 anos).

Para que as crianças se sintam à vontade para a expressão do medo, as mães e os pais utilizam diversas estratégias, tais como ameaças de que alguma coisa (inseto, animal) irá feri-los, mostrando e apontando o bicho ou o animal, explicando ou falando sobre as consequências que podem se colocar a partir de um certo tipo de contato ou exposição, como por exemplo, tocar em um inseto perigoso ou de afastar-se de casa com algum desconhecido. Umas mães o descrevem essa preocupação seguinte maneira:

“Como você ensina o medo? Às vezes eu digo a ele que tem uma cobra lá, eu digo a ele que tem um sapo” (Imelda, 20 anos).

“Eu mostro a ela por exemplo o que são cobras, insetos assim, para que entenda que quando ela os vir tem que me dizer ou ela tem que se afastar” (Gabriela, 27 anos).

Também o *chichi*, a entidade descrita anteriormente que faz referência a animais ou insetos, foi salientada como uma forma de socializar o medo, tal como explica uma mãe durante a entrevista:

“Quando meu filho vê um inseto, com uma barata, ele diz *chichi*, então eu o assusto, eu o assusto, digo que é *chichi*, que ele não o pegue. Porque senão, se

ele vê algo e o agarra, é perigoso para ele. Então, as crianças pequenas devem mostrar medo” (Erika, 32 anos).

É importante, pelo exposto, salientar que os pais promovem a autonomia e a agência das crianças para que elas possam cuidar de si mesmas sozinhas, como uma mãe diz “sozinhos vão educando-se que não devem pegar coisas, animais, coisas que os podem ferir”. Também há vezes que a própria experiência das crianças contribui a que peguem medo, como por exemplo, já ter sido ferido por algum animal ou haver experimentado alguma situação perigosa. Em menor medida foi mencionado que as mães e os pais socializam o medo para que as crianças obedeçam ao dar instruções para elas, como ir a dormir. Nestes casos as mães mencionam às crianças que, se não vão dormir, um inseto pode chegar ou um sapo pode aparecer.

Uma segunda justificativa para expressar medo é o conhecimento parental da criança, quer dizer, é importante para os pais conhecer do que têm medo as crianças, para identificar se é algo que as crianças precisam aprender a ter medo ou não, também é importante saber para ajudar a criança a superar o medo. Uma mãe expressa o seguinte:

“Eles devem [expressar], para que você perceba por que estão com medo, você deve dizer-lhes se é bom ter medo ao que eles temem” (Jacinta, 36 anos).

O terceiro motivo foi salientado por uma mãe, tendo ela referido que o medo é algo que acontece em todas as pessoas, sendo natural senti-lo diante sempre que se sentir atingido e/ou ameaçado. Trata-se de uma emoção que deve ser expressa, sendo necessário expressá-lo.

Tabela 21*Relação de motivos que justificam a importância ou não da expressão do medo.*

Justificativas			Citação de exemplo	% (n)
Importância				
Autocuidado para evitar perigos			“É bom que tenha medo de coisas que o podem ferir, como insetos ou coisas assim”.	Mães: 53,3% (16) Pais: 45% (9)
Conhecimento parental da criança			“Deve mostrar isso para que saibamos a que tem medo.”	Mães: 30% (9) Pais: 45% (9)
É normal			“Todas as pessoas têm medo a algo, tem que expressá-lo”.	Mães: 3,3% (1)
Não importância				
Doença e mal-estar			“Porque aí às vezes eles adoecem de susto que também lhes dão assim”.	Mães: 10% (3)
A família evita o medo			“Não há razão para ter medo, já que você está com sua família, não deve ter medo”.	Pais: 5% (1)
Evitar vulnerabilidade			“Porque se mostra seu medo, o humilharão o tempo todo. É melhor que guarde seu medo”.	Mãe: 3,3% (1)

Em menor medida foram identificados três justificativas para não expressar medo. A primeira faz referência a ideia de que o medo pode causar doença na criança ou mal-estar, por exemplo, ter medo de tudo. Um segundo motivo é que a família ajuda a prevenir que a criança não fique com medo. Finalmente, uma última justificativa salienta que tem que guardar o medo para evitar ser visto como vulnerável ante as outras pessoas.

5.3.5 Concepções sobre a raiva nos adultos, sua manifestação e valoração de sua expressão nas crianças

Diferentemente das emoções anteriormente apresentadas, no que diz respeito à raiva somente foram identificadas suas causas entre os adultos, como é exposto na Tabela 22. Em geral a raiva é avaliada negativamente, já que segundo os pais uma pessoa raivosa pode ficar doente mais cedo, irrompe os relacionamentos na família, como por exemplo, podem faltar o respeito às pessoas maiores de idade mais avançadas, como os avós. Por isso, é necessário que as pessoas controlem a raiva e aguentem sua expressão, como diz

um pai “deve aprender a controlar sua raiva porque pode causar problemas, tanto em sua família quanto com seus filhos”.

Tabela 22

Concepções sobre as causas da raiva entre os mayas adultos

Concepções	Citação de exemplo	% (n)
Causas		
Comportamentos inapropriados	“Quando está fazendo coisas que não estão certas”	Mães: 40% (12) Pais: 15% (3)
Desobediência dos filhos	“Pois quando eu digo coisas a eles e eles desobedecem”	Mães: 6,6% (2) Pais: 50% (10)
Brigas	“Pois se estamos brigando, então eu fico com raiva”	Mães: 16,6% (5) Pais: 15% (3)
Frustração de metas	“Quando algo que você quer não dá certo”	Mães: 3,3% (1) Pais: 10% (2)
Problemas no trabalho	“Coisas que as pessoas fazem no meu trabalho”	Pai: 5% (1)

Nota: As frequências e porcentagens não somam 100% dos participantes para cada categoria já que responderam à pergunta de diferentes maneiras. Alguns mencionaram as causas da alegria, outros apontaram seus significados, e assim por diante.

A principal causa da raiva salientada é o comportamento inapropriado de outras pessoas, isto é, quando as pessoas dizem mentiras, e quando as crianças se comportam de maneira inadequada e desobediente às regras, tal como um pai o salienta:

“Talvez meus filhos façam algo errado e eu chame a atenção deles, talvez seja uma raiva para mim, de que não está bem o que estão fazendo” (Alejandro, 29 anos).

A segunda causa mais mencionada foi a desobediência dos filhos, quando estes não fazem as coisas que os pais pedem, tal como o menciona um pai:

“No meu caso, o que me deixa raivoso com os meus filhos, porque eles não me obedecem, quando eu falo algo para eles e eles não fazem, ou eles cometem alguma coisa, lá eu fico com raiva” (Florian, 28 anos).

Em menor medida foram mencionados como causas da raiva as brigas na família, a frustração de metas almejadas, ou seja, quando algo que querem não dá certo. Um dos pais exemplificou com situação referente ao ambiente de trabalho.

Com respeito à manifestação da raiva, os pais, principalmente eles, pensam e concordam muito e um pouco (ver Tabela 23) que as crianças de até 36 meses são capazes de manifestar esta emoção.

Tabela 23

Frequências simples da percepção dos pais sobre a presença e manifestação da raiva

Emoção	% (f)		
Raiva	Mulheres (n=30)	Homens (n=20)	Total (n=50)
Nem um pouco	3,3% (1)	0% (0)	2% (1)
Um pouco	33,3% (10)	35% (7)	34% (17)
Mais ou menos	20% (6)	30% (6)	24% (12)
Muito	43,3% (13)	25% (5)	36% (18)
Completamente	0% (0)	10% (2)	4% (2)

As respostas obtidas foram classificadas em três categorias: expressão, causas e reação dos pais diante da raiva sentida pelas crianças. Foram identificadas 12 formas pelas quais elas expressam a raiva, apresentadas na Tabela 24. As principais maneiras mencionadas pelos pais foram lançar coisas, bater e jogar-se no chão.

Tabela 24

Maneiras de expressar a raiva nas crianças reportadas pelos pais

Expressão	% (f)		
	Mães (n=30)	Pais (n=20)	Total (n=50)
Lançar coisas	36,6% (11)	20% (4)	30% (15)
Bater	30% (9)	15% (3)	24% (12)
Jogar-se no chão	16,6% (5)	30% (6)	22% (11)
Gritar	13,3% (4)	25% (5)	18% (9)
Ignorar	16,6% (5)	15% (3)	16% (8)
Chorar	10% (3)	15% (3)	12% (6)
Não falar	16,6% (5)	5% (1)	12% (6)
Isolar-se	10% (3)	5% (1)	8% (4)
Fazer birra	3,3% (1)	10% (2)	4% (2)
Repreender	6,6% (2)		4% (2)
Olhar para baixo	3,3% (1)		2% (1)
Não comer		5% (1)	2% (1)

Entre as principais causas da raiva nas crianças foram mencionadas o não cumprimento de demandas, quer dizer, quando a criança pede algo aos pais e não o recebe; as proibições, quando os pais não deixam que as crianças façam tudo o que

querem; as brigas geradas por conflitos, como por exemplo, quando lhes tiram seus brinquedos e, em menor medida, quando os pais repreendem os filhos

As principais formas de como as mães e os pais reagem diante a raiva expressada pelas crianças é falando com eles sobre o motivo da raiva, deixando as crianças sozinhas até que fiquem tranquilas, repreendendo-as, abraçando-as, alegrando-as, acalmando-as ou distraíndo-as.

Enquanto à valoração da raiva, em geral as mães e os pais consideram é pouco e mais ou menos importante sua expressão nas crianças. Na Tabela 25 estão reunidas as percepções dos pais participantes da pesquisa sobre a importância da raiva.

Tabela 25

Frequências simples da importância da expressão da raiva

Emoção		% (f)		
Raiva		Mães (n=30)	Pais (n=20)	Total (n=50)
	Nada	26,6% (8)	0% (0)	16% (8)
	Pouco	50% (15)	60% (12)	54% (27)
	Mais ou menos	16,6% (5)	30% (6)	22% (11)
	Bastante	6,6% (2)	10% (2)	8% (4)
	Muitíssimo	0% (0)	0% (0)	0% (0)

As respostas obtidas dos pais foram classificadas em duas categorias: as justificativas dadas à importância da raiva e a suas formas de expressão, e aquelas que não a justificam. Na Tabela 26 estão os motivos dados pelos pais. Embora em geral os pais avaliem a raiva como algo que as crianças não têm que experimentar muito, deram justificativas da importância de sua expressão, sendo o conhecimento parental a principal. As mães e os pais acham importante que as crianças expressem raiva porque isto os permite conhecer quais são as coisas que gostam e quais não gostam. Os pais acham que não podem obrigar às crianças a fazerem coisas que eles não gostam. É muito promover importante sua agência e respeitar sua autonomia e decisões, tal como o expressaram os seguintes pais:

“Se eu, como mãe, vejo que ela não gosta de usar saia, se ela fica com raiva, irritada ou enojada com a saia e eu continuo usando, então eu devo respeitar o sentimento que ela tem, sobre o que ela não gosta e se posso evitar colocá-lo pois eu o evito. Se ela não mostrar que está com raiva, vou continuar fazendo isso. Eles devem dar a conhecer o que sentem e pensam” (Gabriela, 27 anos).

“Porque tem hora tem coisas que ele não gosta, e quando eu as dou pra ele e ele fica bravo eu estou forçando ele a pegar algo que ele não quer, eu não posso forçar ele, ele vai mostrar a sua raiva, quando ele não quer categoricamente, porque para mim é uma forma de saber que ele não quer, eu posso ver que ele está com raiva, então eu não continuo dando a ele algo que ele não quer, para que ele não fique com raiva. Mas isso significa, bem, da minha parte, mostrar um pouco de raiva, que diga eu não quero” (Luismar, 28 anos).

Tabela 26

Relação de motivos que justificam a importância ou não da expressão da raiva.

Justificativas	Citação de exemplo	% (n)
Importância		
Conhecimento parental	“Porque se há algo que eles não gostam, eles devem dizer, mostrar, e uma forma é a raiva”.	Mães: 26,6% (8) Pais: 35% (7)
Não é boa a contenção	“Eles devem remover tudo para que não fique”.	Mães: 26,6% (8)
É normal	“Faz parte do seu sentimento”.	Mães: 3,3% (1) Pais: 10% (2)
Não importância		
Dano pessoal ou a outros	“Quando fica com raiva, joga tudo fora ou bate em alguém, e isso está errado.”.	Mães: 23,3% (7) Pais: 20% (4)
Sem idade para sentir raiva	“Porque são crianças e na sua idade não devem ficar com raiva.”.	Mães: 16,6% (5) Pais: 5% (1)
Alegria no lugar da raiva	“Ela é uma menina, ela deve ser feliz, não ficar muito brava”.	Mãe: 3,3% (1) Pai: 5% (1)
A raiva é passageira	“Porque passa rápido”.	Mãe: 3,3% (1) Pai: 5% (1)

Uma segunda justificativa para expressar a raiva é porque contê-la pode ser ruim para as crianças, elas podem ficar doentes, mas também salientaram que têm que

controlar sua expressão. As crianças podem expressar raiva, mais não muito, como diz uma mãe:

“Pois eles devem mostrar, se ficarem com raiva de algo, eles devem mostrar, mas não muito, eles devem aprender a se controlar” (Jacinta, 36 anos).

Uma terceira justificativa baseia-se na consideração de que é normal expressar a raiva sentida. Ou seja, expressar raiva é parte da vida, como o menciona um pai: “tem que sentir, faz parte da vida, mas não muito”. Além destes motivos, também foram dados quatro justificativas para não expressar a raiva, sendo a principal baseada no argumento de que sua expressão pode trazer danos à própria criança ou a outros, tal como expressou uma mãe durante a pesquisa:

“Eu acho que eles deveriam se acostumar a falar para ele não fazer isso, para que ele não maltrate, porque tem criança que maltrata na hora de ficar com raiva, por exemplo, pode machucar outras crianças” (Rosalba, 39 anos).

Em menor medida foram mencionadas as seguintes justificativas para não expressar raiva: as crianças ainda são pequenas, não tem idade para ficar raivosos, sendo melhor a alegria no lugar da raiva, ainda que esta não seja uma emoção duradoura nas crianças.

Um aspecto importante ao abordar a expressão da raiva na infância com os pais foi a menção que fizeram ao *chi'ichnak*. Para eles, quando as crianças estão com raiva e com tristeza, choram, repreendem, não escutam, brigam, ficam intranquilos. O *chi'ichnak* se dá quando as crianças ficam doentes, por exemplo, tem dor de estômago ou quando não veem seus pais, já que eles trabalham fora da comunidade, então ficam inquietos por isso. Alguns pais falam do *chi'ichnak* da seguinte maneira:

“O que é *chi'ichnak*? Pois é quando ele está chorando, fica com raiva, triste, ou não quer tomar leite, nada lhe parece. Ele fica inquieto” (Marco, 43 anos).

“Há um momento em que ele não vê seu pai, ele fica triste, *chi'ichnak*. Ele fica com raiva, há muito tempo que não o via” (Marisol, 38 anos).

5.3.6 Concepções sobre o orgulho nos adultos, sua manifestação e valoração de sua expressão nas crianças

Com respeito ao orgulho entre os adultos, como pode ser observado na Tabela 27, foram identificados significados, causas e maneiras de expressar o orgulho entre os participantes. Segundo as respostas foram apontados dois tipos de orgulho, os que foram classificados em “positivo” e “negativo”. No primeiro caso, foi mencionado pelos pais que o orgulho significa alegria, bem-estar e saúde.

Tabela 27

Concepções sobre os significados, causas e expressão do orgulho entre os mayas adultos

Concepções	Citação de exemplo	% (n)
Significados		
<i>Orgulho positivo</i>		
Alegria	“Alegre quando a criança faz algo bem, algo bom fez”	Mães: 13,3% (4)
Bem-estar	“Sentir-se bem, saber que você está bem consigo mesmo.”	Mães: 6,6% (2)
Saúde	“Estou orgulhoso, feliz, por termos saúde, isso é o orgulho para mim”	Pais: 5% (1)
<i>Orgulho negativo</i>		
Manter fixa uma postura	“O orgulho de não falar com você, de não querer aceitar algo, de manter uma postura fixa”	Mães: 16,6% (5) Pais: 25% (5)
Arrogância	“É quando uma pessoa que se pensa ser superior não fala com você, ou passa por você e não o cumprimenta”	Mães: 3,3% (1) Pais: 25% (5)
Causas		
<i>Orgulho positivo</i>		
Conquistas	“Quando você vai bem, você se orgulha das conquistas, sobre seus filhos, de sua família”	Mães: 56,6% (17) Pais: 70% (14)
Expressão		
<i>Orgulho negativo</i>		
Ignorar	“Quando falam e ele não presta atenção, por mais que fale, ele não liga para ver”	Mães: 3,3% (1)
Não expressar nada	“Não se expressando, não	Mães: 3,3% (1)

expressando seus sentimentos, você
não quer falar de si mesmo, você não
quer dizer o que sente”

Nota: As frequências e porcentagens não somam 100% dos participantes para cada categoria já que responderam à pergunta de diferentes maneiras. Alguns mencionaram as causas da alegria, outros apontaram seus significados, e assim por diante.

O orgulho positivo foi descrito principalmente pela alegria de fazer coisas, de obter conquistas, tanto do que é feito pelos pais como do que foi realizado pelos seus filhos, tal como o salienta uma mãe:

“Orgulho é estar alegre com o que ele faz, com o que você faz também”

(Alejandra, 19 anos)

Quanto ao orgulho negativo, foi caracterizado principalmente o que os pais descreveram como manter uma postura fixa diante de decisões tomadas pelas demais pessoas, não mudar de pensamento, nem fazer o que outros querem que a pessoa faça. Sobre isso uma mãe assim o descreveu:

“Orgulho quando está fixo sempre, você não muda como pensa. Por exemplo, quando eles dizem a você como deve acontecer algo e que você muda a forma como você pensa. Você não muda, sempre fixa a mente” (Avelina, 24 anos).

Também foi mencionada a arrogância como um significado para o orgulho negativo. Neste caso, os pais salientaram que uma pessoa orgulhosa é arrogante, pois se sente superior aos demais, e por isso, não cumprimenta a outros, nem fala com as pessoas ao seu redor

De outra parte, a principal causa do orgulho são as conquistas obtidas pelos pais ou por seus filhos. O que chama a atenção foi que, embora tenham sido poucos os pais que falaram sobre o orgulho positivo, muitos deles indicaram que se sentem orgulhosos das conquistas alcançadas por eles e pelos filhos. Essas respostas puderam haver sido dadas porque se fez uma pergunta complementar, especificamente sobre como

ficariam se seus filhos têm conquistas na escola ou na família, tal como o salienta uma mãe:

“Pois digamos que quando você conquista uma meta, digamos que você quer fazer alguma coisa e às vezes você diz não posso, e quando você faz, eu digo que já alcancei o que queria, não me deixo ser derrotado pelas pessoas”
(América, 18 anos).

“Dos meus filhos sim, quando fazem bem alguma coisa eu me orgulho deles, quando o que fizeram é bom, eu parablenizo, que está bem o que você fez”
(Alejandro, 29 anos)

Em menor medida foram mencionadas ignorar e não se expressar, como formas de manifestar o orgulho, neste caso de valência negativa.

Em quanto à manifestação do orgulho, só algumas mães e pais consideram que as crianças de até 36 meses sentem e expressam orgulho. Principalmente eles pensam e concordam nem um pouco com a assertiva, e aqueles que pensam que sim, concordam um pouco. Na Tabela 28, apresentam-se as percepções dos pais sobre a manifestação do orgulho nos primeiros anos da infância.

Tabela 28

Frequências simples da percepção dos pais sobre a presença e manifestação do orgulho

Emoção	% (f)		
	Mães (n=30)	Pais (n=20)	Total (n=50)
Orgulho			
Nem um pouco	43,3% (13)	45% (9)	44% (22)
Um pouco	30% (9)	50% (10)	38% (19)
Mais ou menos	20% (6)	5% (1)	14% (7)
Muito	3,3% (1)	0% (0)	2% (1)
Completamente	3,3% (1)	0% (0)	2% (1)

Os pais que salientam que as crianças não manifestam orgulho é porque consideram que estas ainda são pequenas, e que nesta idade ainda não entendem o que

implica o orgulho, como disse uma mãe sobre a questão: “Ele ainda é pequeno, não entende essas coisas”.

As respostas foram classificadas em expressão, causas e reação dos pais diante a expressão do orgulho pelas crianças. Foram identificadas nove formas pelas quais as crianças manifestam esta emoção, sendo possível organizá-las em duas categorias: o orgulho positivo e o orgulho negativo. Na Tabela 29 podem ser observadas algumas das expressões identificadas.

Tabela 29

Maneiras de expressar o orgulho nas crianças reportadas pelos pais

Expressão	% (f)		
	Mães (n=30)	Pais (n=20)	Total (n=50)
<i>Orgulho positivo</i>			
Mostrar suas conquistas	30% (9)		18% (9)
Pular	10% (3)		6% (3)
Aplaudir	6,6% (2)		4% (2)
Rir	3,3% (1)		2% (1)
<i>Orgulho negativo</i>			
Relutância	13,3% (4)	20% (4)	16% (8)
Ignorar	13,3% (4)	10% (2)	12% (6)
Esconder-se	10% (3)	5% (1)	8% (4)
Não compartilhar coisas	3,3% (1)	5% (1)	4% (2)
Não falar	6,6% (2)		4% (2)

A principal forma de expressar orgulho positivo diz respeito a mostrar as conquistas, as coisas que as crianças fazem e que eles acham importante que estas possam aprender. Na fala de uma mãe, destaca-se um exemplo: mãe expressa como segue:

“Mostrar o que acabou. Ele fala a todos, se está seu tio, a seu avô, ele tem que ver que todos o vejam porque assim ele se sente muito feliz, orgulhoso (Gabriela, 27 anos).

Quanto ao orgulho negativo, a principal forma de expressá-lo é a partir da relutância, isto é, quando a criança não quer fazer o que os pais lhes indicam. Especificamente quando a criança pede algo, informa o alvo do seu interesse, e o pai

não lhe dá. Pode haver também a situação em que o pai dá o que a criança pede, mas ela se recusa a recebê-lo. Neste caso, a criança pode ser considerada uma pessoa orgulhosa, como explica um dos pais entrevistados:

“Ele está brincando, você tira o brinquedo dele, ele vem e pega. Você tira dele, ele começa a chorar. Você quer fazê-lo feliz e você dá a ele e ele se vira. Assim ele tem orgulho, ele não quer outra vez. É assim que mostra” (Reynaldo, 36 anos).

Com respeito às causas do orgulho, foram salientadas as conquistas para o orgulho positivo e deixar de atender o pedido da criança para o caso do orgulho negativo, isto é, quando a criança quer algo e o pai não cumpre sua petição. As formas de reagir dos pais diante da expressão do orgulho positivo é elogiando as crianças, e corrigindo e insistindo no caso da manifestação do orgulho negativo.

Com respeito à valoração desta emoção, a expressão do orgulho foi considerada como nada e pouco importante pelas mães e pelos pais. A Tabela 30 mostra as valorações feitas pelos pais. Alguns deles (38%) consideram que as crianças nos três primeiros anos de vida ainda são pequenas para sentir, entender ou ter aprendido o que é o orgulho, por isso não o manifestam.

Tabela 30

Frequências simples da importância da expressão do orgulho

Emoção	% (f)		
Orgulho	Mães (n=30)	Pais (n=20)	Total (n=50)
Nada	40% (12)	60% (12)	48% (24)
Pouco	36,6% (11)	20% (4)	30% (15)
Mais ou menos	23,3% (7)	10% (2)	18% (9)
Bastante	0% (0)	10% (2)	4% (2)
Muitíssimo	0% (0)	0% (0)	0% (0)

As respostas dos pais foram classificadas em duas categorias: as justificativas dadas à importância do orgulho e a suas formas de expressão, e aquelas que não a justificam. As justificativas são apresentadas na Tabela 31. Resultou que os motivos

para expressar orgulho foram relacionados com o orgulho positivo, sendo que as justificativas apresentadas para não o expressar foram vinculados com o orgulho negativo. Nesse sentido, a principal razão para expressar orgulho é porque as conquistas promovem bem-estar nas crianças, ajudando-as no seu desenvolvimento pessoal e profissional, tal como o salienta uma mãe:

“Sim, ela deveria ter, para continuar crescendo como pessoa, como profissional, para estudar, para conseguir as coisas que ela quer alcançar, ela deveria ter mais disso” (Gabriela, 27 anos).

Tabela 31

Relação de motivos que justificam a importância ou não da expressão do orgulho

Justificativas	Citação de exemplo	% (n)
Importância		
Bem-estar pelas conquistas	“Porque então eles se sentem orgulhosos do que fazem”.	Mães: 16,6% (5) Pais: 10% (2)
Conhecimento parental	“Você tem que saber se algo que ele conquistou o deixa feliz e o apoiá-lo”.	Mães: 10% (3) Pais: 15% (3)
É normal	“É a maneira deles de crescer, cada qual tem seu orgulho”.	Mães: 13,3% (4)
Relações familiares	“Eles deveriam estar orgulhosos de como seu pai os trata, como sua mãe o trata”.	Mãe: 3,3% (1) Pai: 5% (1)
Não importância		
Evitar arrogância	“Não é bom que expresse seu orgulho por não querer falar com outras, e isso é ruim para crianças”.	Mães: 6,6% (2) Pais: 15% (3)
Evitar dano pessoal	“Porque, pois, isso não nos ajuda, bloqueia você de muitas coisas”.	Mães: 3,3% (1) Pais: 5% (1)

Com respeito às justificativas para não expressar orgulho se acharam evitar a arrogância nas crianças e para evitar o dano pessoal. Como foi mencionado, em ambos os casos fazem referência ao orgulho negativo, já que expressar este tipo de orgulho é ruim para as crianças. Por isso é melhor não o expressar, para evitar consequências como arrogância.

5.3.7 Concepções sobre a vergonha nos adultos, sua manifestação e valoração de sua expressão nas crianças

Com respeito à vergonha, foram identificados significados e suas causas entre os adultos, as quais se apresentam na Tabela 32. O principal significado salientado é quando se tem vergonha de outras pessoas, de conviver com gente muitas vezes desconhecida.

Tabela 32

Concepções sobre os significados, causas e expressão da vergonha entre os mayas adultos

Concepções	Citação de exemplo	% (n)
Significados		
Vergonha de outras pessoas	“Ter vergonha de outras pessoas, de outra gente, é isso a vergonha”.	Pais: 10% (2)
Provocando	“Que todo mundo faz o divertimento de você”.	Mães: 3,3% (1)
Timidez	“Timidez, têm vergonha de falar, melhor se fecha”	Pai: 5% (1)
Causas		
Comportamentos inadequados	“Quando alguém faz algo que não está bem, ele tem vergonha porque não deve fazê-lo”.	Mães: 50% (15) Pais: 55% (11)
Ridículo	“Tem hora que você fica com vergonha, quando cai, eles te veem, riem, você fica com vergonha”.	Mães: 10% (3) Pais: 5% (1)
A pessoas desconhecidas	“Pois quando tem uma visita que vem na casa e eu não a conheço, fico com vergonha.”	Mães: 10% (3) Pais: 5% (1)
Desconhecimento de coisas	“Eu pergunto a alguém como deve ser feito assim, quer dizer, sinto muito por não saber fazer isso”.	Mães: 6,6% (2) Pais: 5% (1)
É normal	“Acho que todas as pessoas têm vergonha”.	Mães: 3,3% (1)

Nota: As frequências e porcentagens não somam 100% dos participantes para cada categoria já que responderam à pergunta de diferentes maneiras. Alguns mencionaram as causas da alegria, outros apontaram seus significados, e assim por diante.

Também foram identificadas diversas causas da vergonha, sendo a principal delas os comportamentos inadequados, os quais dizem respeito a quando as pessoas

fazem algo ruim, como por exemplo, roubar e furtar. Neste caso, quando são descobertos, as pessoas ficam com vergonha. Um pai o menciona isso como segue:

“Tem gente que faz coisas que não estão bem, que se esconde porque tem vergonha, porque sabe que não está bem o que fazem, assim acontece com essas pessoas, que as descubram os da vergonha” (Marco, 43 anos).

Em menor medida foram mencionados o ridículo, interatuar com pessoas desconhecidas, não saber ou desconhecer alguma coisa, e como algo normal nas pessoas. Não foram identificadas formas de expressar a vergonha.

Quanto à manifestação da vergonha, algumas mães e pais consideram que as crianças de até 36 meses não sentem vergonha, e outros sim. Na Tabela 33, mostram-se percepções dos pais. Uns pais acham que as crianças ainda são pequenas e não entendem o que implica a vergonha, mas outros não pensam desta forma e identificaram 8 formas de manifestar a vergonha (ver Tabela 34).

Tabela 33

Frequências simples da percepção dos pais sobre a presença e manifestação da vergonha

Emoção	% (f)		
Vergonha	Mães (n=30)	Pais (n=20)	Total (n=50)
Nem um pouco	20% (6)	20% (4)	20% (10)
Um pouco	50% (15)	50% (10)	50% (25)
Mais ou menos	23,3% (7)	20% (4)	22% (11)
Muito	6,6% (2)	5% (1)	6% (3)
Completamente	0% (0)	5% (1)	2% (1)

Os dados foram classificados em três categorias: expressão, causas e reações face a vergonha dos filhos. No caso dos pais que consideram que as crianças sentem vergonha, estes apontaram oito formas de expressá-la, sendo o comportamento de esconder-se das demais pessoas a mais mencionada. Isso pode acontecer quando as crianças têm contato com pessoas desconhecidas, tal como descreve uma mãe:

“Ele fica com vergonha ao ver gente que não conhece, se esconde, e quando falam com ele não fala, fica só atrás de mim ou vai se esconder atrás da sala”
(Guadalupe, 27 anos).

Tabela 34

Maneiras de expressar a vergonha nas crianças reportadas pelos pais

Expressão	% (f)		
	Mães (n=30)	Pais (n=20)	Total (n=50)
Esconder-se	33,3% (10)	35% (7)	34% (17)
Baixar a cabeça	6,6% (2)	10% (2)	8% (4)
Não falar		20% (4)	8% (4)
Não participar em atividades escolares	3,3% (1)	15% (3)	8% (4)
Recusar convites	6,6% (2)	5% (1)	6% (3)
Isolar-se	6,6% (2)		4% (2)
Fechar os olhos	6,6% (2)		4% (2)
Chorar	3,3% (1)	5% (1)	4% (2)

A principal causa de vergonha nas crianças remete às situações em que precisam lidar com são as pessoas desconhecidas, por exemplo, aquelas pessoas que os visitam em suas casas. Também foram mencionados comportamentos inapropriados (pegar algo sem permissão), situações em que se sentem expostos ao ridículo (cair no chão), participar nas atividades escolares em público (dançar, cantar) e o riso de outras pessoas. A reação dos pais ante a expressão da vergonha é explicar às crianças se o motivo de sua vergonha tem sentido ou não. Por exemplo, se a criança tem vergonha de dançar na escola, os pais falam com ela e procuram convencê-la de que é bom dançar e que não há razão para sentir vergonha.

Com respeito à valoração da vergonha, em geral os pais consideram que sua expressão é nada e pouco importante. Na Tabela 35 são apresentadas as frequências das valorações feitas pelos pais. Alguns pais mencionaram que é nada importante porque as crianças ainda não sentem vergonha, pois são pequenas. Mas outros pais deram motivos da importância ou não da expressão da vergonha.

Tabela 35*Frequências simples da importância da expressão da vergonha*

Emoção	% (f)		
Vergonha	Mães (n=30)	Pais (n=20)	Total (n=50)
Nada	40% (12)	45% (9)	42% (21)
Pouco	43,3% (13)	25% (5)	36% (18)
Mais ou menos	10% (3)	20% (4)	14% (7)
Bastante	3,3% (1)	0% (0)	2% (1)
Muitíssimo	3,3% (1)	10% (2)	6% (3)

Foram identificadas respostas organizadas em duas categorias: as justificativas dadas à importância da vergonha e a suas formas de expressão, e aquelas que não a justificam, apresentadas na Tabela 36. Sendo o principal motivo para sua expressão a regulação do comportamento, es dizer, que os pais consideram que as crianças têm que experimentar a vergonha para saber como devem atuar, eles aprendem que coisas são boas ou ruins e saber comportar-se, tal como o salienta um pai:

“Para que perceba se faz o bem ou o mal, e se fez, para que sinta o que é isso, o que é a vergonha, e não volte a acontecer a mesma coisa, para que aprendam coisas boas e ruins” (Florian, 28 anos).

Uma segunda justificativa para expressar vergonha é porque ajuda às crianças a cuidar-se dos perigos, como diz uma mãe, “ajuda a que tenha vergonha a estranhos e não saia”, neste sentido evitam ir-se com pessoas desconhecidas. Isto pode ser semelhante ao medo, em ambos casos as crianças tem que aprender a cuidar-se e evitar perigos sozinhas, tal como o salienta uma mãe, “para que ele que anda sozinho assim, se tem medo ou vergonha, não lhe aconteçam coisas”.

Tabela 36*Relação de motivos que justificam a importância ou não da expressão da vergonha.*

Justificativas	Citação de exemplo	% (n)
Importância		
Regulação do comportamento	“Para que ele não ande fazendo coisas, quando escute que não está bem. Para ele aprender, que tenha vergonha”.	Mães: 23% (7) Pais: 20% (4)
Autocuidado para evitar perigos	“Porque é bom que ele tome cuidado para não ir com gente que não conhece, que tenha vergonha e não vá com qualquer pessoa”.	Mães: 16,6% (5) Pais: 20% (4)
É normal	“Eles como são crianças não sabem, é	Mães: 6,6% (2)

	normal que o expressem”.	Pai: 5% (1)
Não importância		
Limita às crianças	“Quando alguém tem vergonha, não fala, não convive com outras pessoas”.	Mãe: 23% (7) Pais: 30% (6)

Igualmente identificou-se um motivo para não expressar a sensação de vergonha, sendo que limita a agência das crianças. Os pais pensam que uma criança com vergonha não pode fazer muitas coisas, esta emoção os limita, pois não participam nas atividades da escola como dançar, nem se relaciona com outras crianças ou se recusam a fazer coisas que impliquem em interagir com outras pessoas, como explica uma mãe participante da pesquisa:

“Eles não devem, eles devem remover sua vergonha. - Por que não deveriam? - Pois porque eles não convivem com outras crianças, se ele tiver vergonha, ele não vai brincar com os outros, mas ele sim brinca com outras crianças, ele não tem vergonha, mas se ele for com outros, ele não vai” (Mayra, 37 anos).

5.3.8 Concepções parentais sobre o desenvolvimento emocional

Entre os pais e as mães mayas verificaram-se noções compartilhadas sobre o desenvolvimento das crianças. Neste estudo, foram identificadas concepções que se relacionam com a socialização da emoção e o desenvolvimento emocional. Uma noção central é o *na'at*, entendimento em língua maya, o qual faz referência ao desenvolvimento da capacidade de entendimento das crianças. O *na'at* nesta pesquisa foi mencionado como um elemento importante para o desenvolvimento emocional. As mães salientam que as emoções chegam com o entendimento, isto é, com o desenvolvimento do *na'at*, tal como o salienta uma mãe como segue:

“De por sim (essas emoções) vem com seu entendimento (*tajano'ob yéetel u na'ato'ob*)” (Aleni, 35 anos).

As mães apontam que conforme as crianças vão adquirindo mais *na'at*, mais entendimento, compreendem mais as coisas em geral, o que também influencia sua forma de experimentar e expressar suas emoções. Quanto maior o entendimento, maior podem ser suas preocupações, ou, como salientam os pais, já pensam sobre as coisas. Isso faz, por exemplo, que as crianças pequenas sejam alegres, porque elas ainda não têm entendimento e não se preocupam com coisas como os adultos, tais como dificuldades econômicas ou o aleijamento dos pais. No caso de crianças com mais de cinco anos, já têm mais entendimento e podem compreender e pensar acerca das dificuldades por elas enfrentadas. Neste contexto, o *na'at* influencia a compreensão que as crianças possam ter sobre as emoções. Por exemplo, no caso da vergonha, segundo alguns pais participantes da pesquisa, as crianças não experimentam a vergonha ou a experimentam pouco, porque ainda não têm entendimento das implicações da sua expressão, tal como o manifestou uma mãe:

“Não devem expressá-lo. Porque são pequenos, não têm entendimento (*na'at*), não sabem que o é vergonha, não têm entendimento (*na'at*)” (Gladys, 40 anos).

Os pais também salientam que as crianças aprendem pouco a pouco sobre as emoções, conforme vão adquirindo entendimento e vão experimentando situações que promovem sua aprendizagem. Por exemplo, uma criança aprende sobre o medo a partir de agentes de socialização como o *chichi*, o qual vai adquirindo sentido para elas conforme aumenta o seu entendimento sobre o mundo e sobre si mesmas, tal como o explica um pai:

DJ: Você fala com ele sobre o *chichi*?

M: Sim, mesmo se dissermos a ele, ele não tem medo de nada. Quando dizemos *chichi*, ele ri, ele o está aprendendo. Pouco a pouco ele vai ganhando

entendimento (*kambil u betik, jujun p'it ku bin u ch'aik na'at*), quando coisas assim acontecerem com ele. Ele vai ir aprendendo.

(Mauricio, 42 anos).

Alguns pais consideram que as crianças pequenas não têm entendimento de emoções complexas como a vergonha. Em menor medida outros pais salientam que embora as crianças sejam pequenas, elas têm entendimento, inclusive para entender emoções como o orgulho. Um pai fez a seguinte observação:

“Ele está orgulhoso das coisas que faz, embora ele seja pequeno, mas tem entendimento” (Felipe, 38 anos).

Outra noção identificada foi o *tuukul*, pensamento em língua maya, a qual se relaciona com o “pensar muito”. Ou seja, diz respeito à preocupação que possam ter com as pessoas ou sobre algum acontecimento. O *tuukul* se apresenta menos nas crianças, já que conforme vão ganhando *na'at*, também vão pensando mais e preocupando-se de forma mais consistente. Quando são crianças, elas não têm o *tuukul* como demonstram os adultos, indicando que este também tem um desenvolvimento, como explica uma mãe:

“Eles não têm pensamento (*tuukul*) como o pensamento (*tuukul*) de uma pessoa maior, que diga que não me quer meu pai por coisas que faço, porque eles ainda são bebês, estão desenvolvendo sua mente ainda” (Madre 2, anos).

Particularmente, essa noção foi vinculada à alegria e a tristeza. Segundo os participantes, a alegria das crianças é maior do que entre os adultos, pois elas não tem coisas nas quais pensar, nem têm problemas com os quais se preocupar. Em resumo, as crianças ainda não têm *tuukul*, como o salienta uma mãe:

“Como são crianças, não têm coisas em que pensar (*mina'an ba'alo'ob ku tuklo'ob*). Bem, eles têm a responsabilidade que lhes ensinamos, mas como são pequenos, não têm responsabilidades grandes. Como são crianças, deve de ser que estejam alegres sempre” (Aleni, 35 anos).

No caso da tristeza, em menor medida, os pais identificam o *tuukul* em seus filhos, como diz uma mãe, “às vezes, quando você vê que eles estão pensando alguma coisa, eles não ficam felizes, ficam tristes”. Embora, as crianças ainda sejam pequenas também podem pensar muito, ter *tuukul*, preocupar-se com certos acontecimentos, mas, como disse uma mãe, a expressão da tristeza não é duradoura: “Falamos sobre isso com carinho. Ele se alegra, rapidamente se alegra, ele não fica com a preocupação”. Especificamente, foi salientado o caso dos pais que trabalham fora da comunidade, os quais podem ser lembrados por seus filhos e se tornarem alvo de sua preocupação. Mas, para eles, isso depende se a criança está acostumada com o pai, tal como o expressa um deles:

M: Às vezes não estou com ele e ele chora por mim.

DJ: Você acha que ele tem pensamentos ou pensa sobre você?

M: Se for, porque desde bebê eu cuido dele, ajudo minha mulher a trocar a fralda, se ele chorar eu abraço, é assim que ele cresce, o que é mais, eu dou leite para ele, quando eu chego eu faço o leite dele e eu dou a ele.

DJ: Tem então pensamentos de agora em diante.

M: Sim, tem, embora seja como é, tem pensamentos.

Outro sentido dado ao *tuukul*, é que pode indicar que a criança vai se desenvolvendo, o qual influencia a forma como experimenta as emoções. No caso da

alegria, uma criança que vai adquirindo *tuukul* também se vai alegrando mais, como mostra umas das mães entrevistadas:

“Porque assim se está vindo que está crescendo, está tendo seu pensamento de eles, se alegram assim (*tan u yaan u tuukulo’ leti’o’ob, ki’imaktal u yóolo’ob beya’*)” (Gabriela, 26 anos).

Também foi mencionado por um pai o *k’ajal iik*, que faz referência à capacidade de recordar, à memória. Mas o pai o apontou em relação à capacidade das crianças da atualidade de entender e aprender rápido sobre as coisas que acontecem em seu entorno, incluídas as emoções.

Finalmente, o *óol*, uma noção muito característica das emoções no contexto maya, também foi identificada, embora em menor medida. O *óol* faz referência ao ânimo, força vital, energia, vontade, isto é, ao coração não material, ao centro anímico, onde se desenvolvem as emoções, sentimentos e condutas. Este, ao ser conjugado, dá origem a diversas emoções, como por exemplo, *ki’imak óol* que quer dizer ânimo alegre, *yaj óol*, dor do ânimo, *jak óol*, ânimo surpreso. Neste sentido, predomina a ideia de que o *óol* pode mudar, trocar de ânimos e emoções, inclusive ficar equilibrado (*toj óol*). Nesta pesquisa, este foi mencionado justamente para discorrer sobre as formas pelas quais as crianças recuperam ou perdem o equilíbrio do ânimo. Por exemplo, quando as crianças ficam com raiva ou tristes as mães alegram o ânimo delas, procuram fazer com que seu *óol* fique alegre, mas também elas podem perder o equilíbrio do ânimo com o medo, como mencionaram alguns dos pais quando indagados sobre a questão:

“Diante a raiva alegre seu ânimo (*kin ki'imakunsik u yóol*), o abraço e fica alegre seu ânimo (*ku ki'imaktal u yóol*)” (Anile, 35 anos).

“Na festa quando caiu o *volador*, ele chorou, pois se assustou, está pequeno mais tem medo, estas vendo que seu ânimo fica surpreso (*jak'a yóol*)” (Reynaldo, 36 anos).

5.4 Discussão

Neste estudo se buscou identificar as concepções de pais e mães sobre suas emoções e sobre a expressão emocional das crianças. Os principais significados da alegria entre os adultos foram a ausência de doença e a tranquilidade. Definir a alegria em função da ausência de doença pode estar relacionada com descobertas relatadas em estudos feitos sobre saúde e doença na comunidade maya. Em pesquisa de Castillo (2011), apontou-se que os mayas descrevem a saúde como ausência de doença, quando estão contentes e felizes. Neste caso esta felicidade e alegria originada em parte porque eles e os demais membros da família se acham bem, sem problemas, o qual também concorda com a principal causa de alegria neste estudo, o bem-estar da família. Enquanto que a tranquilidade, em função de as crianças não pensarem muito, nem terem preocupações, tem sido documentado em pesquisas com populações mayas, como o recente trabalho publicado por Jiménez-Balam et al. (2020). Nele as autoras demonstram que a alegria é definida pelos mayas como tranquilidade, moderação, equilíbrio, não pensar muito, sendo uma emoção necessária quando se quer promover e/ou manter o bem-estar individual e coletivo. Esses resultados estão em sintonia com este achado, em particular, deste estudo.

A tristeza e a raiva foram avaliadas de maneira negativa, procurando sua inibição e controle para evitar dificuldades nos relacionamentos. Na literatura maya,

Jiménez-Balam et al. (2020) reportaram como que entre os mayas, especialmente aqueles situados no sul de México, estes procuram desencorajar a expressão de estados anímicos negativos, como a raiva e a tristeza, já que podem gerar problemas nos relacionamentos e na tranquilidade.

Especificamente, na tristeza seu principal significado foi o mal-estar e a doença como a causa mais importante, da mesma forma que a alegria, pode estar relacionado com o achado por Jiménez et al. (2020), onde dificuldades como a presença da doença na família, problemas e brigas originam preocupações e afetam a tranquilidade. Embora o “pensar muito” tenha sido uma causa reportada em menor medida, além de gerar tristeza, também foi relacionado com o *chi’ichnak*, uma experiência que, segundo os pais, se caracteriza por um estado de preocupação excessiva. Em resumo, os dados mostram que “pensar muito” está relacionado com inquietude, raiva e tristeza. Isso confirma os achados de estudos que relacionaram o *chi’ichnak* com as preocupações e inquietação, sendo importante distinguir o modo como se apresentam em adultos e crianças (Cauch, 2017; Jiménez-Balam, Castillo, & Cervera, 2009). Também os participantes fizeram alusão à inibição da tristeza para evitar transmiti-la a outros ou preocupá-los, pois deve-se evitar se preocupar demais. Resultados semelhantes foram achados entre os mayas yucatecos por Sosa (2007), que desenvolveu um estudo anterior com mulheres mayas depressivas e não depressivas, achando que a regulação e inibição de emoções como a tristeza permite evitar o contágio emocional e assim proteger as relações interpessoais, manter a coesão familiar e a reputação social.

No caso da raiva, foi avaliada negativamente, já que muita raiva pode originar doença à pessoa que o experimenta e pode irromper os relacionamentos, por isso se espera sua regulação e controle. Isso concorda com reportes sobre o controle da raiva em outros grupos mayas, pois pode dificultar os relacionamentos interpessoais, os quais

são valorados (Groark, 2005, 2008). Quanto à relação entre a emoção e a doença, investigações que estabeleceram relações entre culturas mesoamericanas assumem que tensões, aflições ou reações emocionais repentinas ou súbitas, podem originar doenças (Gutiérrez Estévez & Surrallés, 2015). Também os autores reconheceram que os comportamentos inapropriados e a desobediência dos filhos como principais motivos para ficar raivoso. Entre as causas geradoras da raiva foram mencionados os problemas na família ou com amigos, os conflitos interpessoais entre eles e as brigas nesse contexto específico.

Com respeito ao medo, esta emoção está associada à preocupação com algum dano que poderia acontecer com a família ou algo ruim que possa acontecer com os filhos. Ressalta-se que o “pensar muito”, quando relacionado à preocupação, está presente na expressão de diversas emoções. A ausência de preocupações dá significado à alegria, em termos de um estado de tranquilidade, já o pensar muito é uma frequente causa da tristeza. No medo, o “pensar muito” significa a preocupação com acontecimentos ruins que possam afetar a família. Estudos mostram que para os mayas yucatecos, o “pensar muito” faz referência a um estado emocional/anímico onde as pessoas se preocupam com a possibilidade de ocorrência de algum acontecimento ou experiência adversa que ameace o seu bem estar, a sua integridade. Esta preocupação, quando muito forte, pode ocasionar doença (Jiménez-Balam et al., 2020). Entre os mayas de Belice, o “pensar muito” irrompe o bem-estar emocional, além de ser considerado prejudicial e não é saudável (Hatala, Waldram, & Caal, 2015).

O orgulho pode ser positivo ou negativo dependendo da construção do *self*. No caso do orgulho positivo é relacionado com culturas independentes como um elemento individual onde a pessoa tem situações nas que pode obter resultados positivos, como conquistas, enfatizando a autonomia; e no caso de culturas interdependentes, o orgulho

é percebido como negativo, pois pode interferir nos relacionamentos interpessoais e se opõe aos valores coletivistas (Markus & Kitayama, 1991). Neste estudo, o orgulho foi avaliado tanto positiva como negativamente. Por uma parte dos entrevistados, foi visto como positivo, apresentando-se associado à alegria e ao bem-estar derivado por conquistas tanto individuais, assim como de outras pessoas. Por outro lado, foi salientado como negativo por sua relação com a arrogância e manter uma postura ante um acontecimento, podendo afeitar os relacionamentos. Isto sugere, que o orgulho entre os adultos mayas é considerado no contexto individual e relacional. Ao respeito não se tem conhecimento de reportes similares entre os mayas sobre o orgulho.

Com respeito à vergonha, o principal significado foi conviver com pessoas desconhecidas, e suas causas os comportamentos inadequados (e.g. roubar e ser descoberto) e o ridículo principalmente. Não se tem conhecimento de descobertas similares entre os mayas. A literatura internacional salienta que a vergonha é conceitualizada como negativa, pois as respostas das pessoas envergonhadas por suas transgressões podem ser defensivas e distanciá-las dos outros. Mas estudos interculturais e a literatura antropológica têm documentado como a vergonha pode ser prossocial e promover o auto aperfeiçoamento, sendo valorado em contextos coletivistas (Sheikh, 2014). Neste estudo, a vergonha permite regular o comportamento, o qual define os relacionamentos com outros, seja de maneira individual para evitar as interações com estranhos, ou para comportar-se de maneira correta, segundo a normatividade da comunidade cultural, já que evita transgressões.

No âmbito da socialização das emoções, as concepções constituem um elemento crucial, pois levam a práticas que definem caminhos específicos de desenvolvimento emocional (Trommsdorff, Cole, & Heikamp, 2012). Nesta pesquisa se identificaram as concepções dos pais e mães sobre a expressão das emoções de crianças de até 36 meses,

identificando as justificativas da importância de expressar ou não determinadas emoções nessa idade.

A alegria, foi a emoção onde os pais concordaram que é muito experimentada e expressada pelas crianças, sendo o retorno do pai e a ausência de doença as principais causas. Entre todas as emoções, a alegria foi considerada a mais importante de manifestar, mas em termos de equilíbrio, pois expressar muita alegria pode indicar que algo ruim está acontecendo com a criança, já que se espera que ela seja tranquila. A literatura sobre a expressão emocional nas culturas com modelos culturais interdependentes salienta a procuração com a calma e a tranquilidade (Kärtner et al., 2012; Keller & Otto, 2009). No contexto maya se procura a calma e tranquilidade dos bebês, sendo que a socialização dos primeiros anos de vida se orienta à tranquilidade, evitando estados emocionais extremos (Cervera, 2007; Cervera, 2009; Howrigan, 1988). A tranquilidade relaciona-se com uma noção de equilíbrio contida num modelo mais amplo compartilhado com outras culturas mesoamericanas, onde para manter a saúde se procura garantir o equilíbrio entre diferentes elementos, sendo que a doença se origina a partir da perda deste, seja pelo encontro brusco entre os elementos, seja pela superexposição de um dos elementos ou pela desorganização do corpo (Garduza & Rodríguez, 2007; Redfield & Villa Rojas, 1964; Villa, 1987). A noção de equilíbrio nas emoções tem sido documentada entre adultos mayas, para o caso da alegria se espera que seja em função de tranquilidade e sem preocupações, já que experimentar uma emoção com intensidade muito forte ou ter muitas preocupações (pensar muito), pode gerar um desequilíbrio e levar à doença, por isso se tem que evitar excessos e manter a proporcionalidade entre a emoção e o pensamento (Jiménez-Balam et al., 2020).

Para as mães e os pais mayas a expressão da alegria tem um sentido comunicativo, já que permite-lhes conhecer seus filhos e saber se estes se encontram

bem. Expressar alegria também foi considerado importante por gerar bem-estar para que a criança possa desenvolver-se, ter confiança, prevenir a doença e relacionar-se bem com outros, porque assim são as crianças: alegres. Neste sentido, a alegria das crianças mayas tem um caráter social, não se focaliza na condição mental desta. Isso é o contrário do que supostamente acontece com de culturas com predomínio do modelo cultural independente, onde se salientam os estados mentais intrínsecos (Keller & Kärtner, 2013), pois a expressão de emoções positivas como a alegria ajuda na integridade do *self* (Markus & Kitayama, 1991) e na saúde mental, de maneira individual.

Contrário à alegria, a tristeza foi considerada como pouco experimentada pelas crianças. Da mesma maneira como a alegria é originada pela presença do pai, a tristeza é originada por sua ausência. Para compreender este resultado é importante considerar como as condições socioeconômicas constituem contextos ecossociais que estruturam as dinâmicas das famílias, que influenciam as etnoteorias dos pais e mães, contidas nos modelos culturais (Keller & Kärtner, 2013). Neste estudo, os pais, como muitos de outras comunidades mayas, deixam os trabalhos agrícolas e migram para o setor turístico no norte do estado em busca de melhores oportunidades de trabalho, pois as condições econômicas das comunidades lhes resultam desfavoráveis. Os pais ficam longe de suas comunidades de origem. Isto parece ter repercussões no âmbito emocional, sua presença é motivo de alegria das crianças, entanto que sua ausência é motivo de tristeza. Neste sentido, as condições econômicas, emoldurado em um contexto ecossocial mais amplo, levam a gerar entornos familiares onde as crianças mayas desenvolvem suas emoções.

Em geral, os pais consideram pouco e mais ou menos importante que as crianças expressem tristeza, pois acham que elas ainda são imaturas. Assim como se

posicionaram em relação à alegria, o sentido tristeza é especificamente comunicativo, sua manifestação ajuda os pais a saber mais sobre seus filhos. Mas a expressão da tristeza tem que ser balanceada, evitando a expressão prolongada ou demasiada dessa emoção, reforçando novamente a importância da busca pelo equilíbrio. Isto sugere que a criança tem que controlar e gerenciar sua tristeza, as mães e os pais mães entendem a presença dessa emoção nas crianças por suas ações. Assim, por exemplo, estar calma e sem fazer nada, é uma forma de a criança demonstrar aos pais que algo está acontecendo com ela. Entre os motivos pelos quais os pais consideram que esta é uma emoção que as crianças não devem manifestar tem a ver com a ideia de que a alegria é intrínseca à criança e a tristeza rompe com esse estado de que é esperado na infância. As crianças são alegres, elas não tristes.

No primeiro caso, o bem-estar não se acha relacionado com a condição mental da criança, nos estados mentais intrínsecos, como nas culturas com orientação independente (Keller & Kärtner, 2013), e sim com a ideia de que uma criança muito triste pode perder o equilíbrio e ficar doente. A tristeza também foi relacionada com o *chi'ich nak*, descrita pelos pais e mães como uma experiência em que a criança chora, não come, não quer dormir e se acha inquieta. Esta experiência também foi relacionada com a raiva, pois a criança fica raivosa e briga. Isto concorda com reportes sobre o *chi'ich nak* entre crianças mayas, as quais salientam a importância da relação entre pais e filhos, pois o *chi'ich nak* se apresenta quando as crianças estão separadas dos pais, afetando o estado de ânimo (Cauich, 2017).

O medo foi considerado pouco e, mais ou menos importante para expressar, onde foi salientado o *chichi*, o qual se tem documentado como uma entidade que ajuda às mães e aos pais em seus processos de socialização emocional, já que as crianças aprendem a ter medo e assim regular seu comportamento a partir de criação de situações

perigosas (Le Guen, 2012). Nesta pesquisa, as mães mencionam o *chichi* para apontar coisas perigosas como animais ou insetos, utilizam ameaças e falam das consequências e a importância de evitá-los. Estes dados achados concordam com práticas similares documentadas em outros grupos mayas, como por exemplo, entre as crianças mayas tzotziles. Elas são expostas a pequenas doses de medo com a meta de fortalecer o *ch'ulel* (alma), sendo capazes de manejar o medo e expressar seu entendimento sobre as situações que lhes ameaçam (De León, 2005).

Segundo as abordagens tradicionais sobre as emoções discretas (por exemplo, Ekman & Cordaro, 2011; Izard, 2007), o medo é uma emoção básica, um fenômeno universal que emerge na criança de forma inata, vinculado a um circuito neuronal ativado de maneira automática sem aparente consciência, mas abordagens recentes salientam como esta emoção varia dependendo de fatores contextuais. Estes influenciam no modo como as crianças exploram os estímulos do seu entorno, avaliam se são ameaçadores e apreendem sobre eles (LoBue & Adolph, 2019). Nesta pesquisa experimentar e expressar medo permite que a criança se cuide e saiba lidar com os perigos que estão no seu entorno, por isso é importante que “peguem medo”, pois a meta é que a criança possa aprender a ser consciente dos perigos (por exemplo, insetos nocivos, estranhos), para conseguir evitá-los e conduzir-se sozinha em seu contexto imediato.

Estes dados obtidos pela pesquisa sugerem que é responsabilidade das crianças aprender a regular e controlar o medo, mas, como salientam os pais e as mães entrevistados, isto tem que se dar de forma equilibrada, já que uma criança com muito medo a limita a fazer coisas. É necessário que o medo seja balanceado para a criança consiga ser autônoma em seu entorno mesmo diante de diversos perigos. Isso pode ser explicado pela expectativa dos pais e mães de que as crianças mayas tenham

motivação própria e autonomia desde cedo para organizar suas atividades, o que é condizente com achados relatados em diversos estudos (Alcalá, Gaskins, & Richland, 2021; Gaskins, 2020). Além disso, na literatura maya, se tem documentado que expor as crianças a situações que possam irromper sua tranquilidade, sendo isto capaz de originar doenças como o *jak óolal* (susto), na qual se apresenta o choro incessante e dificuldade para dormir (Cervera, 2007).

Da mesma forma que se espera que ocorra com a alegria e a tristeza, expressar o medo tem um sentido comunicativo, pois é importante que os as mães e os pais conheçam as diferentes expressões emocionais dos seus filhos e assim poder ajudá-los caso seja requerido.

No que diz respeito à raiva, foi considerada uma emoção muito e pouco importante de expressar, já que permite que as crianças deem a conhecer seus gostos e preferências pessoais, mas não no sentido dos processos mentais intrínsecos, como é visto nas culturas com orientação independente (Keller & Kärtner, 2013). No caso das crianças mayas, embora a raiva seja originada quando as crianças não recebem o que querem ou lhes proíbem coisas, as mães e os pais consideram que não podem forçar as crianças a fazer coisas que não gostam, por isso a expressão da raiva lhes permite conhecer a vontade dos filhos. A demonstração da raiva sentida pela criança é importante para comunicar suas vontades e interesses, dando, contudo, a ela a responsabilidade de controlar e expressar tal emoção de maneira equilibrada. Desse ponto de vista, entende-se que a autonomia das crianças é promovida e respeitada desde cedo (Gaskins, 2020).

Neste sentido, a raiva parece orientar o relacionamento entre pais e filhos, pois sua expressão influencia o comportamento dos adultos com respeito às preferências e vontade das crianças. Isto pode estar relacionado com o fato de que a vontade das

crianças é respeitada, e que esta tem um papel central na aprendizagem entre os mayas, mas só aprendem os que tem a vontade de fazê-lo (Cervera, 2021).

A expressão desmesurada da raiva tampouco é promovida e constitui a principal justificativa para não a expressar, pois muita raiva irrompe o esperado equilíbrio na proporção das emoções expressadas e pode originar alguma doença. Neste caso, a noção de equilíbrio é subjacente a definição da meta de que é importante para as crianças aprenderem a controlar emoções como a raiva, por exemplo, para evitar danos. Além disso, é esperado seu controle já que sua expressão exagerada pode prejudicar os relacionamentos interpessoais.

Neste contexto, a raiva é avaliada negativamente, o qual tem sido amplamente documentado em culturas interdependentes ou relacionais onde se valoriza a harmonia nas relações e se desestimula sua expressão (Keller & Otto, 2009; Raval et al., 2013). O mesmo pode ser encontrado em estudos realizados nas culturas com orientação autônomo-relacional (Corapci et al., 2017), onde as crianças também são desencorajadas a demonstrar raiva.

Ao parecer dependendo da idade ou meta de desenvolvimento poderá ser visto como bom ou não expressar a raiva, já que nos adultos mayas também é esperado seu controle, pois se evita irromper os relacionamentos (Jiménez-Balam et al., 2020), mas, nas crianças, sua manifestação deixa que os outros conheçam mais suas preferências e reforçam a autonomia. A esse respeito, a literatura documenta que entre os mayas *tzotziles*, a expressão da raiva pode ter objetivos diferentes dependendo da idade, aos quatro ou cinco meses é promovida entre os infantes, sendo expostos a pequenas doses de raiva para fortalecer seu *ch'u'lel* (alma), para expressar seu caráter e entendimento, mas, depois dos três anos, se promove o equilíbrio da raiva para evitar a eclosão de conflitos.

O orgulho é uma emoção considerada nada e pouco importante de expressar, pois as crianças são pequenas para experimentar e expressar tal emoção, e ainda não têm o entendimento necessário para isso. Embora não seja uma emoção esperada para as crianças, alguns pais mayas identificaram dois tipos de orgulho, o positivo, originado por conquistas e expressado pelas crianças quando as exibem, e o orgulho negativo, caracterizado pela relutância a fazer coisas, ocasionado quando as demandas das crianças não são cumpridas pelos pais. Não se tem reportes de estudos similares sobre o orgulho entre os mayas. Mas a literatura, em geral, salienta que o orgulho pode ser positivo nas culturas independentes onde as pessoas o promovem como um elemento individual pois salienta a autonomia; e se considera negativo nas culturas relacionais e interdependentes pois não promove os valores coletivos e pode irromper os relacionamentos, pois emoções fortes e a expressão podem interferir no funcionamento social (Markus & Kitayama, 1991; Niedenthal, Krauth-Gruber, & Ric, 2006). Neles os pais distinguiram motivos para a expressão e contenção dos dois tipos de orgulho, esperam que as crianças expressem o positivo porque consideram que gera bem-estar pelos logros das crianças, pois pode ajudar no desenvolvimento pessoal e profissional no futuro.

Da mesma forma que com as demais emoções, a expressão do orgulho tem sentido comunicativo, pois permite aos pais conhecer as conquistas dos filhos e apoiá-los seguidamente. No entanto, quando a expressão do orgulho assume valência negativa, o principal motivo para não o expressar é para evitar a arrogância nas crianças, pois quando elas deixam de falar com as demais pessoas podem sentir-se superiores a outros quando adultos. Neste sentido, o orgulho pode ser individual, compartilhando elementos característicos de culturas independentes, onde é sua expressão é valorizada, pois encoraja a autonomia das crianças.

Entre os mayas, o orgulho é uma forma pela qual as crianças podem demonstrar que são capazes de fazer coisas, que são competentes, por exemplo, para ajudar em casa. Quando se aceita a ajuda da criança para fazer algo, para os pais mayas, é a oportunidade de fazê-la se comprometer com as responsabilidades na família, a diferença do documentado sobre o orgulho nas crianças europeia americanas, as quais são muito parabenizadas para que se sintam bem e fiquem orgulhosas (Gaskins, comunicação pessoal, 13 agosto 2021). Entre os elementos relacionais, evita-se a promoção do orgulho negativo, uma vez que este põe em risco os relacionamentos com outros, já que uma criança pode se posicionar como melhor ou superior aos demais. Neste contexto, procura-se assegurar um estado de equilíbrio, onde a criança seja competente com suas conquistas, mas sem ficar arrogante.

Na vergonha os pais concordaram que é pouco manifestada pelas crianças, pois, de maneira similar o orgulho é reconhecido como uma emoção que as crianças, por serem pequenas e imaturas, ainda não a expressam adequadamente. Neste caso, as crianças expressam a vergonha escondendo-se, em especial, de pessoas desconhecidas. Também pode ser originada por comportamentos inapropriados, e fazer coisas que possam expô-las ao ridículo. A experimentação e a expressão da vergonha permitem a regulação do comportamento das crianças, pois faz com que elas aprendam o que é aceito como bom e mau. Não se tem conhecimento de relatos similares em pesquisas da psicologia ou ciências sociais, como a antropologia, que abordem o orgulho entre os mayas contemporâneos. Mas, em culturas interdependentes, como por exemplo, entre as famílias de origem asiática, a repressão de emoções como a vergonha ajuda no processo de regulação da expressão emocional (Louie et al., 2013). No caso das crianças mayas, é importante que elas aprendam a regular a expressão das suas emoções, pois, em se tratando da vergonha, além de modelar seu comportamento, sua manifestação pode

evitar situações de perigo, como por exemplo, manter-se próximo de pessoas estranhas. Este é o motivo pelo qual os pais consideram ser importante sua manifestação.

Juntos, o medo e a vergonha permitem à criança aprender a conduzir-se de maneira autônoma em seu entorno, pois, como mencionado, a autonomia e a independência são esperadas e promovidas desde cedo na infância. Do mesmo modo, ressalta-se que a busca pelo equilíbrio na expressão das emoções é uma meta definida pelos pais, pois, muita vergonha limita o desenvolvimento das crianças em atividades diversas, como por exemplo, dançar na escola ou ir sozinho para fazer recados, além de que sua expressão em uma proporção balanceada leva a criança a reconhecer sua competência para realizar determinadas atividades e fazer o que lhe foi requisitado, sendo o principal motivo para que não seja promovida sua expressão.

Nesta pesquisa, emergiram ainda noções relacionadas com o desenvolvimento emocional, identificados como *na'at*, *tuukul*, *k'ajal iik* e *óol*, os quais refletem elementos de um modelo cultural mais abrangente que permite entender a concepção que as mães e os pais têm sobre as emoções das crianças.

No caso do *na'at*, traduzido como 'entendimento', na literatura maya, relaciona-se com a inteligência, assumindo-se que uma criança com entendimento é responsável, obediente e tem bons modos, além de apresentar capacidade cognitiva consistente. Assim, conforme a criança vai tendo maior entendimento também ganha mais capacidade de interagir e controlar seus comportamentos, o que amplia a possibilidade de aprender (Cervera, 2008). Quando a criança nasce não tem *na'at*, esta capacidade se desenvolve até a idade de um e dois anos, considerando-se presente nas pessoas quando já se tem a capacidade de entender e de tomar decisões por se mesma (Casanova, 2019). Neste estudo, as emoções chegam com o *na'at*, já que quanto maior desenvolvimento

do *na'at* (entendimento), maior é o entendimento das crianças sobre suas emoções, e possivelmente mais ampliada será a sua capacidade para aprender e relacionar-se.

Por outro lado, quanto mais a criança passa a “pensar mais”, maiores são as preocupações que irão lhe assolar, o que influencia sua experimentação e expressão emocional. Isto pode explicar por que as mães e os pais mayas consideram que emoções como o orgulho e a vergonha em crianças de até 36 meses são pouco experimentadas e expressadas, pois elas não teriam o *na'at* para compreendê-las. Para eles, a alegria pode ser menor e a tristeza maior se a criança entende e “pensa mais”, porque terá mais preocupações.

O *tuukul*, traduzida como ‘pensamento/pensar’, foi outra noção relacionada com o desenvolvimento emocional. Este tem sido reportado como uma qualidade de pensar dos seres humanos, considerada a primeira capacidade racional em desenvolver-se e que permite aprender (Casanova, 2019). Neste estudo, fez-se referência à sua influência na experiência e experimentação de emoções como a alegria e a tristeza, no primeiro caso os adultos e as crianças ficam alegres quando não têm *tuukul*, preocupações, nem precisam ‘pensar muito’. Mas também o *tuukul* pode indicar que a criança vai se desenvolvendo, pois a sua ampliação também pode ser gerar mais alegria, já que podem compreender mais as coisas boas que acontecem.

No caso da tristeza, por ter sido relacionada ao *tuukul*, maiores são as preocupações que a criança irá expressar. Isso concorda com o documentado na literatura maya, segundo a qual o *tuukul* se relaciona com a preocupação e tristeza, neste sentido, além de uma relação com o pensamento, esta associação tem uma conotação emocional (Bourdin, 2014; Jiménez-Balam et al., 2020). Um pai mencionou o *k'ajal iik*, em relação à capacidade das crianças atuais de entender as coisas mais rápido. Na literatura maya é reportado como memória, consciência e capacidade para primeiro de

pensar e depois recordar. Assimquando uma criança desenvolve o *k'ajal iik*, isto quer dizer que ela está consciente do seu ambiente, pode recordar o que observa ao seu redor. Ou seja, quando indagada sobre o que acontece em seu entorno, a criança pode acessar sua memória, porque tem *k'ajal iik* (Casanova, 2019).

Em conjunto estas noções sugerem que o desenvolvimento emocional se acha relacionado com o desenvolvimento do *tuukul*, *na'at* e *k'ajal iik*. A relação entre o *tuukul*, *na'at* e *k'ajal iik* se tem reportada no contexto de uma cerimônia denominada *jets' méek'*, onde se busca que estas capacidades se manifestem na criança (Cervera, 2007), como se brotassem em seu processo de desenvolvimento. A primeira em ser potenciada é o *tuukul*, já que ajuda no desenvolvimento do *na'at* e *k'ajal iik*, pois quando as crianças nascem elas não têm desenvolvidas nenhuma delas (Casanova, 2019). Neste sentido, estas capacidades vão sendo desenvolvidas pouco a pouco até que se manifesta no individuo e influencia a experimentação e a expressão emocional.

Finalmente, foi identificado o *óol*, traduzido como “animo, energia vital, vontade, coração não formal”, termo relacionado fortemente com as emoções, pois a partir da conjugação dele se derivam diferentes estados emocionais, mas tem sido relatado majoritariamente no contexto adulto (Bourdin, 2007, 2014; Jiménez-Balam et al., 2020). Quanto ao *óol* das crianças, somente se tem conhecimento do reporte do *jak óolal* (susto), uma doença caracterizada pelo choro incessante e dificuldade para dormir, originados por situações que impressionam ou assustam o *óol* da criança (Cervera, 2007). Embora a importância desta noção *óol* para falar sobre as emoções entre os adultos mayas tenha sido pouco referida nesta pesquisa é possível destacar que está relacionada com os termos emocionais *ki'imak óol* (alegria) e *yaj óol* (tristeza, dor do animo). Assume-se ser complicado conceber tais termos emocionais por separado, já que o *óol* tem sentido quando é conjugado. Ou seja, o *óol* sozinho é um termo difícil de

abordar e de ser identificado pelas pessoas (Jiménez-Balam et al., 2020). Além disso, embora exista um registro de cerca de 200 palavras relacionadas com as emoções (Bourdin, 2014), possivelmente os termos predefinidos para a presente pesquisa, alguns derivados do *óol*, como a alegria (*ki'imak óol*) e tristeza (*yaj óol*), não permitiram explorar outros termos do *óol* relacionados com a socialização das emoções. Entende-se que isso estabelece pautas para pesquisas futuras.

Desta maneira se conclui o primer estudo sobre as concepções dos pais diante a expressão emocional das crianças, o qual fornece um panorama amplo que enquadra o seguinte estudo sobre metas de socialização das emoções.

6. METAS DE SOCIALIZAÇÃO DE EMOÇÕES ENTRE MÃES E PAIS MAYAS DE MÉXICO

6.1 Introdução

Nesta sessão do presente trabalho da início o estudo II, o qual teve como objetivo identificar as metas de socialização que expressam objetivos relacionados ao desenvolvimento emocional da criança entre mães e pais mayas com filhos de até 36 meses que vivem na comunidade maya de X-Hazil Sur, Quintana Roo, México. Como objetivos específicos foram considerados: (1) identificar as qualidades emocionais que pais e mães desejam para o(a) filho(a) quando adulto(a); (2) identificar o que pais e mães consideram necessário para que a criança desenvolva as qualidades mencionadas como metas, e (3) identificar o que pais e mães consideram que podem fazer para que seu filho(a) desenvolva as qualidades citadas.

6.2 Método

6.2.1. Delineamento da pesquisa

Este estudo foi desenvolvido desde uma abordagem qualitativa e quantitativa, de caráter descritivo e interpretativo, com uma amostra selecionada por conveniência. Foi

orientado por um projeto de pesquisa que guarda relação com as investigações que têm sido realizadas pelo Grupo de Estudos de Desenvolvimento, Socialização e Cultura (EDSC) do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC) da Universidade Federal do Pará (UFPA), a partir do qual se derivam estudos sobre a socialização das emoções em diversos contextos culturais e ecológicos.

6.2.2. Contexto da pesquisa

O presente estudo foi realizado em X-Hazil Sur, comunidade maya localizada no estado de Quintana Roo, México. A localização da comunidade e outras informações foram descritas mais detalhadamente no item ‘contexto da pesquisa’, que compõe a seção referente ao método do Estudo I.

6.2.3 Participantes

Neste estudo participaram 50 pessoas, sendo 30 mães e 20 pais que possuíam um filho de até 36 meses de idade, independentemente do sexo, residentes na comunidade maya de X-Hazil Sur, Quintana Roo, México. Maiores detalhes das características sociodemográficas da amostra foram apresentados no Estudo 1.

Em relação aos critérios utilizados para selecionar os participantes de origem maya, consideraram-se mães e pais que falassem a língua maya (podendo ser ou não bilíngues, maya-espanhol) e ter um tempo mínimo de cinco anos morando na comunidade.

6.2.4 Ambiente da coleta

Em X-Hazil Sur a coleta de dados se originou em dois ambientes, no lar e na escola, predominando neste último. As mães foram abordadas na escola de educação

inicial “Jalach Uinic”, onde crianças de até 36 meses têm aulas e realizam junto com suas mães atividades previstas pela instituição. Com a disposição e ajuda da diretora da escola as mães foram convidadas a participar da pesquisa. A aplicação dos instrumentos foi feita nas duas salas que conformam a escola, sendo uma feita com materiais tradicionais da região e outra em alvenaria. Nas aulas a diretora disponibilizou duas cadeiras para acomodar a pesquisadora e a participante ao longo da entrevista. Embora se achavam presentes as crianças fazendo barulho se buscou aproximar o gravador dos participantes, o que tornou possível a coleta dos dados.

Somente um pai foi abordado na escola. As mães deram os seus endereços para achar aos pais em suas casas, desta maneira as entrevistas com os pais foram feitas no ambiente familiar, de acordo com o dia e horário mais conveniente para cada participante, já que a maioria dos pais trabalham fora da comunidade. As casas se localizam em espaços compartilhados com outros membros da família, e se acham construídas de forma tradicional com materiais da região e em alvenaria. Para aplicar os instrumentos foram disponibilizadas duas cadeiras na frente das casas, na cozinha ou na sala de estar, onde geralmente se encontravam outras pessoas ou crianças.

6.2.5 Instrumentos e materiais

Para realizar o estudo foram utilizados diversos instrumentos. A coleta de informações gerais sobre as crianças e seus pais foi feita empregando o Formulário de Identificação dos Participantes (FIP), o qual contém 11 itens sobre dados pessoais, incluindo idade, sexo, data de nascimento e demais. O documento original se acha em português (Anexo A), o qual foi traduzido para o espanhol (Anexo B), e depois o maya (Anexo C). No caso da versão em maya, incluiu o procedimento denominado *back-translation*, que consistiu em fazer primeiro a tradução de espanhol para a maya, e depois a tradução do

instrumento em maya a o espanhol e assim ter certeza das equivalências nas questões que compõem o questionário. Se chegaram a acordos com os tradutores nos casos em que emergiram dúvidas sobre a melhor forma de que traduzir e conseguir a equivalência em ambos formatos.

De maneira específica, foram coletados dados demográficos utilizando o Formulário de Dados Sociodemográficos (FDSD), o qual cotem 20 itens que solicitam informação sobre as mães e os pais, como por exemplo, escolaridade e profissão. Também solicitaram dados sobre-se a idade e o sexo da criança. Da mesma maneira que com o FIP, fez-se tradução do instrumento original em português (Anexo D) a espanhol (Anexo E) e maya (Anexo F), para isso se fez o procedimento de *back-translation* de maya a o espanhol para encontrar concordância nas perguntas em ambas línguas.

Para abordar as metas de socialização da emoção, foi utilizado o Questionário sobre Metas Parentais de Socialização da Emoção (Anexo M), o qual foi desenvolvido pela Dra. Deise Mendes, professora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro para o projeto “Expectativas de desenvolvimento emocional e metas parentais de socialização das emoções em crianças”. Este instrumento tem sido aplicado em diversas pesquisas com amostras da área urbana e rural do Brasil (Fonseca et al., 2017; Mendes, Sant’Anna, & de Oliveira Ramos, 2019). O questionário consta de quatro perguntas que abordam quais são as características emocionais que os participantes desejam para seus filhos quando sejam adultos, as formas a partir das quais conseguirão as características emocionais, e a maneira pela qual os pais podem participar no desenvolvimento destas características. O questionário original se encontra em português e foi traduzido ao espanhol (Anexo N) e língua maya (Anexo O). Para a tradução primeiro se traduzo de português ao espanhol, e depois de espanhol a maya. Também se fez o *back-translation*, do maya para o espanhol para se ter certeza de que o sentido das perguntas coincidia

nos dois idiomas. Foram disponibilizadas e utilizadas as duas versões do questionário, maya e espanhol, de acordo a língua de preferência dos participantes. É importante destacar que a maioria dos participantes da pesquisa apreciou ter sido entrevistado em maya, mas alguns preferiram a versão em espanhol, mesmo sendo falantes nos dois idiomas.

6.2.6 Procedimentos

Coleta de dados

A coleta de dados iniciou fazendo contato com a diretora da escola de educação inicial “Jalach Uinic”, onde se realiza a estimulação e orientação a crianças de 1 a 2 anos. Eles tomaram conhecimento dos objetivos da pesquisa, autorizaram a sua realização nas dependências da instituição, e manifestaram apoio à aplicação dos instrumentos com as mães e pais que levam suas crianças nesta escola.

Primeiramente se identificou aquelas mães que contavam com os critérios de inclusão. A maioria das mães foi abordada individualmente na escola, quando estavam na companhia de seus filhos, e outras receberam o convite a partir de indicações de pessoas que moram na comunidade e diziam conhecer mulheres com as características desejadas, sendo estas últimas visitadas unicamente em suas casas. Todas receberam informação sobre o motivo da visita, os objetivos da pesquisa, um convite para participação no projeto e uma explicação sobre em que consistiria sua participação. Também, a permissão foi solicitada para que as entrevistas fossem gravadas em áudio, já que a escrita da maya é complexa e se requer rapidez para anotar as respostas. No caso dos pais, só um deles foi abordado na escola. Foram solicitadas às mães informações úteis à pesquisa os seus parceiros, como por exemplo, qual o dia de folga do trabalho, descanso na semana, horários em que podem ser achados, e endereço para

abordá-los na residência da família. Quanto às mães contatadas fora do ambiente escolar, algumas afirmaram que os pais se achavam na casa e foram abordados durante a visita, quando estes não estavam presentes e foram solicitadas informações sobre onde estes poderiam ser encontrados posteriormente. Quando algumas mães não tinham tempo de responder às perguntas da pesquisa na escola, marcaram visitas nas casas para que pudessem ficar mais à vontade. A aplicação dos instrumentos foi na língua de preferência, seja maya ou espanhol, mas a maioria respondeu no primeiro idioma. Primeiro se aplicaram os instrumentos de identificação pessoal e dados sociodemográficos. Depois os participantes responderam às perguntas contidas no Questionário sobre Metas Parentais de Socialização da Emoção.

Análise dos dados

Os dados obtidos com a aplicação do FIP e do FDSD foram organizados numa base de dados a partir de planilhas elaboradas no Software SPSS 20. Com ele, foi possível obter médias, desvios padrões e porcentagens, que se utilizaram para descrever as características da amostra.

Quanto à análise dos dados obtidos pelo Questionário sobre Metas Parentais de Socialização da Emoção, iniciou-se com a transcrição das respostas dadas em maya e depois em espanhol. No caso dos dados em maya, esses foram traduzidos ao espanhol diretamente na transcrição. Foi realizada uma abordagem qualitativa do conteúdo das questões abertas do instrumento da pesquisa de acordo com categorias pré-definidas criadas e usadas em outras pesquisas, conforme descrito por Mendes et al. (2019) e Fonseca et al. (2017). Por conseguinte, essas categorias foram inspiradas e adaptadas de outras pesquisas feitas com população brasileira (Seidl-de-Moura et al., 2008).

A primeira pergunta do questionário solicita aquelas características emocionais desejadas para seus filhos quando sejam adultos. As categorias pré-definidas empregadas para classificar os dados obtidos foram as seguintes:

1. Automaximização – meta que indica que os pais desejam que a criança seja emocionalmente confiante e independente, que desenvolva seus talentos e capacidades emocionais, que não se torne emocionalmente dependente de outra pessoa, chegar a ser um indivíduo autônomo. Esta categoria considera respostas como por exemplo, “que seja alegre”, “que saiba expressar suas emoções de forma satisfatória”, “emocionalmente segura de si”.
2. Autocontrole – meta de que a criança desenvolva a regulação de emoções, principalmente as negativas, como o controle da manifestação exacerbada das emoções e impulsos negativos. Para esta categoria se consideram respostas como por exemplo, “que seja equilibrada”, “que não se exalte toda vez que não conseguir o que quer”, “não seja enjoada”.
3. Emotividade – meta na qual os pais desejam que a criança desenvolva a capacidade para iniciar e manter relacionamentos afetivos e intimidade emocional com outros. Exemplos de respostas contidas nestas categorias são “que seja amigável”, “amável”, “que se preocupe com as outras pessoas”.
4. Expectativas sociais – meta em que a criança atenda as expectativas sociais e regras sociais para exibição de suas emoções. Nesta categoria se consideraram respostas como por exemplo, “que saiba se relacionar bem em sociedade”.
5. Outras – nesta categoria foram contidas aquelas respostas que não aplicam a nenhuma das categorias definidas, por exemplo, “que seja honesta”.

6. Não sabe – não quis responder ou não sabe, por exemplo, “não sei a resposta”.

A segunda pergunta aborda quais são as condições que os pais acham necessários para o desenvolvimento das características emocionais desejadas. As respostas a esta questão foram classificadas de acordo às seguintes categorias:

1. Centradas no cuidador – é necessário ensinar á criança a partir da disciplina, aconselhamento ou exemplos, ser modelo para ela. Respostas contidas nesta categoria puderam ser, “ser modelo ou oferecer modelos”, “disciplinar”, “aconselhar”.
2. Centradas no contexto – oferecer as condições ambientais que beneficiem o desenvolvimento emocional. As respostas nesta categoria foram como por exemplo, “dar educação de qualidade”, “oferecer boas oportunidades sociais”.
3. Centradas na criança – o desenvolvimento emocional infantil vai depender das capacidades ou características próprias da criança permitiram o. Respostas nesta categoria foram por exemplo, “brincar”.
4. Não se aplica – não é necessário vivenciar situações já que não há desenvolvimento, pois, as caraterísticas emocionais desejadas se desenvolvem naturalmente, são inatas ou pela maturação biológica.
5. Outras condições – a resposta não concorda com nenhuma das categorias estabelecidas anteriormente.
6. Não sabe – resposta onde indica que não sabe ou não quis responder.

Enquanto à terceira pergunta, questionou que ações necessárias têm que fazer como pais para que seus filhos obtenham as caraterísticas emocionais desejadas quando sejam adultos. As categorias para codificar as respostas foram as seguintes:

1. Educar/orientar – os pais são modelos, ensinam à criança por meio da disciplina, aconselhamento e ser um exemplo. Respostas contidas nesta categoria são por exemplo, “ser modelo ou oferecer modelos”, “disciplinar”, “oferecer explicações verbais”.
2. Manter relações de proximidade pessoal – dar à criança apoio pessoal, oferecer carinho e cuidado, acompanhar, prover um ambiente familiar saudável. As respostas como “dar amor”, “cuidar da criança expressando carinho e afetividade” foram exemplos contidos nesta categoria.
3. Prover condições materiais e sociais – oferecer oportunidades favoráveis, dar educação, sustento, saúde. Foram consideradas como por exemplo, “dar educação de qualidade”, “prover sustento da criança”.
4. Não se aplica – não há desenvolvimento, pois, as características emocionais desejadas são inatas ou pela maturação biológica, se desenvolvem naturalmente.
5. Outras atuações – a resposta não concorda com nenhuma das categorias estabelecidas anteriormente.
6. Não sabe – resposta onde indica que não sabe ou não quis responder.

As respostas foram classificadas de acordo às categorias apresentadas anteriormente e registradas num banco de dados do para análises estatísticos descritivos. Além da autora desta pesquisa, dois juízes categorizaram as respostas e conformaram uma base de dados, a qual foi empregada para achar o nível de concordância entre eles empregando o *software* SPSS 26. A análise foi feita por cada uma das categorias predefinidas para cada pergunta do questionário, obtendo os seguintes valores de concordância de Kappa de Fleis, os quais foram interpretados como descrito na Tabela 37.

Tabela 37*Resultados do teste de confiabilidade de Kappa de Fleis*

Domínio	Kappa	Nível descritivo	Intervalo de confiança 95%		Interpretação McHugh (2012)
			Inferior	Superior	
Questão 1					
Automaximização	0,804	P<0,0001*	0,644	0,964	Forte
Autocontrole	0,746	P<0,0001*	0,586	0,906	Moderada
Emotividade	0,564	P<0,001*	0,404	0,724	Fraca
Expectativas sociais	0,720	P<0,0001*	0,560	0,880	Moderada
Outras	0,385	P<0,001*	0,225	0,545	Mínima
Não sabe	-	-	-	-	-
Questão 2					
Centradas no cuidador	0,782	P<0,0001*	0,622	0,942	Moderada
Centradas no contexto	0,631	P<0,001*	0,471	0,791	Moderada
Centradas na criança	0,689	P<0,0001*	0,529	0,849	Moderada
Não se aplica	0,743	P<0,0001*	0,583	0,903	Moderada
Outras	0,275	P<0,001*	0,115	0,435	Mínima
Não sabe	-	-	-	-	-
Questão 3					
Educar/Orientar	0,870	P<0,0001*	0,710	1,030	Forte
Manter relação de proximidade pessoal	0,670	P<0,001*	0,510	0,830	Moderada
Prover condições materiais e sociais	0,786	P<0,0001*	0,626	0,946	Moderada
Não se aplica	0,340	P<0,001*	0,180	0,500	Mínima
Outras	0,409	P<0,001*	0,249	0,569	Fraca
Não sabe	1,000	P<0,0001*	0,840	1,160	Quase perfeita

Ao final, caracterizaram-se as metas de socialização da população maya mencionadas pelos participantes, conforme os modelos culturais nos moldes em que propôs Keller e Kärtner (2013).

6.2.7 Considerações éticas

A pesquisa contou com a apreciação e a anuência (bem-visto) do Departamento de Saúde Comunitária da Universidade Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), México. A UIMQROO é uma instituição que promove a pesquisa e forma profissionais na área da saúde, particularmente envolvendo pessoas de origem maya das comunidades do centro de Quintana Roo, México. Nesse sentido, a instituição tem conhecimento e prevê o desenvolvimento de pesquisas no contexto maya. Um

primeiro passo, foi fazer contato com a diretora do Departamento de Saúde Comunitária, apresentar os objetivos da pesquisa e obter o bem-visto.

Depois, se visitou a comunidade de X-Hazil e se localizou o delegado, a autoridade mais importante da comunidade. Se fez uma visita a seu domicílio onde se apresentou o motivo da visita, e os objetivos da pesquisa. O delegado deu seu apoio à pesquisa e consentimento para desenvolver as atividades de coleta de dados.

Para que as mães e os pais foram incluídos na pesquisa foi necessário que assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual os convida a participar, dar a conhecer os objetivos da pesquisa e solicita a autorização da coleta. O documento original em português (Anexo K) foi traduzido ao espanhol (Anexo L). Utilizou-se a versão em espanhol com as mães e pais mayas (bilíngues maya-espanhol), não foi traduzido ao maya já que poucas pessoas da comunidade sabem ler em maya, o que dificultaria a sua compreensão. Uma cópia do TCLE foi garantida aos participantes da pesquisa. A assinatura e aceitação dos termos salientados no TCLE foram requisito para participar na pesquisa.

As entrevistas foram gravadas em áudio, para o qual foi solicitada a autorização dos participantes antes de iniciar esse procedimento. Para citações feitas para ilustrar os resultados apresentados foram empregados nomes fictícios para identificar os participantes com o objetivo de manter o anonimato e confidencialidade.

6.3 Resultados

6.3.1 Características emocionais que mães e pais mayas desejam para o(a) filho(a) quando adulto(a).

As metas de socialização da emoção foram expressas pelas mães e pais em suas respostas ao Questionário de Metas de Socialização da Emoção (QMSE). Os resultados

foram organizados de acordo às três perguntas que constituem o QMSE, por cada uma se apresentam a presença/ausência das categorias predefinidas de acordo com as respostas dos pais, as evocações feitas pelos pais por cada categoria predefinida de maneira geral, e separadamente por sexo, idade e escolaridade. Também se apresentam trechos das respostas para ilustrar os dados expostos nas tabelas. A primeira seção aborda as metas de socialização da emoção parentais, es dizer, as caraterísticas emocionais que os pais e mães desejam para seus filhos quando sejam adultos. Como pode ser observado na Tabela 38, predominaram as metas relacionadas a automaximização (90%) e o autocontrole (68%), em menor medida foram mencionadas metas relacionadas com as expectativas sociais. Também pode ser observado que um considerável número de pais (56%), mencionou metas não classificáveis nas categorias predefinidas.

Tabela 38

Porcentagem e frequência de presença e ausência das metas de socialização da emoção dos participantes (Questão 1) (N=50)

Categorias	Presença	
	Sim	Não
Automaximização	92% (46)	8% (4)
Autocontrole	68% (34)	32% (16)
Emotividade	28% (14)	72% (36)
Expectativas sociais	6% (3)	94% (47)
Não classificável nas categorias predefinidas	56% (28)	44% (22)
Não respondeu	0% (0)	0% (0)

Da mesma maneira, em quanto ao número de evocações mencionadas pelos pais foi observado que a maioria salientou metas relacionadas com a automaximização e o autocontrole, tal como pode ser observado na Tabela 39, que traz frequências relativas e absolutas das metas evocadas pelos pais e mães. Estes dados concordam com a presença/ausência apresentada anteriormente.

Tabela 39

Porcentagem e frequência relativa e absoluta de evocações das metas de socialização da emoção (Questão 1) (N=167)

Automaximização	Autocontrole	Emotividade	Expectativas Sociais	Não classificável nas categorias predefinidas	Não sabe
40,12% (67)	25,15% (42)	10,78% (18)	2,40% (4)	22% (36)	0% (0)

As metas de automaximização são aquelas nas quais as mães e pais querem que seus filhos se tornem emocionalmente autoconfiantes e independentes, que consigam desenvolver suas capacidades para expressar suas emoções procurando ser pessoas autônomas. Particularmente, entre os pais e mães mayas as metas de automaximização fizeram ao desejo dos pais e mães de que seus filhos sejam alegres quando adultos, destacando que: como “quero vê-los grandes e alegres”, “que seja alegre com todos”. Mencionaram que é importante a expressão das emoções, tal como o salienta um pai: “deve ser uma pessoa feliz, que saiba expressar-se”. Também fizeram menção do orgulho em expressões como “que seja alegre pelas conquistas”, e tal como uma mãe o salienta:

“Que seja uma pessoa alegre, que se sinta orgulhosa do que ela está fazendo”
(María, 22 anos).

Também mencionaram a capacidade das crianças para desenvolver-se emocionalmente e ser autoconfiantes.

Com respeito às metas de autocontrole, estas se referem ao desenvolvimento da capacidade de regulação emocional, em particular ao controle da expressão exacerbada de impulsos e emoções negativas como a raiva. Especificamente, para as mães e pais mayas é importante que seus filhos quando adultos consigam controlar suas emoções em geral, eles o expressam como “eu gostaria que controlasse todas suas emoções”,

“que aprenda a controlar seus impulsos”. Também consideram que tem que haver um equilíbrio no controle das emoções, “pois nem muito, nem muito pouco tampouco”.

A principal emoção que os pais e mães gostariam que seus filhos controlassem é a raiva. Para eles é importante que as crianças não fiquem muito raivosas ou com mau caráter quando adultos, que saibam controlar sua expressão, para evitar brigas. O medo e a tristeza também foram mencionados como emoções que seus filhos têm que controlar quando adultos, “que controle sua raiva, que controle seu medo”.

As evocações sobre a emotividade também foram salientadas, mas em menor medida. A emotividade se refere ao interesse dos pais e mães de que seus filhos desenvolvam a capacidade de intimidade emocional com outros, de estabelecer relacionamentos afetivos. Particularmente, entre as mães mayas faz referência a que quando seus filhos sejam adultos elas gostariam que fossem “boas pessoas”, “que queiram sua família”, “de bons sentimentos”, “amistoso”.

Quanto às metas relacionadas com as expectativas sociais foram poucas as evocações achadas. Esta categoria se refere a quando às regras de expressão emocional tem que considerar as expectativas sociais e o comportamento de outros. Porém sejam poucas as evocações, alguns pais mayas falaram o que esperam de seus filhos, “quero que seja uma pessoa civilizada”, “que tenha um bom comportamento”.

No que tange às evocações de acordo ao sexo, pode-se observar na Tabela 40, que tanto os pais e mães mencionaram de maneira similar metas de automaximização e autocontrole. Mas também, nota-se que há a diferença entre esses participantes, na medida em que as mães apresentam mais evocações ligadas à emotividade.

Tabela 40

Porcentagem e frequência relativa e absoluta de evocações de metas de socialização da emoção de mães e pais separadamente.

Categoria	Mães % (n)	Pais % (n)
Automaximização	39,25% (42)	41,67% (25)
Autocontrole	25,23% (27)	25% (15)
Emotividade	13,08% (14)	6,67% (4)
Expectativas sociais	2,80% (3)	1,67% (1)
Não classificável nas categorias predefinidas	20% (21)	25% (15)
Não sabe	0% (0)	0% (0)

Considerando a relação entre características sociodemográficas como a idade e escolaridade e as metas salientadas pelos pais, constatou-se que as metas de automaximização foram mais mencionadas pelos pais de faixa etária de 20-29 anos, e principalmente entre aqueles com escolaridade de ensino fundamental. Resultados similares foram achados para o caso das metas de autocontrole, sendo majoritariamente presentes entre pais e mães de 20-29 anos e aqueles de ensino fundamental, tal como se apresenta na seguinte tabela:

Tabela 41

Frequência relativa e absoluta de evocações de metas de socialização da emoção de acordo com a idade e escolaridade dos pais (Questão 1) (N=167)

Perfil socio-demográfico	Automaximização	Autocontrole	Emotividade	Expectativas Sociais	Não classificável nas categorias predefinidas	Não sabe
Idade						
Até 19 anos	2,99% (5)	0,59% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
20 – 29 anos	23,95% (40)	13,77% (23)	5,38% (9)	1,19% (2)	9,58% (16)	-
30 – 39 anos	9,58% (16)	7,18% (12)	4,19% (7)	1,19% (2)	10,17% (17)	-
40 – 49 anos	3,59% (6)	3,59 (6)	1,19% (2)	0% (0)	1,79 (3)	-
Escolaridade						
Ensino Fundamental *	23,35% (39)	13,17% (22)	5,38% (9)	1,19% (2)	13,77% (23)	-
Ensino Médio**	11,97% (20)	10,77% (18)	4,79% (8)	0,59% (1)	6,58% (11)	-
Ensino Superior***	4,79% (8)	1,19% (2)	0,59% (1)	0,59% (1)	1,19% (2)	-

* Ensino Fundamental incompleto e completo

** Ensino Médio incompleto e completo

*** Ensino Superior incompleto e completo

6.3.2 Condições necessárias para que a criança desenvolva as características desejadas como metas

As mães e os pais expressaram quais seriam as condições para que seus filhos pudessem desenvolver ou conseguir as metas desejadas quando adultos. Uma segunda pergunta foi empregada para abordar isso. Entre as respostas achadas, nota-se na Tabela 42 que a maioria considera que vai depender principalmente do cuidador, suas características e comportamentos, e quase com a mesma frequência destacaram-se estratégias centradas na criança e no contexto.

Tabela 42

Porcentagem e frequência de presença e ausência de menções sobre as condições necessárias para que as metas maternas e paternas sejam cumpridas (Questão 2) (N=50)

Categorias	Presença	
	Sim	Não
Centradas no cuidador	52% (26)	48% (24)
Centradas no contexto	30% (15)	70% (35)
Centradas na criança	32% (16)	68% (34)
Não se aplica	2% (1)	98% (49)
Não classificável nas categorias predefinidas	10% (5)	90% (45)
Não respondeu	2% (1)	98% (49)

Enquanto às evocações achadas das condições para que as metas parentais sejam cumpridas se pode observar na Tabela 43 que a maioria foram centradas no cuidador. Porém, verifica-se a diferença destes dados em relação aos apresentados na tabela anterior. Contatou-se uma maior presença de evocações centradas na criança e uma menor em relação com o contexto.

Tabela 43

Porcentagem e frequência relativa e absoluta de evocações sobre as condições necessárias para que as metas maternas e paternas sejam cumpridas (Questão 2) (N=87)

Centradas no cuidador	Centradas no contexto	Centradas na criança	Não se aplica	Não classificável nas categorias predefinidas	Não sabe
49,43% (43)	17,24% (15)	25,29% (22)	1,15% (1)	5,75% (5)	1,15% (1)

As condições centradas no cuidador se referem a quando o cuidador, seja a mãe, pai ou outra pessoa é quem ensina à criança sobre as emoções para alcançar as metas desejadas, já seja por meio do aconselhamento, disciplina ou dando exemplos. Mães e pais mayas consideram que são principalmente eles os responsáveis por prover as condições necessárias para que seus filhos consigam as metas desejadas. Entre suas evocações, se acham “se ensina em casa por seu pai e sua mãe”, “nós, os pais, lhe diremos, lhes ensinaremos”, uma mãe o explica como segue:

“Eu acho que eu, que nós lhes demos bem-estar como pais, desde um início educá-la bem” (Mariela, 20 anos).

Entre as estratégias dos cuidadores se acham ser o exemplo para as crianças, “o exemplo que os pais dão”, já que como salientam alguns pais as crianças vão aprender do que miram em suas casas, do comportamento de seus pais, uma mãe e um pai o descrevem assim:

“Como veia nossa forma em casa, nosso modo é o que vai aprender” (Alejandra, 19 anos).

“Se eu quero que seja feliz pois também tenho que ser eu assim, porque se tudo o tempo fico com raiva ele não vai ser feliz e ele também vai andar amargurado” (Mario, 31 anos).

Outra estratégia é falando com a criança, oferecendo conselhos, isto é, “dando conselho, dizer as coisas como vão falar com ela”. Mais detalhes das estratégias dos pais para alcançar as metas desejadas serão dadas quando se apresentar os resultados obtidos a partir da análise dos dados da terceira questão.

Depois do cuidador, as mães e os pais consideram que vai depender das crianças conseguir cumprir com as metas desejadas, a partir de características próprias dos infantes, como brincar. Para os pais e mães mayas a criança “sozinha o vai ir

aprendendo”, “depende de ele, que ele decida o que quer”, “que veja as coisas por si mesmo”.

Entre as formas para cumprir com as metas por parte das crianças se acham brincando, “que se ponha a brincar”, “estar brincando”; sendo responsáveis, “que tenha responsabilidade desde pequeno”, “que seja uma criança responsável”, e se desenvolva no que ela decida, “o que lhe goste fazer”.

Um aspecto identificado foi a menção do *na'at*, o entendimento, as mães e pais consideraram que conforme as crianças vão ganhando *na'at*-entendimento e com o passar do tempo também vão ir desenvolvendo suas emoções e conseguir cumprir as metas desejadas, a criança “vai ir entendendo com o tempo”, um pai o descreve como segue:

“Pouco a pouco como vaia crescendo, entendendo, vai ir aprendendo a conhecer suas emoções” (Carlos, 50 anos).

Também foi mencionado por um pai o *tuukul*, pensamento-preocupação, já que se considera que desde pequenos tem que aprender a evitar *pensar muito* para cumprir com as metas desejadas, por exemplo, ser alegres, sendo importante o que salienta um pai:

“Que não meta coisas em sua cabeça para que não se ponga a pensar coisas” (Alberto, 45 anos)

O contexto teve menos evocações, este faz referência à oferta de um ambiente ótimo para o desenvolvimento emocional das crianças, por exemplo a partir de bons relacionamentos ou educação. Em resumo, as evocações achadas entre as mães e os pais mães mayas salientam principalmente prover educação, além de um ambiente familiar sem brigas, com boa comunicação, convivência e alegria.

Entre as diferenças observadas entre mães e pais, como se pode observar na Tabela 44, foram achadas mais evocações das mães centradas no cuidador como necessário para cumprir as metas. Quanto aos pais, foram aqueles que mais evocaram as conquistas das metas e se focalizam nas crianças. No contexto estudado, observou-se pouca diferença entre as evocações das mães e dos pais.

Tabela 44

Porcentagem e frequência relativa e absoluta de evocações sobre as condições necessárias para que as metas sejam cumpridas de mães e pais separadamente.

Categoria	Mães % (n)	Pais % (n)
Centradas no cuidador	54,17% (26)	43,59% (17)
Centradas no contexto	16,67% (8)	17,95% (7)
Centradas na criança	18,75% (9)	33,33% (13)
Não se aplica	2,08% (1)	0% (0)
Não classificável nas categorias predefinidas	8% (4)	3% (1)
Não sabe	0% (0)	3% (1)

Também foram consideradas a relação entre características sociodemográficas como a idade e a escolaridade e as evocações sobre as condições para que as metas desejadas sejam cumpridas. Como pode observar-se na Tabela 45, foi encontrado que os pais na etária de 20 a 29 anos e com ensino fundamental foram os que apresentaram mais evocações centradas no cuidador. Entretanto, no caso das evocações centradas na criança, estas estão associadas aos participantes na faixa etária de 20 a 29 anos e de 40 a 49 anos. Igualmente, observou-se que a proporção das evocações segundo a escolaridade foi a mesma para os participantes com o ensino fundamental e o ensino médio.

Tabela 45

Frequência relativa e absoluta de evocações sobre as condições necessárias para que as metas sejam cumpridas de acordo com a idade e escolaridade dos pais (Questão 2) (N=87)

Perfil socio-demográfico	Centradas no cuidador	Centradas no contexto	Centradas na criança	Não se aplica	Não classificável nas categorias predefinidas	Não sabe
Idade						
Até 19 anos	1,14% (1)	3,44% (3)	2,29% (2)	0	0	0
20 – 29 anos	35,63% (31)	6,89% (6)	10,34% (9)	0	4,59% (4)	1,14% (1)
30 – 39 anos	11,49% (10)	5,74% (5)	5,74% (5)	0	1,14% (1)	0

40 – 49 anos	1,14% (1)	1,14% (1)	6,89% (6)	1,14% (1)	0	0
Escolaridade						
Ensino Fundamental *	25,28% (22)	10,34% (9)	12,64% (11)	1,14% (1)	3,44% (3)	0
Ensino Médio**	14,94% (13)	6,89% (6)	12,64% (11)	0	2,29% (2)	1,14% (1)
Ensino Superior***	9,19% (8)	0	0	0	0	0

* Ensino Fundamental incompleto e completo
** Ensino Médio incompleto e completo
*** Ensino Superior incompleto e completo

6.3.3 Atuação parental que as mães e pais consideram que podem fazer para que seu filho(a) desenvolva as qualidades citadas

De maneira específica na terceira questão se abordaram as estratégias ou formas nas quais os pais e mães consideram que podem fazer para cumprir com as metas propostas. Como se pode observar na Tabela 46, a principal estratégia presente nas respostas das mães e dos pais é educar/orientar, seguido de manter relações de proximidade.

Tabela 46

Porcentagem e frequência de presença e ausência de respostas de mães e pais do papel da atuação parental para o desenvolvimento emocional dos filhos (Questão 3) (N=50)

Categorias	Presença	
	Sim	Não
Educar/orientar	72% (36)	28% (14)
Manter relações de proximidade	46% (23)	54% (27)
Prover condições materiais	20% (10)	80% (40)
Não se aplica	2% (1)	98% (49)
Outras	12% (6)	88% (44)
Não sabe	0% (0)	0% (0)

Quanto às evocações, nota-se, como descrito na Tabela 47, que de igual maneira educar/orientar e manter relações de proximidade foram as mais mencionadas. Prover condições materiais foi mencionado com menor frequência.

Tabela 47

Porcentagem e frequência relativa e absoluta de evocações das respostas de mães e pais do papel da atuação parental para o desenvolvimento emocional (Questão 3)
(N=113)

Educar/orientar	Manter relações de proximidade	Prover condições materiais	Não se aplica	Outras	Não sabe
55,75% (63)	27,43% (31)	10,62% (12)	1% (1)	5,31% (6)	0% (0)

A categoria educar/orientar faz referência a como os pais ensinam às crianças a partir de diversas estratégias, tais como a disciplina, exemplos e conselhos. Para as mães e os pais mayas uma forma de ensinar às crianças é a partir do exemplo, como eles salientam, “os ensinamos dando o exemplo”, “lhe ensinaria para que aprenda como somos nós”, “não dar maus exemplos em casa”. Os pais explicaram que é importante dar exemplos para que as crianças os imitem e aprendam a expressar suas emoções, um deles o explica da seguinte maneira:

“Se quero que seja feliz, pois eu também devo de ser assim feliz, não ficar com raiva ou amargurado para que eles não fiquem também assim” (Pedro, 31 anos).

Outra forma de ensinar ou orientar às crianças é por meio de conselhos, “lhes aconselhamos”, eles mencionaram entre outras coisas que é bom aconselhá-los sobre o que está bem e o que está mal. De maneira específica, o conselho implica “escutar conselhos”, “dize-lhe que escute o que se lhe diz”, fazendo ênfase em escutar. Em língua maya eles falaram do *ts’ol xikin*, que quer dizer aconselhar, e de maneira separada e literal *tsol* se traduz como ordenar, explicar, e *xikin* como ouvido, o qual em conjunto significa dar indicações, explicações de maneira ordenada, isto é, dar conselhos quando seja necessário, segundo o momento preciso, que corresponda, por exemplo, com a idade. Alguns pais mencionaram o seguinte:

“Aconselhá-lo (ao ouvido) para que leve um caminho bom” (Marlene, 37 anos).

“Lhe digo ao ouvido” (Pamela, 27 anos).

Neste contexto, é importante salientar como uma mãe fez referência ao *nu'uk ben u mama*, onde *nu'uk* significa lugar de cada coisa, e em conjunto poderia significar que é colocado em seu lugar pela mãe, es dizer, quando se coloca à criança em seu lugar, é orientada, conduzida, formada pelos pais.

Também conversar e falar com as crianças sobre as emoções constituem uma forma de educar e orientar, como os pais salientam, é importante “conversar com ele tranquilamente”, “perguntar por que está triste”. Uma mãe o descreve da seguinte maneira:

“Dizer-lhe o que está passando, que é, se esta alegre lhe explica por que”
(Mercedes, 32 anos)

Por outra parte, a categoria manter relações de proximidade foi a segunda com maiores evocações, referindo-se à quando os pais oferecem carinho, apoio e cuidados à criança para que desenvolva as características emocionais desejadas em sua idade adulta. Entre as mães e pais mayas implica proporcionar apoio e ajuda para a criança, “apoiá-lo”, “ajudá-lo no que ele quiser”, oferecer acompanhamento e atenção na criança, “eu deveria estar pendente de suas necessidades”, “estar pendente de como se sente”, também confiança, “que tenha confiança com nós”. Uma mãe descreve este apoio e proximidade com seu filho:

“Estar como ele, conhecer como é ele, quais são suas emoções, que é o que sente, como o podemos fazer feliz, como o posso consolar, como calmar seus medos” (Sandra, 35 anos).

Algumas emoções valoradas negativamente, como a raiva e o medo, também foram evocadas nesta categoria, sendo preciso gerar um entorno o ambiente onde se possam evitar sua experimentação e expressão, tal como o descreve uma mãe:

“Evitar situações em que possa ficar com raiva ou onde possa ter medo”
(Claudia, 23).

De maneira específica alguns pais que trabalham fora da comunidade no setor turístico mencionaram que é importante “estar como ele”, “cercania com eles” no tempo disponível que tem nos dias de descanso quando retornam a suas casas, um dos pais o descreve como segue:

“Aproveitar o tempo possível para mim que passo com eles” (Ismael, 39 anos).

Embora tenha sido menos evocado, ‘prover condições materiais’ está relacionada à categoria ‘dar à criança condições que permitam o desenvolvimento’, apontando as metas emocionais desejadas, como por exemplo, educação e sustento. Particularmente, as mães e os pais mayas se referiram maioritariamente à categoria prover educação; só um pai salientou cuidar do filho para que não fique doente.

No que tange às evocações de acordo com o sexo dos participantes, como mostram os dados da Tabela 48, tanto as mães quanto os pais mencionaram com frequência similar as categorias educar/orientar e manter relações de proximidade. Também pode-se observar que a diferença entre as mães e os pais é que estas evocaram em maior medida a condição de prover condições materiais.

Tabela 48

Porcentagem e frequência relativa e absoluta de evocações de respostas sobre o papel da atuação parental para o desenvolvimento emocional separadamente de mães e pais

Categoria	Mães % (n)	Pais % (n)
Educar/orientar	57,81% (37)	53,06% (26)
Manter relações de proximidade	28,13% (18)	26,53% (13)
Prover condições materiais	7,81% (5)	14,29% (7)
Não se aplica	1,56% (1)	0% (0)
Outras	5% (3)	6% (3)
Não sabe	0% (0)	0% (0)

Finalmente, com respeito às características sociodemográficas, como mostra a Tabela 49, verificou-se que para as categorias educar/orientar foram evocadas maiormente as faixas etárias de 20-29 anos e 30-39 anos, com escolaridade de ensino fundamental e ensino médio. Enquanto que as categorias ‘manter relações de proximidade’ e ‘prover condições materiais’ foram evocadas majoritariamente entre mães e pais de 20-29 anos. De maneira específica, a categoria manter relações de proximidade reuniu a maior frequência de evocações entre participantes com o ensino fundamental e ensino médio, enquanto que o objetivo de prover condições materiais foi mencionado na mesma proporção pelas mães e pelos pais de ensino fundamental e ensino médio.

Tabela 49

Frequência relativa e absoluta de evocações de respostas sobre o papel da atuação parental para o desenvolvimento emocional de acordo com a idade e escolaridade dos pais (Questão 3) (N=113)

Perfil socio-demográfico	Educar/orientar	Manter relações de proximidade	Prover condições materiais	Não se aplica	Outras	Não sabe
Idade						
Até 19 anos	1,76% (2)	1,76% (2)	0	0	0,88% (1)	0
20 – 29 anos	25,66% (29)	16,81% (19)	7,07% (8)	0	2,65% (3)	-
30 – 39 anos	20,35% (23)	5,30% (6)	1,76% (1)	1,76% (1)	0	-
40 – 49 anos	7,96% (9)	3,53% (4)	2,65% (3)	0	1,76% (2)	-
Escolaridade						
Ensino Fundamental *	33,63% (38)	13,27% (15)	4,42% (5)	0,88% (1)	2,65% (3)	-
Ensino Médio**	20,35% (23)	10,61% (12)	4,42% (5)	0	2,65% (3)	-
Ensino Superior***	1,76% (2)	3,53% (4)	1,76% (2)	0	0	-

* Ensino Fundamental incompleto e completo

** Ensino Médio incompleto e completo

*** Ensino Superior incompleto e completo

6.4 Discussão

Neste estudo foram identificadas metas de socialização da emoção entre mães e pais mayas, as condições necessárias para que sejam cumpridas, e de maneira específica a

atuação parental para que sejam desenvolvidas. Primeiro, os resultados salientam que a maioria dos pais e mães mayas buscam metas de automaximização em seus filhos. Os participantes mayas esperam que seus filhos sejam alegres, que expressem suas emoções e tenham confiança. A literatura salienta que as emoções positivas como a alegria são percebidas em contextos individualistas como úteis, e são mais saboreadas quando se tem uma meta que seguir (Ma, Tamir, & Miyamoto, 2018).

O autocontrole de emoções também foi enfatizado, sendo importante à capacidade de regulação emocional das crianças, em especial o controle da expressão de emoções como a raiva, a tristeza e o medo, sendo em particular a raiva uma emoção que tem que ser regulada em sua expressão para evitar gerar conflitos. Isso corrobora com estudos feitos em culturas relacionais ou interdependentes, onde em particular a raiva se tem documentado como pouco encorajada entre as crianças, pois se valoriza a harmonia e bons relacionamentos e a raiva pode perturbá-las (Keller & Otto, 2009; Raval et al., 2013).

Em menor medida foram mencionadas metas relacionadas com a emotividade e expectativas sociais. Isso sugere que para as mães e pais mayas o desenvolvimento da capacidade de intimidade emocional com outros e o apego às expectativas sociais não são muito importantes e possivelmente pouco encorajadas, sendo mais valoradas as metas de automaximização e autocontrole, com elementos autônomos e relacionais.

Considerando aspectos sociodemográficos como gênero, idade e escolaridade se acharam que as mães apresentaram mais evocações de emotividade em comparação com os pais, o que pode estar relacionado com os papéis tradicionais que salientam às mães com maior orientação aos aspectos de intimidade emocional e relações afetivas, o qual concorda com os estudos que salientam como se tem a expectativa de que as mães se involucrem mais nas questões emocionais e afetivas, sendo esperado que se ocupem

mais que os pais na socialização de emoções (Thomassin et al., 2019). Quanto às metas de automaximização e autocontrole, foram evocadas predominantemente entre os pais e mães jovens, de 20-29 anos, e de ensino fundamental. Ao respeito, a literatura salienta como o nível educativo se acha relacionado com as metas de socialização, a maior nível educativo maior é a presença de metas próprias do modelo prototípico independente (Keller, 2017). Os resultados achados neste estudo são discordantes em relação a essa tendência, pois pais e mães com ensino fundamental, nível educativo básico no sistema educativo mexicano, são os que salientam metas onde se procura a independência, confiança, expressão emocional e autonomia.

Outrossim, um dado importante é que na amostra pesquisada encontrou-se uma maior presença de participantes com essas características sociodemográficas, em comparação com pais de ensino que vai além do fundamental. Também são mães e pais jovens aqueles que possivelmente têm mais metas relacionadas ao modelo independente, possivelmente por ter mais contato com a vida social que ocorre fora da comunidade maya e realizarem trabalhos em cidades turísticas, em comparação com aqueles participantes com a idade mais avançada que tendem a conservar valores tradicionais. Nesse sentido, assume-se que valores como a autonomia, independência e motivação própria nas crianças mayas foram encontrados desde antes dos movimentos migratórios e se fazem presentes em X-Hazil, persistindo com alterações na dinâmica populacional. As mudanças migratórias, tal como se tem documentado em estudos realizados em outras comunidades mayas, têm tido efeito na composição das metas de socialização das crianças, levando os pais a pensar que habilidades são boas para o trabalho nos centros turísticos e urbanos podem ser necessárias. Tais mudanças guardam relação com as mudanças nas atividades econômicas, com a refração da

agricultura e a expansão das oportunidades de trabalho no setor turístico (Gaskins, 2003).

Por outra parte, os pais e mães consideram que eles são principalmente os responsáveis pelo desenvolvimento das metas mencionadas. Em geral, a literatura aponta que as mães e os pais mães têm sido considerados como os principais agentes socializadores, pois este processo acontece desde cedo no âmbito familiar, onde os pais e mães proveem as habilidades iniciais às crianças para que estas tenham competência emocional. Isso está em consonância com as etnoteorias parentais sobre as emoções e com seu contexto cultural (Capobianco et al., 2019). Entre as estratégias utilizadas pelos pais e mães para promover o cumprimento das metas se acharam o exemplo, especificamente enfatizando o que miram as crianças em suas casas e o conselho.

As crianças também foram evocadas como responsáveis do desenvolvimento das metas desejadas pelos pais e mães. Isso pode ser explicado pela da importância dada à autonomia das crianças mayas, na qual se busca um balance entre o que elas querem, e o que é bom para os demais, onde é importante a família, pois o que é bom para a família e bom para a criança. Desde cedo, na família, promove-se sua autonomia, tanto que, por exemplo, aos dois ou três anos as crianças são enviadas a fazer afazeres, o qual foi observado durante o trabalho de campo. Também é esperado desde na infância que decidam o que fazer com seu tempo, que organizem suas próprias atividades, inclusive que tomem responsabilidades em uma idade jovem, por exemplo, por sua própria aprendizagem (Gaskins, 2020). Tais características persistem inclusive em circunstâncias estressoras como as geradas pela pandemia por Covid-19 (Alcalá et al., 2021), sendo a autonomia valorada e respeitada pelos pais e mães, já que permite que as crianças se desenvolvam em atividades colaborativas nas famílias, pois se acham em um entorno onde são integrados nos trabalhos do lar (Cervera, 2016; Gaskins, 2020), e a

sua ajuda e iniciativa para aprender e colaborar tornam-se muito importantes (Alcalá et al., 2021; Jiménez-Balam, Alcalá, & Salgado, 2019).

Certas características do desenvolvimento das crianças também foram salientadas como importantes para cumprir com as metas desejadas. Especificamente, foram mencionadas o *na'at* (entendimento) e o tempo, pois a maior entendimento e passo do tempo, maior é o desenvolvimento das emoções, o qual tem sentido, já que a maior *na'at* a criança pode entender melhor suas emoções e conseguir regulá-las segundo os valores culturais de seu entorno, como a busca do equilíbrio. Na literatura maya se acha que o *na'at* se tem reportado a partir de sua relação com o desenvolvimento, em especial de elementos cognitivos, mas também da capacidade de interação (Casanova, 2019; Cervera, 2016).

Outro elemento que permite às crianças conseguir suas metas é evitar o *tuukul* (pensamento-preocupação), e assim promover um desenvolvimento emocional ótimo e conseguir os objetivos de socialização. Se tem documentado como o *tuukul* se relaciona com a preocupação, podendo gerar mal-estar nos adultos, por isso se tem que evitar e promover a tranquilidade (Jiménez-Balam et al., 2020). No caso das crianças, o *tuukul* e considerado como uma capacidade cognitiva importante para o desenvolvimento em geral (Casanova, 2019), a qual é considerada em uma cerimônia denominada *jeets' méek'* na qual se busca que as crianças andem cedo e rápido, a abertura do pensamento e desenvolvimento de faculdades para que sejam inteligentes e que sejam bons trabalhadores quando adultos (Casanova, 2019; Cervera, 2007). A partir dos resultados deste estudo parece ser que também tem relação com o âmbito emocional.

Os bons relacionamentos na família e a educação foram apontados como elementos do contexto que contribuem para cumprir as metas, embora tenham sido mencionados em menor medida, salientam a importância dos relacionamentos e valores

de harmonia no entorno, o qual concorda em geral com o encontrado em estudos com culturas interdependentes ou relacionais (Keller & Otto, 2009; Raval et al., 2013). Também se tem documentado o valor da harmonia nos relacionamentos entre os adultos mayas (Jiménez-Balam et al., 2020).

Com respeito a aspectos sociodemográficos, as mães colocaram ênfase no cuidador e os pais nas crianças. Isso pode estar relacionado com que em geral é esperado que os pais e mães sejam considerados como os principais responsáveis para promover o desenvolvimento das crianças, sendo ainda maior a ênfase colocada nas mães, pois a expectativa é que se involucrem em questões que impliquem a socialização das emoções (Thomassin et al., 2019). Entanto que os pais salientam o papel das crianças, possivelmente se relacione com uma valoração maior da independência e autonomia das crianças, podendo concordar com o papel tradicional do gênero masculino, emergindo uma área de pesquisa para conhecer se a expectativa é a mesma para meninos e meninas. Com respeito à faixa etária, verificou-se que pais e mães de 20-29 anos, de nível de ensino fundamental predominaram as evocações focalizadas no cuidador e na criança. Ambas características demográficas refletem a importância tanto dos cuidadores como das crianças na socialização de emoções. A respeito desses aspectos, assume-se que não se tem conhecimento de estudos com resultados similares em comunidades mayas. Um dado interessante é a ênfase colocada na criança pelos pais de 40 a 49, e de ensino meio, compartilhando expectativas com pais de gerações mais jovens.

Entre as estratégias que utilizam os pais e mães para promover e cumprir as metas, educar e orientar foram as principais, onde dar exemplos ajuda a que as crianças aprendam. Na literatura clássica sobre socialização de emoções, se salienta como as crianças aprendem sobre as emoções observando e imitando a seus cuidadores

(Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998). Entre os estudos mayas se têm sido documentadas a importância que ocupa a observação na aprendizagem das crianças. Existem múltiplos estudos que salientam como as crianças mayas aprendem observando e participando nas atividades diárias, nas quais decidem o que aprender (Gaskins & Paradise, 2010; Rogoff, 2014), mostrando ser bons observadores para conhecer como se fazem as coisas (Correa-Chávez & Rogoff, 2009), sendo a vista um dos sentidos avaliado como essencial para a aprendizagem (Cervera, 2021). Nesta pesquisa, dar exemplo no lar é um meio considerado importante para que as crianças aprendam sobre as emoções, pois, por exemplo, como os pais salientam, se eles se mostram alegres diante às crianças estas serão iguais, pois aprendem observando e imitando o que encontram em seu entorno familiar.

Aconselhar também foi apontada como uma forma de educar/orientar, sendo que o escutar conselhos é valorado, onde através do *ts'ol xikin* (aconselhar no ouvido) e o *nu'uk bem u mama* (orientado, aconselhado por sua mãe), se ensina, se dão indicações do bem ou do mal, se orienta. Isso concorda com outros estudos que salientam a importância especificamente do *ts'ol xikin* para o desenvolvimento da consciência social ou *k'aajal iik* (Casanova, 2019). Aconselhar implica escutar, no sentido de colocar atenção ao conselho, entender, sendo considerando que a pessoa que escuta o conselho é respeitosa e obediente, sendo o ouvido um sentido importante para aprender junto com a vista (Cervera, 2021).

Conversar sobre as emoções também foi mencionado como uma forma de educar/orientar. Estudos sugerem que a fala ou a narrativa emocional é mais próprio de culturas com orientação individualista, onde se conversa, explica e discutem os estados mentais e emocionais, o que não é peculiar dos contextos coletivistas nos quais se coloca ênfase nas ações, no comportamento (Curtis et al., 2020; Doan & Wang, 2010;

Tao, Zhou, Lau, & Liu, 2012; Wang, 2013). Possivelmente a conversa ao que fazem referência às mães e aos pais mayas seja para no sentido comunicativo, saber como estão se as crianças, se podem intervir em caso de requerer ajuda. As narrativas nas culturas mesoamericanas, como a maya, têm objetivos didáticos e moralizadores, gera nas crianças a oportunidade de refletir sobre suas ações, mas colocando agência nas crianças e não como um meio coercitivo (De León, 2019).

Manter relações de proximidade também foi evocado, sendo o apoio e a ajuda para a criança o meio pelo qual mães e pais promovem o cumprimento das metas. Esta estratégia pode estar relacionada com o respeito à autonomia das crianças, sendo que os pais apoiam suas decisões, ajudam, acompanham, interveem quando acham que é necessário, sendo uma forma de socialização na qual as crianças têm um papel ativo (Remorini, 2015). Mas também foi salientada a importância de organizar um entorno onde se evitem emoções como a raiva e o medo. Neste sentido, os pais se sentem responsáveis e à vontade para intervir no ambiente.

Quanto ao sexo dos pais, foram encontradas respostas similares. De maneira específica, os pais que trabalham fora da comunidade manifestaram a importância de dar acompanhamento da criança nos dias que os visitam, além de salientar um pouco mais que as mães a provisão de condições materiais, possivelmente por ser a pessoa que recebe remuneração econômica e provê à família de recursos materiais, concordando com o papel de gênero tradicional, onde ao homem cabe a função de assegurar o sustento de sua família.

Finalmente, são os participantes jovens e com educação de ensino fundamental e médio os que evocaram mais a educação e orientação, as relações de proximidade e prover condições materiais. Possivelmente isso se relacione com a maior presença de participantes com essas características sociodemográficas.

7. METAS DE SOCIALIZAÇÃO DE EMOÇÕES: ANÁLISES COMPARATIVOS ENTRE MÃES E PAIS DE APEÚ E X-HAZIL

7.1 Introdução

Os estudos que fazem comparações entre comunidades culturais de contextos diferentes, geralmente de entornos contrastantes, têm permitido evidenciar as variações culturais da socialização das emoções. Porém, estudos feitos em contextos com modelos culturais similares também têm reportado a variabilidade na socialização das emoções (Boiger, De Deyne, & Mesquita, 2013). Neste contexto, o objetivo deste estudo foi comparar as metas de socialização que expressam objetivos relacionados ao desenvolvimento emocional da criança entre mães e pais com filhos de até 36 meses que vivem na comunidade maya X-Hazil Sur, Quintana Roo, México e os que residem no distrito de Apeú, Castanhal, Brasil. De maneira específica se procurou identificar as qualidades emocionais que pais e mães desejam para o(a) filho(a) quando adulto(a) entre os residentes de X-Hazil e os que vivem em Apeú, Castanhal, Pará, Brasil; comparar as metas de socialização de emoções de pais e mães de X-Hazil, Quintana Roo, México e Apeú, Castanhal, Brasil.

7.2 Método

7.2.1 Delineamento da pesquisa

Este estudo foi descritivo e interpretativo, com abordagem qualitativa e predominantemente quantitativa. Formou parte do projeto de tese formulado e promovido pelo Grupo de Estudos de Desenvolvimento, Socialização e Cultura (GEDSC) do Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento (LED), do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

7.2.2 Contexto da pesquisa

Brasil é um país conformado por pessoas de origem português, indígena e africano, os quais se acham também influenciados por diversos processos migratórios (Seidl-de-Moura, 2019). Geograficamente, o Brasil se acha organizado em cinco regiões, sendo que na região norte, como no Pará, residem diversas tribos nativas da Amazônia, representando estilos de vida tradicionais e valores coletivistas, os quais também são diversos entre eles, influenciando inclusive contextos urbanos como Belém (Seidl-de-Moura, de Carvalho, & Vieira, 2013).

Apeú é um distrito localizado a aproximadamente 70 quilômetros ao leste de Belem, pertence ao município de Castanhal, do estado de Pará, Brasil (Figura 3 e 4). Apeú tem uma baixa densidade populacional, aproximadamente 12.000 habitantes. Neste distrito predomina uma economia rural e agrícola, seu sustento se baseia principalmente no cultivo da mandioca para produzir farinha. Também realizam atividades de comércio ou trabalho em fábricas na área urbana de Castanhal.

Neste distrito se encontram localizadas agrovilas onde se fez a pesquisa, especificamente Boa Vista, Pacuquara e Santa Teresinha. Estas agrovilas contam com conexão a energia e transporte diário que as liga com a área urbana de Castanhal. Nas agrovilas habitam cerca de 50 a 300 famílias, as quais vivem em casas simples de madeira ou pedras. A principal atividade das mães é ser donas de casa, e para os pais estão em atividades agrícolas. Enquanto a educação tem sistema escolar básico.



Figura 3. Apeú, Castanhal, Pará.
Foto: João Madeiros

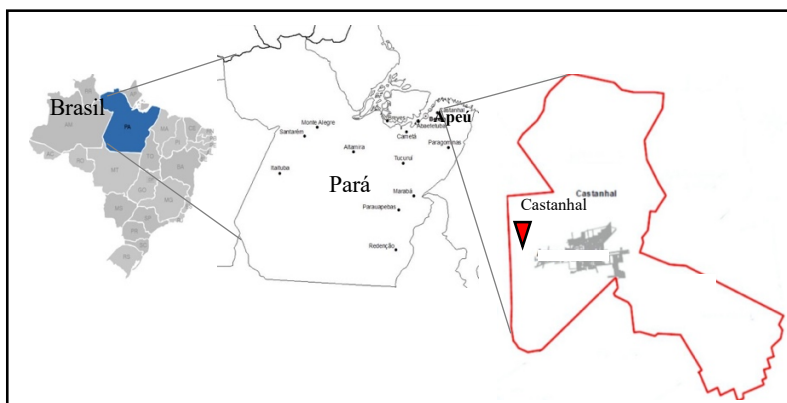


Figura 4. Mapa de localização de Apeú, Castanhal, Pará, Brasil.

No caso do México, a pesquisa foi desenvolvida na comunidade maya denominada X-Hazil, Sur, pertencente ao município de Felipe Carrillo Puerto, do estado de Quintana Roo, México. Maiores detalhes foram apresentados anteriormente no estudo I, descrito na seção do contexto da pesquisa.

Na Tabela 50, se apresenta uma comparação das características sociodemográficas entre os municípios de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo,

México, onde se localiza X-Hazil Sur, e Castanhal, Pará, Brasil, onde se situa o distrito de Apeú conformado por vilas agrícolas.

Tabela 50

Comparação das características sociodemográficas de Felipe Carrillo Puerto – MX e Castanhal - BR

Características	Felipe Carrillo Puerto – MX	Castanhal - BR
Área da unidade territorial	13.806 km ²	1.029,300 km ²
População estimada	83.990 pessoas	203.251 pessoas
Densidade demográfica	5,9 hab/km ²	168,29 hab/km ²
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)	0,693	0,673
PIB per capita	\$2.648,29 Pesos	R\$ 19.728,13
<i>Escolaridade (porcentagens de pessoas)</i>		
Pessoas de 15 anos e mais sem escolaridade (MX)/ Sem instrução e fundamental incompleto (BR)	8,5%	53,1%
Pessoas de 15 anos e mais com escolaridade básica (MX)/ Fundamental completo e médio incompleto (BR)	56,9%	20%
Pessoas de 15 anos e mais com instrução média superior (MX)/ Médio completo e superior incompleto (BR)	22,9%	22,4%
Pessoas de 15 anos e mais com instrução superior (MX)/ Superior completo (BR)	11,6%	4%
Não determinado	0,1%	0,4%

Fonte: Recuperado de IBGE, 2021. INEGI, 2021

7.2.3 Participantes

Este estudo teve 80 participantes, sendo 15 mães e 15 pais residentes nas vilas agrícolas do Apeú, do município do Castanhal, no estado de Pará, Brasil, e mais 30 mães e 20 pais da comunidade maya de X-Hazil Sur, Quintana Roo, México. No México, os critérios de inclusão dos participantes foram ser falantes de língua maya, sendo bilíngues ou não (maya-espanhol), mas que tivessem pelo menos um filho de até 36 meses de idade, independentemente do sexo, morassem há no mínimo cinco anos na comunidade. Com respeito a Apeú, os critérios foram semelhantes, com destaque para a exigência de os participantes terem um filho, independente do sexo, de até 36 meses de idade.

7.2.4 Ambiente da coleta

Em Apeú, Castanhal, os dados foram coletados num ambiente familiar nas casas dos pais e mães, procurando não interromper a rotina dos participantes. Por isso, se solicitou aos participantes um horário e lugar tranquilo e confortável para eles dentro das suas casas onde se poda contar com um espaço para a aplicação dos questionários.

No caso do X-Hazil Sur, como foi mencionado na apresentação dos Estudos I e II, a coleta foi inicialmente predominantemente no ambiente escolar, onde se abordaram as mães e pais de crianças na faixa-etária desejada. Também, houve de casos nos quais a aplicação dos questionários ocorreu no ambiente familiar, conforme fosse mais conveniente aos participantes da pesquisa.

7.2.5 Instrumentos e materiais

Para a coleta de dados se utilizaram diversos instrumentos. Para obter informação sobre a identidade dos participantes se utilizou o Formulário de Identificação dos Participantes (FIP), o qual solicita informação geral sobre as crianças e dos pais. Contém 11 itens sobre dados pessoais, por exemplo, idade, sexo, data de nascimento, entre outros. O instrumento original se encontra em português (Anexo A) e foi traduzido para espanhol (Anexo B) e maya (Anexo C). Primeiro traduziu-se de português para o espanhol, depois de espanhol para maya e, depois, fez-se o procedimento de *back translation*, que consistiu numa tradução da versão em maya para espanhol, com o objetivo de achar certeza nas equivalências dos conteúdos.

Também foram coletados dados sociodemográficos dos participantes, utilizando o Formulário de Dados Sociodemográficos (FDSD), o qual através de 20 itens solicita informação sobre os pais, por exemplo: idade, escolaridade, profissão. Também solicita a idade e o sexo da criança. O instrumento original se encontra originalmente em

português (Anexo D) e foi traduzido ao espanhol (Anexo E) e maya (Anexo F). Inicialmente se fez a tradução ao espanhol, depois de espanhol para a maya, e se fez um *back-translation*, o qual consistiu em traduzir a versão em maya do instrumento para o espanhol na busca de achar certeza na tradução dos itens.

O instrumento central deste estudo foi o Questionário sobre Metas Parentais de Socialização da Emoção, o qual foi desenvolvido pela Dra. Deise Mendes, professora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Este instrumento tem sido aplicado em diversas pesquisas em contextos rural e urbano (Fonseca et al., 2017; Mendes et al., 2019), e consta de quatro perguntas: quais são as metas de socialização de emoções dos filhos dos participantes quando sejam adultos, as formas como se conseguiriam as características emocionais, a maneira como os pais podem participar no desenvolvimento destas características, e finalmente, como e quando estas geralmente aparecem. O questionário original está em português (Anexo M) e foi traduzido primeiro ao espanhol (Anexo N), depois de espanhol para o maya (Anexo O), e se fez um *back-translation*, que consistiu em traduzir a versão em maya para o espanhol procurando equivalências nos itens.

De maneira complementar, foi utilizada uma versão modificada da Escala de Objetivos de Desenvolvimento desenvolvida por Keller (2007), a qual se tem utilizada em amostras brasileiras por Köster et al. (2016). Esta escala foi utilizada para explorar os modelos culturais dos cuidadores, particularmente, a partir das metas de socialização relacionais e autônomas que os pais desejam para seus filhos nos primeiros três anos. As metas autônomas da escala fazem referência à independência, confiança própria das crianças em manifestar sua vontade e interesses, foi constituída por quatro itens, por exemplo: em minha opinião, é importante que meu filho aprenda a se impor. Enquanto às metas relacionais da escala fazem referência à sociabilidade, obediência e respeito

das crianças, e contém 11 itens, como por exemplo: em minha opinião, é importante que meu filho aprenda que sua ajuda é necessária. O instrumento foi aplicado no formato de escala *Likert* com 4 opções de resposta que representam diferentes níveis de concordância com a assertiva, que vão desde ‘Não’ até ‘Completamente’. Aplicou-se a versão em português (Anexo P) com as mães e os pais mães residentes no Apeú. A escala foi traduzida para o espanhol (Anexo Q) e maya (Anexo R), para ser utilizada com as mães e os pais mayas de X-Hazil, de acordo com a língua preferida.

7.2.6. Procedimentos

Coleta

Para a coleta de dados no distrito de Apeú, foi necessário fazer contato com as unidades de saúde nas vilas agrícolas, onde se fez uma apresentação do projeto e foi achada pessoas das unidades que levam um registro de mães e pais com filhos de até 36 meses, além de conhecer a vila agrícola. Motivo pelo qual essas pessoas guiaram aos pesquisadores para fazer visitas nas casas. Em alguns casos as mães foram abordadas na unidade de saúde, e em outros casos ao não achar aos pais nas casas se marcaram visitas no horário e dia sugeridos por suas parceiras. Em algumas vilas já se tinha o antecedente de pesquisas anteriores, a familiaridade com os pesquisadores prévios ajudou ao desenvolvimento da coleta de dados.

No caso de X-Hazil Sur, o primer contato feito foi com o delegado da comunidade, a quem se apresentaram os motivos da visita e os objetivos da pesquisa, obtendo o bem-visto para desenvolver a pesquisa. Depois se fez contato com a escola inicial denominada “Jalach Uinic” onde se realiza a orientação e estimulação das crianças de 1 a 2 anos. Foram apresentados à diretora responsável da escola os objetivos de pesquisa, obtendo a autorização para a coleta de dados nas instalações da instituição.

Na escola, as mães e um dos pais foram abordados quando levaram seus filhos para as atividades. Todos receberam informação sobre a pesquisa e foram convidados a participar na pesquisa. Além de que todos falavam maya-espanhol a aplicação dos instrumentos se fez na língua de preferência, já seja maya ou espanhol, sendo a maioria em maya.

Análise dos dados

A análise dos dados teve uma abordagem misto, qualitativo e quantitativo. Este último caracterizado pelo uso da estatística, para o qual foram aplicadas as técnicas estatísticas descritiva e inferencial. Para apresentar os dados descritivos estes foram organizados em tabelas de dupla entrada onde se apresentaram valores absolutos e relativos. Para construir e editar as tabelas foram utilizados os programas *Word* e *Excel* do pacote *Office* versão 2016.

No caso da análise inferencial, foi aplicado o teste não paramétrico Qui-quadrado de Independência, para identificar relações de dependência estatisticamente significantes entre as variáveis analisadas. Também foi empregado o teste *Odds Ratio* com o objetivo de achar maior chance de incidência entre os grupos pesquisados, para o qual se considerou o nível de significância $\alpha = 0,05$. Para isso, foi utilizado o programa *SPSS* versão 26.0 *for Windows*.

As respostas dadas em maya foram traduzidas diretamente ao espanhol durante a transcrição. Já as respostas em espanhol foram transcritas, enquanto que trechos das respostas foram traduzidos ao português para ilustrar os dados apresentados nos resultados. Para a análise foi feita uma abordagem qualitativa do conteúdo das respostas obtidas nas questões abertas, procurando identificar as categorias de análise de acordo com as definições construídas pela Dra. Deise Maria L. Fernandes Mendes. Também,

espera-se caracterizar as metas de socialização da população maya e brasileira participante conforme os modelos culturais, segundo o proposto por Keller e Kärtner (2013).

7.2.7 Considerações éticas

Como parte do procedimento ético que regula as pesquisas no Brasil, o projeto foi submetido ao Comitê Núcleo Medicina Tropical (NMT) da Universidade Federal do Pará, onde a aprovação foi obtida e registrado com o número 059/2011 – CEP/NMT. Estes procedimentos obedeceram às sugestões da Resolução nº 196/96-CNS/MS do Conselho Nacional de Saúde e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

No caso de México, a pesquisa contou com a apreciação e a anuência (bem-visto) do Departamento de Saúde da Universidade Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO). A UIMQROO forma profissionais de saúde e promove a pesquisa com pessoas de origem Maya de diferentes comunidades da zona maya de Quintana Roo.

Para participar na pesquisa foi requisito obter consentimento informado dos pais e mães. Para isso, foi empregado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), instrumento que convida às mães e aos pais a participar, dar a conhecer os objetivos da pesquisa e solicitar a autorização da coleta de dados. O instrumento original se encontra em português (Anexo K), o qual foi empregado com os pais de Apeú. Se traduziu a uma versão em espanhol (Anexo L), o qual foi utilizado com os participantes de origem maya, posto que poucas pessoas da comunidade sabem ler em maya e isso poderia dificultar sua compreensão.

7.3 Resultados

7.3.1 Características sociodemográficas das mães e pais de Apeú e X-Hazil

Neste estudo a amostra foi composta por 82 participantes, sendo 50 (30 mães, 20 pais) residentes da comunidade maya X-Hazil, Quintana Roo, México, e 32 (17 mães, 15 pais) das agrovilas de Apeú, Castanhal, Brasil.

As idades das mães mayas de X-Hazil variaram entre 17 e 42 anos ($M=28,1$ anos; $DP=7,72$), dos pais entre 23 e 45 anos ($M=30,95$ anos; $DP=7,15$), sendo que a média de idade das crianças (34% mulheres; 66% homens) foi de 29,74 meses ($DP=27,92$). Para a amostra de Apeú, a faixa etária das mães foi a mesma que das mães mayas, es dizer, variou entre 17 e 42 anos ($M=25,5$ anos; $DP=7$). Enquanto para a idade dos pais, se achou entre 22 e 48 anos ($M=33,4$ anos; $DP=7,4$), sendo que a média de idade das crianças (43,7% mulheres, 56,3% homens) foi de 20,2 meses ($DP=15,5$). A média de idade do primer filho para os pais mayas em geral foi de 22,84 anos ($DP=6,24$), e para os pais de Apeú foi de 23,25 anos ($DP=5,89$). Em geral, como se pode observar na Tabela 51, as idades dos pais e mães, assim como uma presença maior de crianças masculinas foram similares em ambos contextos. No caso das crianças, se identificou que as crianças mayas são em média mais velhos em comparação com as de Apeú.

Tabela 51

Características sociodemográficas dos pais e das crianças na comunidade maya ($n=50$) e nas vilas agrícolas ($n=32$)

VARIÁVEL	Comunidade maya - X-Hazil			Vilas agrícolas – Apeú		
	% (f)		M(dp)	% (f)		M(dp)
	Feminino	Masculino		Feminino	Masculino	
Idade da criança (1 a 47 meses)			29,74 (6,20)			20,22 (15,50)
Sexo da criança	34% (17)	66% (33)		43,7% (14)	56,3% (18)	
Idade dos pais			27,92 (7,37)			29,25 (8,17)
Até 19 anos	6% (3)			9,4% (3)		
20 – 29 anos	28% (14)	24% (12)		28,1% (9)	12,5% (4)	

30 – 39 anos	22% (11)	8% (4)		12,5% (4)	25% (8)	
40 – 49 anos	4% (2)	8% (4)		3,1% (1)	9,4% (3)	
Idade dos pais no nascimento do 1º filho			22,84 (6,24)			23,25 (5,89)
Escolaridade						
Não Alfabetizado					3,1% (1)	
Ensino Fundamental Incompleto	6% (3)	2% (1)		9,4% (3)	12,5% (4)	
Ensino Fundamental Completo	30% (15)	18% (9)			3,1% (1)	
Ensino Médio Incompleto	8% (4)	8% (4)		15,6% (5)	12,5% (4)	
Ensino Médio Completo	10% (5)	10% (5)		25% (8)	15,6% (5)	
Ensino Superior Incompleto	2% (1)	2% (1)		3,1% (1)		
Ensino Superior Completo	4% (2)					
Estado civil						
Casada/União estável	58% (29)	40% (20)		46,9% (15)	46,9% (15)	
Solteira	2% (1)			6,2% (2)		
Ocupação atual dos pais						
Do lar	56% (28)			37,5% (12)	3,1% (1)	
Estudante	2% (1)					
Agricultor (a)		8% (4)			15,6% (5)	
Empregado de hotel		22% (11)				
Outras ocupações	2% (1)	10% (5)		9,4% (3)	21,8% (7)	
Desempregado (a)					6,2% (2)	
Local de nascimento dos pais						
X-Hazil	34% (17)	40% (20)				
Vilas agrícolas				34,4% (11)		
Outros municípios	18% (9)			18,7% (6)		
Outros estados	8% (4)					
Não informado					46,9% (15)	
Local de criação dos pais						
X-Hazil	58% (29)	40% (20)				
Vilas agrícolas				40,6% (13)		
Outros municípios	2% (1)			9,3% (3)		
Outros estados				3,1% (1)		
Não informado		11,8% (4)			46,9 (15)	
Número de filhos			2,34 (1,86)			1,78 (0,94)
1 filho	26% (13)	22% (11)		28,1% (9)	21,9% (7)	
2 filhos	22% (11)	14% (7)		15,6% (5)	12,5% (4)	
3 filhos	8% (4)	4% (2)		9,4% (3)	6,2% (2)	
> 3 filhos	4% (2)				6,2% (2)	
Horas diárias com a criança			15,93 (9,49)			17,42 (9,36)
24 horas	50% (25)			53,1% (17)	21,9% (7)	
20 horas	2% (1)				3,1% (1)	
12 horas		2% (1)				
8 horas	2% (1)	2% (1)			3,1% (1)	
< 8 horas	6% (3)	26% (13)			18,75% (6)	
1 dia na semana		10% (5)				

Com respeito à escolaridade, observa-se maior presença de mães e pais mayas com ensino fundamental completo, enquanto que entre as mães e pais de Apeú destaca um nível mais alto de ensino médio completo. Tanto no X-Hazil e Apeú a maioria de mães e pais mayas se acham numa relação estável (casada, união livre).

Com respeito à ocupação principal das mães, verificou-se que é o trabalho no lar a atividade predominante, tanto para as residentes em X-Hazil, quanto para as das agrovilas de Apeú. Todavia, encontraram-se diferenças na ocupação dos pais, já que a maioria dos pais mayas se ocupa como empregados de hotéis no setor turístico, já que existe uma considerável migração de pessoas das comunidades mayas na busca de melhores oportunidades laborais, em tanto que os pais de Apeú tem diversas ocupações, tais como garçoneiro, mecânico, ou atuação na construção civil, entre outras. Observou-se, também, que a ocupação de agricultor se apresenta para ambas amostras, sendo maior entre os pais de Apeú.

A maioria das mães e pais mayas nasceram e foram criados na comunidade maya de X-Hazil, entanto que a maioria das mães de Apeú nasceram e foram criadas nas vilas agrícolas, e no caso dos pais de Apeú estes dados não foram informados. Quanto ao número de filhos, em geral há uma proporção quase igual: tanto os participantes de X-Hazil, como os do Apeú, têm majoritariamente um filho. Verificou-se, contudo, uma maior presença de dois filhos entre as mães e pais mayas em comparação com as mães e pais das agrovilas.

Outrossim, observou-se um maior número de horas diárias com a criança entre os participantes do Apeú. Particularmente, tanto as mães mayas como as de Apeú reportaram dedicar, em sua maioria, 24 horas do dia para estar com as crianças. No caso dos pais, comparativamente, há diferença entre os pais das agrovilas e os pais mayas na quantidade de tempo passado com seus filhos. Constatou-se que 21,9% dos pais de Apeú estão disponíveis 24 horas para estar com as crianças. Enquanto que a maioria dos pais mayas dedicam menos de 8 horas diárias às suas crianças. Além disso, alguns pais mayas que trabalham fora de X-Hazil só dedicam umas horas do único dia de descanso que tem na semana, quando voltam para a comunidade e visitam suas famílias.

7.3.2 Comparação das metas de socialização de emoções de mães e pais de Apeú e X-Hazil.

Os resultados sobre as metas de socialização da emoção se apresentam de acordo com a ordem das questões dispostas no “Questionário de Metas Parentais de Socialização da Emoção”. A presença/ausência das respostas às categorias correspondentes foi analisada estatisticamente, procurando apontar significância e razão de chances entre os dois contextos, Apeú e X-Hazil, além de considerar para efeito de análise as variáveis sexo, faixa etária e escolaridade. Consideraram-se, ainda, as evocações feitas pelos pais e mães, isto é, além da presença/ausência das respostas analisadas estatisticamente, levou-se em conta a frequência com que os pais e as mães evocaram as metas, as condições e o papel de atuação. Por exemplo, uma mãe pode indicar a presença de uma meta, mas a mesma meta pode ser evocada três vezes pela mesma mãe. Igualmente, foram feitas análises qualitativas, permitindo cobrir mais dados e desenvolver um maior entendimento das diferenças culturais e ecológicas apuradas.

Primeiro foram abordadas as metas de socialização da emoção, perguntando aos pais e mães dos dois contextos quais são as características emocionais que desejam para seus filhos quando adultos. Na Tabela 52 observa-se que, segundo o Teste Qui-quadrado de Independência com um grau de liberdade ($p = 0,0001$), a categoria, ‘Automaximização’ tem relação estatisticamente significativa com os contextos pesquisado, sendo X-Hazil aquele que mais mencionou a ‘Automaximização’ em valores absolutos e relativos em comparação com Apeú-Castanhal. O mesmo ocorreu com as menções, ‘Autocontrole’ ($p < 0,0001$), ‘Emotividade’ ($p = 0,0436$) e ‘Outras’ ($p = 0,0002$), considerando-se o nível de significância $\alpha = 0,05$. Estes resultados salientam que as metas de socialização dependem do contexto, variando em razão das

características dos participantes. Neste caso, observa-se a predominância entre as mães e os pais mayas das metas de ‘Automaximização’, ‘Autocontrole’, ‘Emotividade’ e ‘Outras’.

Tabela 52

Resultados estatísticos da presença/ausência das metas de socialização da emoção evocadas pelas mães e pais participantes e às razões de chance (N=82)

Categorias das Metas de Socialização da Emoção			Local de coleta		Nível Descritivo	Razão de Chance	I.C. 95% (Inferior - Superior)	Nível Descritivo
			X-Hazil (n = 50)	Apeú-Castanhal (n = 32)				
Automaximização	Sim	n	46	18	0,0001*	8,944	2,595 - 30,835	0,0002*
		%	92,0%	56,2%				
	Não	n	3	14				
		%	8,0%	43,8%				
Autocontrole	Sim	n	34	7	p < 0,0001*	7,589	2,717 - 21,203	0,0001*
		%	68,0%	21,9%				
	Não	n	16	25				
		%	32,0%	78,1%				
Emotividade	Sim	n	14	16	0,0436*	0,389	0,154 - 0,984	0,0747
		%	28,0%	50,0%				
	Não	n	36	16				
		%	72,0%	50,0%				
Expectativas Sociais	Sim	n	3	2	0,9631	0,957	0,151 - 6,070	0,6695
		%	6,0%	6,3%				
	Não	n	47	30				
		%	94,0%	93,7%				
Outras	Sim	n	28	5	0,0002*	6,873	2,275 - 20,763	0,0007*
		%	56,0%	15,6%				
	Não	n	22	27				
		%	44,0%	84,4%				
Não sabe	Não	n	50	32	-	-	-	-
		%	100,0%	100,0%				

*p < 0,05 (Teste Qui-quadrado Independência; Graus de Liberdade = 1 e Teste *Odds Ratio*).

De acordo com as razões de chance das menções é possível observar pelo nível descritivo (p = 0,0002), que a menção da ‘Automaximização’ tem 8,944 vezes mais chances de ser citada pelos participantes de X-Hazil do que pelos de Apeú-Castanhal com intervalo de confiança de 95% entre 2,595 e 30,835, assim como ‘Autocontrole’,

que apresentou 7,589 vezes mais chances de também serem citadas pelos pais de X-Hazil do que pelos residentes de Apeú-Castanhal com nível descritivo estatisticamente significativo ($p = 0,0001$) com intervalo de confiança de 95% entre 2,717 e 21,203. ‘Outras’ menções, por exemplo, casar-se, que estude, trabalhador, também apresentaram razão de chance estatisticamente significativa ($p = 0,0007$) com 6,873 mais chances de serem citadas pelos entrevistados de X-Hazil do que pelos de Apeú-Castanhal, com intervalo de confiança de 95% entre 2,275 e 20,763. As demais menções não apresentaram estatísticas significantes ($p > 0,05$) o que sugere não haver maior chance das menções entre os dois locais de realização do estudo.

Além da análise estatística da presença/ausência das metas de socialização, quando se consideram as evocações das mesmas, se observa na Tabela 53 que, as evocações de metas de ‘automaximização’ e ‘autocontrole’ foram predominantes entre os pais de X-Hazil, entanto que as metas de ‘emotividade’ foram mais presentes entre os pais de Apeú.

Tabela 53

Porcentagem e frequência relativa e absoluta de evocações das metas de socialização de pais e mães de X-Hazil e Apeú (Questão 1)

Categorias	Local da coleta	
	X-Hazil (n=167)	Apeú (n=80)
Automaximização	40,12% (67)	28,75% (23)
Autocontrole	25,15% (42)	11,25% (9)
Emotividade	10,78% (18)	33,75% (27)
Expectativas sociais	2,40% (4)	3,75% (3)
Não classificável nas categorias predefinidas	22% (36)	22,50% (18)
Não sabe	0% (0)	0% (0)

De maneira geral, os resultados sugerem que tanto as mães quanto os pais oriundos de ambos contextos desejam que seus filhos sejam autoconfiantes, que possam expressar suas emoções, além de ser autônomos e independentes emocionalmente. As

mães e os pais de Apeú salientaram metas pelas quais afirma almejar que o filho, na vida adulta, seja “alegre”, “feliz”, “responsável”, “orgulho”. Já as mães e os pais mayas também salientaram que desejam que o filho “seja uma pessoa alegre” e “feliz”. Mas a diferença dos pais e mães de Apeú, os pais mayas mencionaram emoções como a vergonha e medo; explicaram que as crianças não têm que ter muita vergonha nem medo, “que não lhe de vergonha”, “que não sinta muito medo”, isto com o objetivo de que possam fazer as coisas que as crianças desejem. Além disso, no caso do medo, enfatizaram que é importante que conheçam o medo para que tenham cuidado das coisas perigosas, “que conheça as coisas que são de perigo”. Neste contexto, a noção que subjacente é que as crianças sejam autoconfiantes no desenvolvimento e expressão de suas emoções de forma que lhes permita comportar-se de forma autônoma. Porém, essa autonomia e independência se acha vinculada com os relacionamentos, para as mães e os pais mayas é importante que as crianças sejam autônomas e confiantes para que possam estabelecer bons relacionamentos, já que, por exemplo, a alegria dos filhos promove a alegria na família e facilita o desenvolvimento de relações com outros.

No caso do autocontrole faz referência à regulação das emoções, em especial das negativas e dos impulsos. Embora esta meta esteve presente em ambos contextos, se observou maior predominância entre as mães e os pais mayas. Este dado merece destaque, já que é um aspecto que enfatiza as diferenças entre as duas amostras. Para os pais e mães de Apeú o autocontrole foi mencionado por poucos, fazendo referência à capacidade de controlar os sentimentos, as emoções, “que saiba dominar os seus sentimentos”, ser “uma pessoa tranquila”, evitar o orgulho e arrogância, para ser “um adulto controlado”. Somente um pai de Apeú mencionou que tem que controlar as emoções para evitar o excesso delas. No caso dos participantes mayas, é importante que as crianças controlem suas emoções em geral, fazendo evocações como “eu gostaria que

controlara todas suas emoções”, “que o aprenda a controlar, aprender a controlar cada parte de suas emoções”.

Esses participantes destacaram, sobretudo, o controle da raiva, já que podem gerar nas crianças quando adultos problemas de relacionamentos como brigas ou inclusive originar doença. Mencionaram evocações como “que não seja muito raivoso quando já tinha crescido”, “que não fique com raiva, que saiba controlar suas emoções” e “que não fique com raiva, é melhor”. Além da raiva, também se tem a expectativa do controle de outras emoções negativas como o medo, “que controle seus medos” e a tristeza, “que quando lhe salgam as coisas mal ou algo, que não se entristeça”. A meta é que seja uma pessoa tranquila, “que seja tranquilo”, “que se expresse de maneira tranquila”, e também que saiba equilibrar suas emoções, “isso ele vai saber que fazer, suas emoções, seus extremos, ele vai saber que fazer”.

No caso das metas de emotividade, também estiveram presentes em ambos contextos. Para eles, é importante que seus filhos desenvolvam bons relacionamentos e vínculos emocionais com outros. A diferença do autocontrole e a emotividade estiveram mais presentes entre os pais e mães de Apeú, sendo que para eles as crianças têm que ser boas pessoas quando adultos, que “seja de bom coração”, “bom filho”, “bom homem”, “fazer coisas boas”. Também salientaram a importância do respeito aos outros, em especial aos membros da família, “um filho bom que respeite a mãe e o pai”, “que respeite os mais velhos” e “respeitar o próximo”. Além disso, é necessário que as crianças sejam amorosas e carinhosas. Uma característica enfatizada é que quando adultos sejam divertidos, “brincalhona”, “alegre com o próximo”, que “conversasse com as pessoas”, o qual ajuda ao desenvolvimento de habilidades para o estabelecimento de relacionamentos. Em menor medida foi mencionado que gostariam que as crianças quando adultos ajudem a outros, sejam obedientes e humildes.

Entre os pais e mães mayas ser boa pessoa foi salientado, similar aos pais e mães de Apeú. Para os participantes de X-Hazil é importante que as crianças “que seja uma boa pessoa, que sejam boa criança”, “que faça coisas boas”, “pessoa de bem”. Também mencionaram que gostariam que as crianças sejam amistosas e sociáveis, “que conviva com todos”, “que seja amistoso”, habilidades que os permita estabelecer bons relacionamentos, similar ao apontado pelos pais e mães de Apeú. Igualmente, de forma similar esperam que as crianças sejam amorosas, “que quiera a sua família”. A diferença dos participantes de Apeú, os pais e mães mayas não evocaram metas relacionadas com o respeito aos outros.

Em menor medida se apresentaram menções de metas associadas a expectativas sociais em ambos contextos. Foram salientadas características como: “exemplo positivo para as outras pessoas” entre os pais de Apeú. Entre os pais e mães mayas se mencionou que “que seja uma pessoa civilizada”, e de bom comportamento, “que tenha um bom comportamento para que não tenha nenhum problema”.

Enquanto para o caso de ‘Outras’ metas não relacionadas com características emocionais e, portanto, não classificáveis nas categorias do estudo, se observou maior presença destas entre pais e mães mayas, que mencionaram aspectos como que a criança seja estudiosa, responsável, de bom comportamento, trabalhador, respeitoso, que não seja amargurado, e demais. No caso dos pais e mães das agrovilas, salientaram que o filho seja educado, estudioso, trabalhador, honesto, obediente, sincero, entre outros.

Depois de abordar as metas emocionais desejadas pelos pais e mães para seus filhos quando adultos, foram pesquisadas quais seriam as condições necessárias para que essas metas sejam cumpridas. Como pode ser observado na Tabela 54, não se apresentaram estatísticas significantes ($p > 0,05$) nas condições mencionadas entre as

duas amostras pesquisadas. Unicamente, conforme o Teste Qui-quadrado de Independência com um grau de liberdade ($p = 0,0208$), pode ser sugerido que a menção, ‘não se aplica’ tem relação estatisticamente significativa entre os locais analisados. Sendo Apeú-Castanhal o contexto com maior presença da condição em valores absolutos e relativos em comparação com X-Hazil, considerando o nível de significância $\alpha = 0,05$. Em relação a razão de chance nenhuma das variáveis relacionadas às condições teve significância estatística ($p > 0,05$).

Tabela 54

Resultados estatísticos da presença/ausência e razões de chance das condições para o desenvolvimento das metas entre mães e pais participantes (N=82)

Condições			Local de coleta		Nível Descritivo	Razão de Chance	I.C. 95% (Inferior - Superior)	Nível Descritivo
			X-Hazil (n = 50)	Apeú-Castanhal (n = 32)				
Mãe Cuidador	Sim	n	26	18	0,7065	0,843	0,345 - 2,056	0,8812
		%	52,0%	56,3%				
	Não	n	24	14				
		%	48,0%	43,8%				
Contexto	Sim	n	15	12	0,4808	0,714	0,280 - 1,823	0,6426
		%	30,0%	37,5%				
	Não	n	35	20				
		%	70,0%	62,5%				
Criança	Sim	n	17	9	0,5770	1,316	0,500 - 3,464	0,7532
		%	34,0%	28,1%				
	Não	n	33	23				
		%	66,0%	71,9%				
Não se aplica	Sim	n	1	5	0,0208*	0,110	0,012 - 0,992	0,0606
		%	2,0%	15,6%				
	Não	n	49	27				
		%	98,0%	84,4%				
Outras	Sim	n	5	0	0,0648	-	-	-
		%	10,0%	0,0%				
	Não	n	45	32				
		%	90,0%	100,0%				
Não sabe	Sim	n	1	0	0,4209	-	-	-
		%	2,0%	0,0%				
	Não	n	49	32				
		%	98,0%	100,0%				

* $p < 0,05$ (Teste Qui-quadrado Independência; Graus de Liberdade = 1 e Teste *Odds Ratio*).

Embora não se apresentaram estatísticas significantes com respeito à presença/ausência das respostas sobre as condições entre as amostras pesquisadas, quando se exploram as evocações feitas pelos pais e mães pode ser observado (ver Tabela 55) que as condições ‘centradas no cuidador’ (por exemplo, as mães, avós) se apresentam de forma similar em ambos contextos. Mas também, se apresentam diferenças, no caso das mães e dos pais Apeú se observam mais evocações de condições ‘centradas no contexto’. Enquanto para os pais e mães mayas predominaram as evocações de condições ‘centradas na criança’.

Tabela 55

Porcentagem e frequência relativa e absoluta de evocações de pais e mães de X-Hazil e Apeú sobre as condições necessárias para que as metas sejam cumpridas (Questão 2)

Categorias	Local da coleta	
	X-Hazil (n=87)	Apeú (n=48)
Centradas no cuidador	49,43% (43)	47,93% (23)
Centradas no contexto	17,24% (15)	25% (12)
Centradas na criança	25,29% (22)	16,67% (8)
Não se aplica	1,15% (1)	10,42% (5)
Não classificável nas categorias predefinidas	5,75% (5)	0% (0)
Não sabe	1,15% (1)	0% (0)

Para os pais e mães de Apeú as estratégias para que as crianças cumpram as metas de socialização da emoção são principalmente educar e conversar. No primer caso, mencionaram que é importante que eles eduquem, ensinem e mostrem o caminho certo, “educar ela”, “ensinar o que é certo e o que é errado”, “que os pais ensinem o caminho certo”. Da mesma maneira, conversar foi considerada uma forma predominante de orientar às crianças, “saber conversar com ela”, “conversar muito com ela”, “conversas e conselhos”; um par de pais mencionaram que na conversa também se pode aconselhar. Em menor medida foram apontados ser exemplo para as crianças, ser boa pessoa, dar carinho e respeito. Para as mães e os pais, é responsabilidade deles

achar as condições para que as crianças consigam suas metas emocionais, “eu devo buscar a maneira de fazê-lo feliz”, “é minha responsabilidade”. Sendo as principais estratégias educar, dar exemplo, apoio e acompanhar. Para eles é importante “ensinar-lhe tu mesma que é o que está bem, que é o que está mal”, “o ensino que se lhes dar, que nós damos às crianças”. Também salientaram que é necessário dar bons exemplos, “se na casa se lhe ensina a expressar-se, lógico que é o que vão expressar”, “como veia nossa forma em casa”. A diferença dos participantes de Apeú, os mayas apontaram o apoio às decisões das crianças, em evocações como “pois apoiá-la para que seja alegre quando chegue como adulto”, “apoiá-los em tudo”. Igualmente foi evocada o acompanhamento dos pais e mães, “que estejam seus pais com ela”, “estar com ele”. Em menor medida foi mencionada a conversa, a diferença dos pais de Apeú, quem deram ênfase nela.

Como foi mencionado previamente, os pais e mães de Apeú tiveram, mais evocações centradas no contexto, a diferença dos mayas. Para os participantes das agrovilas consideram que prover educação é importante, eles salientam “uma boa educação”. Também proporcionar um bom ambiente para a criança é necessário, onde se converse, com uma ótima estrutura familiar, e se evitem brigas, ou pessoas bebendo e farreando. Para os pais e mães mayas, similar aos de Apeú, é importante prover condições para a educação, “boa educação”, tanto na escola, como na família, e também estruturar um bom ambiente onde sejam alegres, se comuniquem, convivam e não tenham brigas.

Em menor medida foram mencionadas condições centradas nas crianças entre os pais e mães de Apeú, sendo estudar, escutar conselhos, respeitar e brincar as principais maneiras nas quais as crianças podem contribuir a seu desenvolvimento emocional. A diferença dos participantes de Apeú, os pais e mães mayas colocaram

ênfase nas crianças para cumprir as metas desejadas. Eles consideraram que são as crianças quem sozinhos vão dirigir seu desenvolvimento emocional. Pode-se observar a expectativa de autonomia e independência das crianças em evocações como “depende dele, que ele decida o que quer”, “sozinhos eles sabem que vão fazer”, “que veja as coisas por se mesmo”, “ele sozinho deve aprender”. Também esperam que as crianças tenham bom comportamento, “que seja uma boa criança”, responsável, “que tenha responsabilidade desde pequeno”, educada, “que este bem educada”, que brinque, “que se ponha a brincar”, que seja feliz, “que ela todo o tempo esteja feliz”, e que sejam obedientes, “que quando lhe falem obedeça”. Uma característica importante nas crianças mayas é que possam evitar “pensar muito”, isto é, que não se preocupem, que não pensem muito as coisas, já que isso pode influenciar a experimentação das emoções, pois se a criança fica com muita preocupação, pensa muito, pode ficar triste, caso contrário, sem preocupações uma criança fica alegre. Igualmente, alguns pais salientaram que vai depender do desenvolvimento do entendimento das crianças se elas conseguem compreender suas emoções, como diz um pai “o vai ir entendendo com o tempo”.

Também foram mencionadas entre as mães e os pais mães de Apeú outras condições que não são classificáveis nas categorias predefinidas, tais como ser religioso ou ter saúde. Entre as mães e os pais mayas foram salientadas o estudo, trabalho, ou ser controlado.

Depois de abordar as condições necessárias para que as metas de socialização da emoção sejam cumpridas, foi pesquisado de maneira específica qual é o papel de atuação dos pais para orientar o cumprimento das metas e o desenvolvimento emocional de seus filhos. Analisando os valores do nível descritivo do teste Qui-quadrado de Independência ao nível de significância $\alpha = 0,05$ com um grau de

liberdade, não foram observados valores que indicassem haver relação estatisticamente significativa entre os locais estudados e as menções dos pais referentes aos seus papéis, assim como, em relação as razões de chances, o qual pode ser observado na seguinte tabela.

Tabela 56

Resultados estatísticos da presença/ausência e razões de chance do papel de atuação para o desenvolvimento das metas entre as mães e pais participantes (N=82)

Papel			Local de coleta		Nível Descritivo	Razão de Chance	I.C. 95% (Inferior - Superior)	Nível Descritivo
			X-Hazil (n = 50)	Apeú-Castanhal (n = 32)				
Educar e Orientar	Sim	n	36	28	0,0980	0,367	0,109 - 1,239	0,1674
		%	72,0%	87,5%				
	Não	n	14	4				
		%	28,0%	12,5%				
Manter relações de proximidade pessoal	Sim	n	23	9	0,1055	2,177	0,842 - 5,631	0,1656
		%	46,0%	28,1%				
	Não	n	27	23				
		%	54,0%	71,9%				
Prover condições materiais sociais	Sim	n	10	3	0,1988	2,417	0,610 - 9,567	0,3295
		%	20,0%	9,4%				
	Não	n	40	29				
		%	80,0%	90,6%				
Não se aplica	Sim	n	1	0	0,4208	-	-	-
		%	2,0%	0,0%				
	Não	n	49	32				
		%	98,0%	100,0%				
Outras	Sim	n	4	1	0,3682	2,696	0,288 - 25,274	0,6695
		%	8,0%	3,1%				
	Não	n	46	31				
		%	92,0%	96,9%				
Não sabe	Sim	n	50	32	-	-	-	-
		%	100,0%	100,0%				

Teste Qui-quadrado de independência; Graus de Liberdade = 1 e Teste *Odds Ratio*.

Embora não foram achados estatísticos significativos ao fazer a análise da presença/ausência das respostas sobre a atuação parental, fazendo uma análise das

evocações feitas pelos pais e mães, se pode observar na Tabela 57 que, os pais e mães de Apeú apresentam maiores evocações de ‘educar/orientar’ às crianças para promover seu desenvolvimento emocional em comparação dos pais e mães mayas. No caso das categorias de ‘manter relações de proximidade’ se observa um ligeiro predomínio entre os pais mayas. Enquanto que na categoria ‘prover de condições materiais’ as evocações mostram porcentagens quase similares.

Tabela 57

Porcentagem e frequência relativa e absoluta de evocações de pais e mães de X-Hazil e Apeú sobre o papel da atuação parental para o desenvolvimento emocional (Questão 3)

Categorias	Local da coleta	
	X-Hazil (n=113)	Apeú (n=40)
Educar/orientar	55,75% (63)	70% (28)
Manter relações de proximidade	27,43% (31)	20% (8)
Prover condições materiais	10,62% (12)	8% (3)
Não se aplica	1% (1)	0% (0)
Não classificável nas categorias predefinidas	5,31% (6)	3% (1)
Não sabe	0% (0)	0% (0)

Os participantes do Apeú consideram que seu papel no cumprimento das metas desejadas consiste em educar, conversar e ser exemplo para seus filhos. No caso de educar salientaram evocações como “educar, ensinar como é o mundo”, “ensinar ele, ensinar fazer coisas boas”, “transmitir, ensinar o que é certo”. Depois de brindar educação, conversar predominou como estratégia entre os pais e mães de Apeú, onde foram expostas evocações como “conversar, educar e explicar sobre os sentimentos” e “conversar, falar o que é certo e o que não é”, sendo importante “conversar bastante”. Dar conselho foi mencionado menos e caracterizado por evocações como “dar conselho”, “que sempre estar orientado para seguir o caminho do bem”. Entanto que dar exemplo para as crianças se caracterizou como “ser um exemplo de um bom pai”, “tem que ser exemplo”, “mostrar ser certo”. Em menor medida foram mencionadas

participar, demonstrar respeito e ajudar às crianças. De forma similar aos de Apeú, também os pais e mães mayas consideram como suas estratégias de atuação, educar, dar exemplo, conversar e aconselhar. Para o caso de educar fizeram evocações como “que eu a ensine, que lhe diga que é emoção”, “ensiná-los como expressar-se”. Dar exemplo consistiu em demonstrar como desejam que seja a expressão das emoções em seus filhos, tal como o expressam, “se quero que seja feliz, pois eu também tenho que ser feliz”. Enquanto que para a conversar e aconselhar, a diferença dos participantes de Apeú, quem colocaram maior importância à conversa, os pais e mães mayas mostraram a mesma ênfase para ambas estratégias. Para o caso da “conversa” foi relacionada com termos como falar e dizer, mencionando evocações como “que falemos, que lhe digamos o mau e o bom, que não tem que fazer”, “falar com ela”, “dizer-lhe que não fazer”, “dizer-lhe, dar-lhe a entender que tem coisas da vida de emoção”. Enquanto para o conselho, foi relacionado com “escutar”, salientando evocações como “que escute conselhos”, “lhes aconselhamos”, “o aconselho ao ouvido”. É importante salientar a ênfase colocada na escuta, pois os participantes consideram que é importante que a criança tenha a vontade de escutar para que receba o conselho.

Outra forma de atuação parental é manter relações de proximidade pessoal. No caso dos pais e mães de Apeú, esta consiste principalmente em acompanhar, salientada em evocações como “acompanhar ela sempre”, “estar próximo”. Também em brindar amor e carinho, “amar muito ele”, assim como em ajudar, “o máximo que eu puder me esforçar para poder ajudar ela”. Em menor medida foi evocado o respeito e cuidado. Para os pais mayas manter relações de proximidade consiste principalmente em apoiar, acompanhar, prover um ambiente ótimo e ajudar. Ao igual que os participantes de Apeú, acompanhar foi mencionada pelos participantes de X-Hazil, com evocações

como “ficar pendente de como se sente”, “estar com ele”, “conhecer como é ele, quais são suas emoções”, mas a diferença dos participantes das agrovilas, entre pais e mães mayas predominou o apoio, que consiste em apoiar a criança em suas decisões, presentando-se evocações como “apoiar em tudo”, “apoiá-la no que precise”. Também foi salientada a importância de prover um ambiente ótimo onde se apresentem situações que promovam o bem-estar emocional, “dar-lhe um ambiente estável para ele em casa”, e se evitem aquelas que originam emoções negativas, “evitar dar situações tristes”, “evitar que fique com raiva”. Em menor medida foram mencionadas ajudar e promover a confiança e compressão.

As atuações relacionadas com prover condições materiais e sociais foram menores entre os pais e mães de Apeú, tais como “dar estudo”, “ter condição” e “colocar no melhor caminho”. De forma similar, entre os participantes de X-Hazil foram escassas as evocações, tais como “dar educação” principalmente, e prover condições de saúde.

Entre outras formas de atuação parental não classificáveis nas categorias predefinidas foi mencionada a religião pelos participantes de Apeú. Enquanto que os participantes mayas mencionaram diversas formas, como por exemplo, aprender de livros ou que a criança decide sobre suas emoções.

De maneira específica, também se fizeram análises considerando o gênero dos pais e mães, achando diferenças estatísticas entre as duas amostras em algumas categorias que correspondem à primeira pergunta sobre metas de socialização da emoção. Como se pode observar na Tabela 58, conforme o Teste Qui-quadrado de Independência com um grau de liberdade ($p = 0,0006$), pode ser sugerido que a categoria, ‘Autocontrole’ tem relação estatisticamente significativa entre os locais analisados. Sendo citado mais pelas mães de X-Hazil do que pelas mães de Apeú-

Castanhal em valores absolutos e relativos. O mesmo ocorreu com a categoria ‘Outras’ ($p = 0,0153$). Todos considerando o nível de significância $\alpha = 0,05$.

Em relação as razões de chance, a menção, ‘Autocontrole’, apresentou 10,889 mais chances de ser citada pelas mães de X-Hazil do que pelas mães de Apeú-Castanhal, com nível descritivo ($p = 0,0017$) e intervalo de confiança de 95% entre 2,500 e 47,418. Assim como a citação de ‘Outras’, que tem 6,563 mais chances de serem citadas pelas mães de X-Hazil do que as mães de Apeú-Castanhal, com nível descritivo, $p = 0,0352$ e intervalo de confiança de 95% entre 1,272 e 33,848.

Tabela 58

Resultados estatísticos da presença/ausência de metas de socialização da emoção entre mães de Apeú e X-Hazil (N=47)

Menções		Mães		Nível Descritivo	Razão de Chance	I.C. 95% (Inferior - Superior)	Nível Descritivo	
		X-Hazil (n = 30)	Apeú-Castanhal (n = 17)					
Automaximização	Sim	n	27	13	0,2106	2,769	0,539 - 14,228	0,4091
		%	90,0%	76,5%				
	Não	n	3	4				
		%	10,0%	23,5%				
Autocontrole	Sim	n	21	3	0,0006*	10,889	2,500 - 47,418	0,0017*
		%	70,0%	17,6%				
	Não	n	9	14				
		%	30,0%	82,4%				
Emotividade	Sim	n	11	9	0,2782	0,515	0,154 - 1,722	0,4370
		%	36,7%	52,9%				
	Não	n	19	8				
		%	63,3%	47,1%				
Expectativas Sociais	Sim	n	2	0	0,2766			
		%	6,7%	0,0%				
	Não	n	28	17				
		%	93,3%	100,0%				
Outras	Sim	n	14	2	0,0153*	6,563	1,272 - 33,848	0,0352*
		%	46,7%	11,8%				
	Não	n	16	15				
		%	53,3%	88,2%				
Não sabe	Não	n	30	17				
		%	100,0%	100,0%				

Com respeito aos pais de ambos contextos, como se observa na Tabela 59, segundo o Teste Qui-quadrado de Independência com um grau de liberdade ($p = 0,0001$), pode ser sugerido que a categoria, ‘Automaximização’ tem relação estatisticamente significativa entre os locais analisados. Tendo os pais de X-Hazil mencionado mais do que os pais de Apeú-Castanhal em valores absolutos e relativos. O mesmo ocorreu com as menções, ‘Autocontrole’ ($p < 0,0001$), ‘Emotividade’ ($p = 0,0401$) e ‘Outras’ ($p = 0,0034$). Todos considerando o nível de significância $\alpha = 0,05$.

De acordo com as razões de chance das menções é possível observar pelo nível descritivo ($p = 0,0002$), que a menção da ‘Automaximização’ tem 38,000 vezes mais chances de ser citada pelos pais de X-Hazil do que pelos pais de Apeú-Castanhal com intervalo de confiança de 95%, entre 3,889 e 371,325, assim como ‘Outras’, que apresentou 9,333 vezes mais chances de também serem citadas pelos pais de X-Hazil do que pelos pais de Apeú-Castanhal com nível descritivo estatisticamente significativo ($p = 0,0097$) com intervalo de confiança de 95% entre 1,911 e 45,583.

Tabela 59

Resultados estatísticos da presença/ausência de metas de socialização da emoção entre pais de Apeú e X-Hazil (N=35)

Categorias		Pais		Nível Descritivo	Razão de Chance	I.C. 95% (Inferior - Superior)	Nível Descritivo
		X-Hazil (n = 20)	Apeú-Castanhal (n = 15)				
Automaximização	Sim	n	19	0,0001*	38,000	3,889 - 371,325	0,0004*
		%	95,0%				
	Não	n	1				
		%	5,0%				
Autocontrole	Sim	n	13	0,0247	5,107	1,177 - 22,159	0,0569
		%	65,0%				
	Não	n	7				
		%	35,0%				
Emotividade	Sim	n	3	0,0401*	0,201	0,041 - 0,991	0,0941
		%	15,0%				
	Não	n	17				
		%	85,0%				

Expectativas Sociais	Sim	n	1	2	0,3835	0,342	0,028 - 4,176	0,7937
		%	5,0%	13,3%				
	Não	n	19	13				
		%	95,0%	86,7%				
Outras	Sim	n	14	3	0,0034*	9,333	1,911 - 45,583	0,0097*
		%	70,0%	20,0%				
	Não	n	6	12				
		%	30,0%	80,0%				
Não sabe	Não	n	20	15	-	-	-	-
		%	100,0%	100,0%				

*p < 0,05 (Teste Qui-quadrado Independência; Graus de Liberdade = 1 e Teste *Odds Ratio*).

As demais respostas analisadas correspondentes às segunda (condições) e terceira (atuação parental) questão do questionário, considerando separadamente às mães e pais de ambos contextos, não apresentaram estatísticas significantes ($p > 0,05$) o que sugere não haver maior chance das menções entre os dos locais de realização do estudo.

Por outro lado, também foram considerados a análise de outras características sociodemográficas como a idade e a escolaridade. No caso da idade, para facilitar a análise os dados foram agrupados em duas faixas etárias: até 29 anos, e acima de 29 anos. Analisando a presença/ausência das metas de socialização da emoção citadas pelos entrevistados de X-Hazil e Apeú-Castanhal, observa-se (ver Tabela 60) que, em relação à categoria ‘Automaximização’, o Teste Qui-quadrado de Independência com um grau de liberdade apresentou nível descritivo estatisticamente significativo nas duas categorias analisadas, com $p = 0,0004$ e $p = 0,0463$, respectivamente, com isso, pode ser sugerido que as categoria ‘Automaximização’ tem relação estatisticamente significativa entre os locais analisados. Sendo mais mencionada pelos pais de X-Hazil em relação aos do Apeú-Castanhal em valores absolutos e relativos. O mesmo ocorreu com a categoria de metas relacionadas à ‘Autocontrole’, sendo apresentado nível descritivo estatisticamente significativo nas duas faixas etárias analisadas para o teste Qui-quadrado de Independência, $p = 0,0003$ e $p = 0,0327$. Em relação à ‘Outras’ menções,

apenas na faixa etária Acima de 29 anos a relação foi estatisticamente significativa ($p = 0,0001$).

De acordo com as razões de chance das menções é possível observar pelo nível descritivo ($p = 0,0009$) que, em relação ao ‘Autocontrole’, somente os pais com idade até 29 anos de X-Hazil têm maior chance de citar o ‘Autocontrole’, tendo 15,556 mais chances de citar a mesma com intervalo de confiança de 95% entre 2,906 e 83,256. ‘Outras’ foi outra categoria que apresentou razão de chance estatisticamente significativa na faixa etária Acima de 29 anos, tendo 22,400 mais chances de ser citada pelos pais de X-Hazil do que pelos pais de Apeú-Castanhal, com intervalo de confiança de 95% entre 3,741 e 134,141.

Tabela 60

Resultados estatísticos da presença/ausência de metas de socialização da emoção por faixa etária entre os participantes.

Categoria	Faixa Etária (Anos)	Local de coleta		Nível Descritivo	Razão de Chance	I.C. 95% (Inferior - Superior)	Nível Descritivo
		X-Hazil	Apeú-Castanhal				
Automaximização	Até 29	Sim	n 29 % 100,0%	0,0004*	-	-	-
		Não	n 0 % 0,0%				
		Total	n 29				
			16				
	Acima de 29	Sim	n 17 % 81,0%	0,0463*	4,250	0,982 - 18,395	0,1014
		Não	n 4 % 19,0%				
		Total	n 21				
			16				
Autocontrole	Até 29	Sim	n 20 % 69,0%	0,0003*	15,556	2,906 - 83,256	0,0009*
		Não	n 9 % 31,0%				
		Total	n 29				
			16				
	Acima de 29	Sim	n 14 % 66,7%	0,0327*	4,400	1,093 - 17,720	0,0713
		Não	n 7 % 33,3%				
		Total	n 21				
			16				

Emotividade	Até 29	Total	n	21	16				
		Sim	n	7	7				
			%	24,1%	43,8%				
		Não	n	22	9	0,1737	0,409	0,111 - 1,506	0,3058
			%	75,9%	56,3%				
	Acima de 29	Total	n	29	16				
		Sim	n	7	9				
			%	33,3%	56,3%				
		Não	n	14	7	0,1633	0,389	0,102 - 1,487	0,2896
			%	66,7%	43,8%				
Expectativas Sociais	Até 29	Total	n	21	16				
		Sim	n	2	1				
			%	6,9%	6,3%				
		Não	n	27	15	0,9337	1,111	0,093 - 13,295	0,5885
			%	93,1%	93,8%				
	Acima de 29	Total	n	29	16				
		Sim	n	1	1				
			%	4,8%	6,3%				
		Não	n	20	15	0,8428	0,750	0,043 - 12,985	0,5923
			%	95,2%	93,8%				
Outras	Até 29	Total	n	21	16				
		Sim	n	12	3				
			%	41,4%	18,8%				
		Não	n	17	13	0,1232	3,059	0,713 - 13,128	0,2258
			%	58,6%	81,3%				
	Acima de 29	Total	n	29	16				
		Sim	n	16	2				
			%	76,2%	12,5%				
		Não	n	5	14	0,0001*	22,400	3,741-134,141	0,0005*
			%	23,8%	87,5%				
Não sabe	Até 29	Total	n	21	16				
		Não	n	29	16				
			%	100%	100%				
	Acima de 29	Total	n	29	16				
		Não	n	21	16				
			%	100%	100%				
		Total	n	21	16				

*p < 0,05 (Teste Qui-quadrado Independência; Graus de Liberdade = 1 e Teste *Odds Ratio*).

Com respeito às respostas correspondentes à segunda (condições) e terceira (atuação parental) questões do questionário, ao ser analisadas considerando a faixa etária de ambos contextos, não apresentaram estatísticas significantes ($p > 0,05$)

sugerindo não haver maior chance das respostas entre os dos locais de realização do estudo.

A escolaridade também foi considerada para fazer as análises entre os pais e mães dos contextos pesquisados (ver tabela 61). Para facilitar a análise, os dados da escolaridade foram agrupados em dois níveis: até ensino fundamental e acima do nível de ensino fundamental. Analisando as menções citadas pelos entrevistados de X-Hazil e Apeú-Castanhal considerando os dois níveis de escolaridade, observa-se que em relação a menção ‘Automaximização’, o Teste Qui-quadrado de Independência com um grau de liberdade apresentou nível descritivo estatisticamente significativo nas duas categorias analisadas, com $p= 0,0044$ e $p= 0,0053$, respectivamente, com isso, pode ser sugerido que a categoria ‘Automaximização’ tem relação estatisticamente significativa entre os locais analisados. Assim como em relação ao ‘Autocontrole’, que apresentou níveis descritivos estatisticamente significantes para o teste Qui-quadrado de Independência para os dois níveis de escolaridade analisados, $p= 0,0162$ e $p= 0,0017$, sendo ambas categorias mais mencionada pelos pais de X-Hazil em relação aos do Apeú-Castanhal em valores absolutos e relativos. Em relação à categoria ‘Outras’, os níveis descritivos apresentados considerando os dois níveis de escolaridade, também foram estatisticamente significantes, $p= 0,0055$ e $p= 0,0421$, também sendo mais citadas pelos pais de X-Hazil.

Em relação as razões de chance das menções, é possível observar pelo nível descritivo ($p= 0,00174$), que ‘Automaximização’ tem 10,417 vezes mais chances de serem citadas pelos pais de X-Hazil com nível de escolaridade até o Ensino Fundamental do que os pais do Apeú-Castanhal com mesmo nível de escolaridade, com intervalo de confiança de 95% entre 1,759 e 61,672. Já entre os pais com nível de escolaridade superior ao Ensino Fundamental, a chance da ‘Automaximização’ ser

citada pelos pais de X-Hazil é 13,500 maior do que ser citada pelos pais de Apeú-Castanhal, com intervalo de confiança de 95% entre 1,535 e 118,692 e nível descritivo $p = 0,0151$.

A categoria ‘Autocontrole’ apresentou razões de chances superiores em relação ao pais de X-Hazil, onde os pais com até o ensino fundamental tem 7,389 mais chances de citar que os pais do Apeú-Castanhal, com intervalo de confiança de 95% entre 1,271 e 42,959 e nível descritivo $p = 0,0437$, assim como os pais com escolaridade acima do ensino fundamental de X-Hazil têm 7,714 mais chances de citar a categoria de ‘Autocontrole’, com intervalo de confiança de 95% ente 2,027 e 29,362 e nível descritivo $p = 0,0046$. A categoria ‘Outras’ apresentou razão de chance estatisticamente significativa somente na escolaridade até ensino fundamental ($p = 0,0167$), tendo os pais de X-Hazil 14,400 mais chances de citar ‘Outras’ metas de socialização do que os pais de Apeú-Castanhal com mesmo nível de escolaridade.

Tabela 61

Resultados estatísticos da presença/ausência de metas de socialização da emoção por escolaridade entre os participantes

Escolaridade entre os participantes									
Categoria	Escolaridade	Local de coleta			Nível Descritivo	Razão de Chance	I.C. 95% (Inferior - Superior)	Nível Descritivo	
		X-Hazil	Apeú						
Automaximização	Até Ensino Fundamental	Sim	n	25	4	0,0044*	10,417	1,759 - 61,672	0,0174*
			%	89,3%	44,4%				
		Não	n	3	5				
			%	10,7%	55,6%				
	Acima do Ensino Fundamental	Sim	n	21	14	0,0053*	13,500	1,535 - 118,692	0,0151*
			%	95,5%	60,9%				
		Não	n	1	9				
			%	4,5%	39,1%				
Total	n	28	9						
Autocontrole	Até Ensino Fundamental	Sim	n	19	2	0,0162*	7,389	1,271 - 42,959	0,0437*
			%	67,9%	22,2%				
		Não	n	9	7				
			%	32,1%	77,8%				

	Acima do Ensino Fundamental	Total	n	28	9	0,0017*	7,714	2,027 - 29,362	0,0046*	
		Sim	n	15	5					
			%	68,2%	21,7%					
		Não	n	7	18					
			%	31,8%	78,3%					
	Total	n	22	23						
	Emotividade	Até Ensino Fundamental	Sim	n	7	5	0,0885	0,267	0,056 - 1,280	0,1956
				%	25,0%	55,6%				
			Não	n	21	4				
				%	75,0%	44,4%				
Total			n	28	9					
Acima do Ensino Fundamental		Sim	n	7	11	0,2732	0,509	0,151 - 1,714	0,4287	
			%	31,8%	47,8%					
		Não	n	15	12					
			%	68,2%	52,2%					
		Total	n	22	23					
Expectativas Sociais	Até Ensino Fundamental	Sim	n	1	0	0,5654	-	-	-	
			%	3,6%	0,0%					
		Não	n	27	9					
			%	96,4%	100,0%					
		Total	n	28	9					
	Acima do Ensino Fundamental	Sim	n	2	2	0,9628	1,050	0,135 - 8,184	0,6331	
			%	9,1%	8,7%					
		Não	n	20	21					
			%	90,9%	91,3%					
		Total	n	22	23					
Outras	Até Ensino Fundamental	Sim	n	18	1	0,0055*	14,400	1,567 – 132,311	0,0167*	
			%	64,3%	11,1%					
		Não	n	10	8					
			%	35,7%	88,9%					
		Total	n	38	9					
	Acima do Ensino Fundamental	Sim	n	10	4	0,0421*	3,958	1,010 – 15,520	0,0872	
			%	45,5%	17,4%					
		Não	n	12	19					
			%	54,5%	82,6%					
		Total	n	21	16					
Não sabe	Até Ensino Fundamental	Não	n	28	9					
			%	100%	100%					
	Total	n	28	9						
	Acima do Ensino Fundamental	Não	n	22	9					
			%	100%	100%					
Total	n	21	16							

*p < 0,05 (Teste Qui-quadrado Independência; Graus de Liberdade = 1 e Teste Odds Ratio).

Os demais dados obtidos correspondentes à segunda e terceira questão do questionário foram analisados, porém não foram achadas estatísticas significantes ($p > 0,05$) o que sugere não haver maior chance da presença das categorias correspondentes entre os dois locais de realização do estudo.

De maneira complementar, para identificar os modelos culturais que configuram as metas de socialização relacionais e autônomas que predominam entre os pais e mães de X-Hazil e Apeú foi aplicada uma escala de objetivos de desenvolvimento infantil. Como se pode observar na Tabela 62, após verificar que as variâncias entre os dois grupos são iguais para os objetivos analisados por meio do Teste de Levene, observou-se pelo nível descritivo do Teste T de Student ($p = 0,7393$) que a diferença das médias em relação ao objetivo ‘Relacional’ não é estatisticamente significativa, sendo esta diferença de 0,0404 no intervalo de confiança entre -0,2050 e 0,2858. Assim como também não se pode sugerir que há diferença entre as médias entre os dois grupos em relação ao objetivo ‘Autônomo’, cujo nível descritivo do teste T de Student foi de $p = 0,3356$ com diferença entre os Grupos de -0,1167 no intervalo de confiança de 95% entre -0,3599 e 0,1266. Todos os testes foram aplicados considerando o nível de significância $\alpha = 0,05$.

Tabela 62

Comparação de médias entre os objetivos relacionais e autônomos de desenvolvimento infantil dos pais e mães participantes

Objetivos	Teste t*	Graus de Liberdade	Nível Descritivo	Diferença de Médias	Intervalo de Confiança de 95%	
					Inferior	Superior
Relacional	0,336	31	0,7393	0,0404	-0,2050	0,2858
Autônomo	-0,978	31	0,3356	-0,1167	-0,3599	0,1266

Teste de Levene: $F = 0,883$ e $p = 0,3348$ para Relacional e $F = 0,311$ e $p = 0,5809$ para Autônomo; *Teste T de Student $p > 0,05$

As análises estatísticas salientam que as amostras pesquisadas não são diferentes em suas metas de desenvolvimento infantil. Embora não foram achadas diferenças

significativas enquanto à alguma prevalência de modelo autônomo ou relacional, uma revisão mais detalhada pode dar conta de algumas ligeiras tendências que caracterizam os modelos culturais dos participantes. Como pode ser observado na Tabela 63, se apresentam 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. As estimações apresentadas mostram que quanto aos objetivos de autonomia em geral os pais e mães de Apeú mostram uma ligeira predominância, em particular no primer item ‘aprenda a se impor’, em comparação com os pais e mães mayas. Com respeito ao modelo relacional, se observa uma ligeira predominância de objetivos relacionais entre os pais e mães mayas em comparação com os de Apeú. Em ambos contextos se apresentaram maiores valorações de concordância com os itens relacionados com o respeito aos adultos, tais como ‘não se comporte mal quando outros adultos estão presentes’, ‘respeite aos adultos’ e ‘se comporte corretamente na frente de outros adultos’. Especificamente, chama a atenção a completa e máxima concordância que os pais e mães de Apeú tiveram com estes objetivos. No que respeita aos demais itens pode se observar mais similitudes que diferenças nas valorações dos participantes. Em geral, se apresentaram objetivos tanto relacionais como autônomos em ambos contextos.

Tabela 63

Objetivos de desenvolvimento infantil de pais e mães de X-Hazil e Apeú classificados em relacional e autônomo

Objetivos de desenvolvimento	X-Hazil (n=18)	Apeú (n=15)
Autônomas	3,25 (0,32)	3,36 (0,12)
Aprenda a se impor	2,38 (0,97)	3,2 (0,67)
Desenvolva independência	3,27 (0,82)	3,26 (0,88)
Desenvolva os seus próprios talentos e interesses	3,94 (0,23)	3,73 (0,59)
Expresse claramente as suas próprias preferências	3,38 (0,77)	3,26 (0,79)

Relacionais	3,52 (0,22)	3,48 (0,45)
Faça o que os pais dizem	3,5 (0,61)	3,86 (0,51)
Ajude em casa	3,33 (0,90)	3,13 (1,24)
Respeite aos adultos	3,94 (0,23)	4 (0)
Cuido dos outros	3,38 (0,91)	3,2 (0,94)
Aprenda que sua ajuda é necessária	3,55 (0,70)	3,4 (0,63)
Se adapte aos outros	3,22 (0,64)	3,4 (0,82)
Não se comporte mal quando outros adultos estão presentes	3,66 (0,84)	4 (0)
Participe quando algo tem que ser feito	3,44 (0,78)	3,26 (0,79)
Cuide do bem-estar de outros	3,33 (0,68)	2,86 (1,12)
Se comporte corretamente na frente de outros adultos	3,88 (0,32)	4 (0)
Ajude os outros	3.5 (0,85)	3,2 (0,86)

Nota. Médias e desvio padrão são apresentados.

7.4 Discussão

Neste estudo se compararam as metas de socialização de pais e mães residentes de uma comunidade maya de México, e de um distrito de agrovilas do norte de Brasil. Os dois contextos se acham no ambiente rural e tem uma origem agrícola, também compartilham similitudes sociodemográficas, tais como as idades dos pais e mães, a maioria se acham em um relacionamento estável, a principal ocupação das mães é o trabalho no lar, sendo que a maioria está disponível para as crianças o dia todo, alguns pais de ambos contextos são agricultores e tem um número similar de filhos. Mas também se acharam algumas diferenças, como os diferentes trabalhos dos pais e um maior número de horas diárias com as crianças dos pais de Apeú. Como muitas comunidades rurais e agrícolas com estas características poderiam ser considerados como relacionais ou com valores coletivistas (Cole, Tamang, & Shrestha, 2006).

Nesta pesquisa, foi achada a presença de modelos culturais com diversos elementos autônomos e relacionais. Entre os brasileiros de diversos contextos, se tem documentado a predominância de um modelo autônomo-relacional, no qual se valora

tanto a autonomia como o relacionamento nas concepções sobre as crianças, narrativas, meta de socialização e práticas, mas não como uma forma única, pois se apresentam uma série de dinâmicas diferentes da autonomia e o relacionamento influenciadas por variáveis sociodemográficas e valores culturais (Seidl-de-Moura, 2019). Em estudos das cinco regiões geográficas de Brasil se têm achado os três modelos culturais, independente, interdependente e autônomo-relacional (Seidl-de-Moura et al., 2008). Mas, estes têm sido observados com uma maior valoração na área urbana de metas que enfatizam a automaximização, relacionado com a autonomia e independência, mas considerando também referências de metas interdependentes (Seild-de-Moura et al., 2009). No caso de cidades pequenas, estas tem apresentado uma maior valoração de metas interdependentes e relacionais (Vieira et al., 2010). No âmbito emocional, estudo de Mendes et al. (2019) documentou num contexto urbano a valoração de metas de automaximização, as quais foram relacionadas com a confiança emocional e desenvolvimento da independência. Além disso, em outra pesquisa desenvolvida por Mendes e Cavalcante (2014), encontrou-se a valoração de metas emocionais com características tanto do modelo de autonomia, como de interdependência.

Enquanto que nas culturas indígenas em geral se tem documentado um balance entre valores e metas individualistas e coletivistas, por exemplo, entre os Mbya-Guaraní da Argentina, os relacionamentos familiares e participação na vida comunitária são combinados com autonomia e determinação própria (Remorini, 2015). Os resultados desse estudo sugerem que, embora ambas comunidades compartilham algumas metas de socialização, se apresentam concepções locais sobre a socialização das emoções nas crianças que delineiam diferenças culturais. Ambos grupos de pais e mães têm metas de automaximização, desejam que as crianças quando adultos sejam autoconfiantes e

independentes na expressão de suas emoções, com maior presença e possibilidade de ser citadas entre os pais e mães mayas.

A independência e autoconfiança na expressão das emoções é um valor que é compartilhado em geral em culturas com orientação individualista, como entre as famílias de americanos de classe meia, onde a expressão emocional é considerada como uma forma de manifestar a individualidade (Lee, Eoh, Jeong, & Park, 2017), além de que as necessidades pessoais e desejos definem o *self* (Markus & Kitayama, 1991). Mas, inclusive dentro das culturas consideradas individualistas existem diferenças na forma de ser independentes, por exemplo, nos americanos se promove a raiva e desencoraja a vergonha, pois é importante a competitividade na busca do sucesso pessoal, e na Europa ocidental, por exemplo Bélgica, se apresenta uma independência mais horizontal onde se desencoraja a raiva e se expressa mais a vergonha, o que permite relações mais igualitárias (Boiger et al., 2013).

Nesta pesquisa os pais de Apeú, destacaram-se metas de automaximização associando-as à pela alegria, orgulho e felicidade, o qual concorda com estudos feitos no mesmo contexto rural (Fonseca et al., 2017), mas também com estudos desenvolvidos em contextos urbanos, onde se procura a confiança emocional e independência (por exemplo, Mendes et al., 2019).

Para ara os mayas, a alegria está em função da tranquilidade, a confiança para expressar as emoções implica a vergonha e o medo, as quais tem que ser equilibradas, nem muito, nem pouco, de tal forma que lhes permitam sua autonomia, pois pegar medo e vergonha ajuda a que as crianças evitem perigos, e possam se conduzam em seu entorno, mas muita vergonha o medo os limita. Isso pode estar relacionado com o fato de que a autonomia é promovida desde cedo entre as crianças mayas, esperando que

tenham motivação própria para organizar suas atividades (Alcalá et al., 2021; Gaskins, 2020).

Uma diferença considerável é que os mayas evocaram mais metas de autocontrole, em especial da regulação da raiva, tendo maior chance de citá-las em comparação com os pais e mães de Apeú. Estes resultados são consistentes com as descobertas de estudos sobre a expressão emocional entre os adultos mayas, as quais apontam o controle de emoções como a raiva (Groark, 2005; Jiménez-Balam et al., 2020). Os pais e mães mayas buscam mais o controle e equilíbrio das emoções que os pais das agrovilas. Embora tenha sido menos mencionado pelos pais de Apeú, estes o focalizaram na capacidade de controle das emoções, a busca da tranquilidade e evitar o orgulho e arrogância. Só se tem conhecimento de um estudo de Fonseca et al. (2017), no qual se menciona uma menor presença das metas de autocontrole entre os pais de Apeú em um tempo anterior à presente pesquisa, o qual indica a persistência das metas de socialização das emoções em Apeú a traves do tempo, pois nesta pesquisa as metas de autocontrole foram também menores.

Ao contrário do autocontrole, a emotividade foi mais evocada entre os pais de Apeú. Embora, não tenha sido obtendo diferenças significativas em comparação com os pais e mães mayas, pode observar-se uma maior disposição dos pais de Apeú em direção a metas que promovam o estabelecimento de vínculos emocionais, assim como bons relacionamentos. Isto concorda com outro estudo feito em Apeú, no qual se salienta como as mães valoram a capacidade de intimidade emocional de seus filhos com outros e dos relacionamentos afetivos, o qual sugere um modelo cultural de orientação relacional ou interdependente (Fonseca et al., 2017). Também pode estar relacionado com os adjetivos carinhosos e cálidos, usados para descrever às crianças

brasileiras por suas mães em cidades grandes e pequenas (Seidl-de-Moura, Mendes, et al., 2013).

Particularmente, a presença do respeito foi apontada neste estudo como característico das metas de emotividade dos pais de Apeú, o qual concorda com as descobertas achadas na escala de objetivos de desenvolvimento, onde as mães e os pais concordaram completamente com a importância do respeito aos adultos. Estudos feitos em diversos grupos indígenas de contextos rurais salientam como o respeito e promovido entre as crianças para que sejam conscientes da interdependência que tem com diversas formas de vida, considerando as pessoas (Oertwing, Riquelme, & Halberstadt, 2019; Remorini, 2015). Para as mães e pais de Apeú o respeito aos adultos foi considerado completamente importante na escala. Entre as mães e pais mayas a emotividade esteve em função de habilidades como ser amistoso, para o estabelecimento de bons relacionamentos como os de Apeú, mas não foi colocado ênfase no respeito. As metas de expectativas sociais foram pouco mencionadas em ambos contextos.

Existem condições necessárias para que as metas de socialização de emoções sejam cumpridas. Neste estudo não foram achadas diferenças significativas entre os pais e mães dos dois contextos, em geral, de maneira similar consideram que os cuidadores são os responsáveis de gerar as condições para o cumprimento das metas desejadas. Os cuidadores, sendo os pais e mães reconhecidos como os principais agentes socializadores, pois compartilham valores culturais que orientam as metas de socialização emocional que orientam o desenvolvimento emocional das crianças (Camras et al., 2014). Colocando atenção às evocações feitas, se observou que os pais e mães de Apeú enfatizaram que eles têm que educar e conversar sobre as emoções com as crianças. Conversar sobre as emoções é uma forma de socializar documentada na

literatura com amostras de orientação individualista, contextos em que a fala emocional é mais desenvolvida (Curtis et al., 2020; Doan & Wang, 2010; Tao et al., 2012; Wang, 2013).

Nesse sentido, o achado entre os pais e mães de Apeú concorda com pesquisas feitas em culturas de orientação autônoma e independente, por exemplo, um estudo feito no contexto urbano brasileiro, reporta a presença desde cedo da fala materna sobre aspectos emocionais (Mendes & Pessoa, 2013). Por outra parte, a diferença dos pais e mães de Apeú, os mayas consideraram como estratégias educar, dar exemplos, apoio e acompanhar. Dar exemplos pode estar relacionado com a ênfase colocada na aprendizagem por meio da observação nas crianças (Cervera, 2021; Gaskins, 2010). E o apoio e acompanhamento pode sugerir o respeito à autonomia das crianças, pois é valorada desde cedo, os pais só interveem apoiando e acompanhando, o qual se tem achado em outras culturas de Mesoamerica (De León, 2019).

Outra diferença encontrada foi a presença de evocações centradas no contexto na amostra de Apeú, sendo a educação muito importante, o que concorda com estudos feitos em contextos urbanos como Rio de Janeiro (Mendes et al., 2019) onde se tem documentado a ênfase colocada nas condições do contexto para o desenvolvimento das metas. Também pesquisas como a de Seidl-de-Moura et al. (2008) salientam as expectativas das mães brasileiras de que seus filhos tenham uma boa educação (Seidl-de-Moura et al., 2008). Isso sugere o valor que os pais e mães brasileiros outorgam à educação, possivelmente na busca de melhores oportunidades de vida. Também é importante um entorno familiar ótimo onde se converse, colocando de novo a ênfase na fala emocional. Similar aos de Apeú, para os pais mayas a educação, e um bom ambiente são as condições do contexto que contribuem para o cumprimento das metas.

Em ambos grupos são importantes a educação e a família com bons relacionamentos, o qual é característico de contextos com orientação relacional (Kärtner, 2015).

Para os pais e mães de Apeú, embora as crianças podem desenvolver-se estudando, escutando conselhos, respeitando e brincando, não as consideram responsáveis do cumprimento das metas de socialização. Ao respeito se tem reportes em entornos de cidades brasileiras grandes e pequenas, que as mães descrevem a seus filhos em termos tanto autônomos como relacionais (Seidl-de-Moura, Mendes, et al., 2013). As mães brasileiras têm a expectativa de que seus filhos sejam confidentes e assertivos, que tome decisões (Seidl-de-Moura et al., 2008). Mas, a diferença deles, os pais e mães mayas colocam ênfase na autonomia e independência das crianças para dirigir seu desenvolvimento, sendo educados, de bom comportamento. Isto pode ser explicado pela autonomia promovida desde cedo nas crianças mayas, pois se tem a expectativa que possam conduzir-se sozinhas em seu entorno (Alcalá et al., 2021; Cervera, 2021; Gaskins, 2020). No caso das emoções, salientam que têm que aprender a evitar as preocupações para não experimentar emoções como a tristeza, interferindo também o entendimento da criança para compreender suas emoções, sugerindo a importância colocada desde cedo nas crianças para gerenciar seu próprio desenvolvimento emocional.

De maneira específica, embora não foram achadas diferenças significativas, ao olhar as concepções locais dos pais de X-Hazil e Apeú, salientam estratégias ou métodos diferentes para promover o cumprimento das metas. Orientar e educar tem sido predominante formas de atuação parental, concordando com estudos feitos na mesma região de Apeú (Fonseca et al., 2017), como também no contexto urbano (Mendes et al., 2019). De maneira específica, para os pais de Apeú educar é muito importante, conversar e explicar é muito valorado. Aconselhar e dar exemplo foi mencionado em

menor medida no contexto do Apeú, mas para os mayas, embora educar também foi importante, deram maior importância a dar exemplos, conversar e dar conselho. Dar exemplos pode estar relacionado com a ênfase colocada na aprendizagem por meio da observação, sendo a visão um sentido valorado (Cervera, 2021). O conselho é valorado, colocando ênfase na escuta. Em geral, isto sugere que os pais participantes concebem diferentes formas de socializar às crianças, pois por exemplo, embora a fala emocional se apresente em ambos, a ênfase colocada é diferente, assim como as práticas culturais para cada uma.

Além disso, manter relações de proximidade foi ligeiramente maior entre os mayas em comparação com os de Apeú. Em Apeú é importante acompanhar, dar amor e carinho, e em X-Hazil, além de acompanhar, apoiar e prover um ambiente ótimo resultou primordial. Em geral, sugere que para ambos contextos são importantes os relacionamentos e a proximidade, podendo ser que para os de Apeú, o ato de dar amor e carinho se encontre relacionado com a ênfase maior de metas de emotividade em comparação com os mayas. E para os mayas acompanhar e apoiar se relacione ao valor da autonomia das crianças, sendo que se acompanha, se apoiam as decisões das crianças, não se obriga.

As características sociodemográficas são elementos importantes na conformação dos modelos culturais (Keller, 2017). Neste estudo foram consideradas o gênero, a idade e o nível educativo dos pais e mães. Considerando o gênero, as mães de X-Hazil colocam maior ênfase no autocontrole que as mães de Apeú. No caso dos pais de X-Hazil, tiveram mais razão de chance de mencionar a automaximização que os de Apeú. Se pode observar a presença de valores autônomos e relacionais, pois por uma parte se espera o controle para manter bons relacionamentos, mas também de autonomia para promover a confiança e expressão emocional. Com respeito à idade, embora todos os

pais e mães mayas sem distinção de idade colocaram ênfase na automaximização e no autocontrole em comparação com os de Apeú, os pais de menores de 29 anos de X-Hazil tiveram mais chances de mencionar o autocontrole. Isto sugere que pais jovens manifestam metas vinculadas ao relacionamento, assim como aos independentes. Enquanto que nas condições e o papel de atuação parental não apresentaram resultados de diferenças significativas com respeito à faixa etária.

O nível educativo tem sido amplamente documentado como um aspecto importante na conformação dos modelos culturais dos pais e mães, observando-se que a maior escolaridade maior é a promoção de uma orientação autônoma e independente (Keller, 2017). Neste estudo, foi achado que as metas de automaximização e autocontrole estiveram mais presentes entre os pais e mães de X-Hazil que entre os de Apeú nas duas categorias analisadas (até ensino fundamental, acima de ensino fundamental). Isso sugere que o nível educativo não o constitui um elemento significativo nas metas de socialização de emoção. No contexto brasileiro, estudos têm mostrado que o como o nível educativo das mães possui importantes efeitos na valoração de metas de socialização. Por exemplo, Seidl-de-Moura et al. (2009) acharam relação entre uma maior educação e a valoração de metas de autonomia. Mas também se tem achado em estudos como o desenvolvido por Vieira et al. (2010), que o nível educativo não é significativo na valoração das metas de socialização, o qual concorda com o achado no presente estudo. Neste contexto é preciso desenvolver maior pesquisa ao respeito. No caso do contexto maya, os valores da autonomia, assim como a noção do equilíbrio no desenvolvimento das emoções subjazeram nas metas das mães e pais mayas independentemente do nível educativo. Não foram achadas outras diferenças significativas no caso das condições e o papel de atuação parental.

Finalmente, em geral na escala não foram achadas diferenças entre os objetivos autônomos e relacionais entre todos os pais e mães participantes, sem prevalência significativa de algum modelo, sugerindo a presença de objetivos de desenvolvimento tanto independentes como interdependentes em Apeú e X-Hazil. Como salientam Vieira et al. (2010), quando se apresentam características tanto da autonomia como relacionais nas metas de socialização, é importante considerar visualizar a coexistência destas dimensões, e não abordá-las como dicotomias, opondo-as entre si. . Neste sentido, os objetivos de desenvolvimento dos pais e mães participantes não refletem um modelo cultural particular, e sim um no qual o relacional e autônomo se acham presentes de maneira abrangente, e que precisa ser entendido considerando demais elementos ecológicos e culturais achados.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa foram investigadas metas de socialização da emoção e a concepção parental sobre a expressão emocional das crianças de até 36 meses, considerando, para tanto, mães e pais do México e do Brasil, a partir de um enfoque teórico ditado pelo modelo ecocultural. Segundo essa perspectiva, a necessidade de relacionamento e autonomia se acham presentes em todas as pessoas e culturas. Nelas podem predominar protótipos culturais independentes onde se enfatiza mais a autonomia e a independência ou a interdependência, privilegiando-se os relacionamentos. A classificação entre tipos de culturas como mais coletivistas ou individualistas, independentes ou interdependentes, tem sido criticada por seu risco em reforçar estereótipos que se limitam a abordar as diferenças culturais específicas (De León, 2019). Ou seja, poderiam homogeneizar ou passar por alto as diferenças intraculturais ao comparar países (Seidl-de-Moura, 2019). Segundo Keller (2019, 2020), erroneamente se tem

considerado os modelos culturais protótipos como dimensões opostas, já que existe uma diversidade de dinâmicas nas quais as necessidades de independência e interdependência podem se fazer presentes, e esta é ainda uma questão que precisa ser estudada detidamente.

Neste contexto, a presente pesquisa contribuiu para o entendimento sobre as diversas formas em que a autonomia e o relacionamento se apresentam nos modelos culturais, pois, os resultados desta investigação demonstraram empiricamente que existe uma relação nítida entre as metas de socialização das emoções, concepções sobre a expressão emocional das crianças e a cultura. Em outras palavras, os resultados sugerem que autonomia e o relacionamento, e por conseguinte os modelos culturais de interdependência e independência nos contextos pesquisados, precisam considerar as concepções locais, além de refletir elementos ecológicos e culturais que os caracterizam.

Neste sentido, esta pesquisa também contribuiu a ampliar o conhecimento e o entendimento dos modelos culturais além dos protótipos tipicamente documentados na literatura, na qual se fazem comparações entre amostras com modelos prototípicos contrastantes, que têm sido amplamente estudados (por exemplo, ocidentais americanos europeus e asiáticos). Salientam-se, pois, diferenças de maneira mais abrangente e genérica, mas sem aprofundar, a análise dos fatores culturais é subjacente e poderia enriquecer a discussão sobre essas diferenças. Assim, por exemplo, tem sido documentada a existência de diferentes formas de ser individualistas (Boiger et al., 2013), com variações culturais esperadas para diferentes contextos estudados. Neste cenário, estudos como os que aqui foram apresentados, contribuem para entender e capturar os valores culturais que subjazem as diferenças na socialização das emoções, pois se podem ter orientações com autonomia e relacionamento de diversas maneiras.

Nesta pesquisa, localizaram-se elementos relacionais e autônomos nos dois contextos, no Brasil se apresentou a tendência geral nacional do modelo autônomo-relacional (Seidl-de-Moura, 2019). Mas a diferença deles, o modelo cultural maya, com um equilíbrio entre a autonomia e relacionamento, se constroem a partir de uma cosmovisão onde o equilíbrio é central para entender as metas de socialização e as estratégias de socialização para seu cumprimento. As descobertas achadas representam uma aproximação para compreender como as concepções e metas se articulam para influenciar a socialização de emoções das crianças.

Os resultados apresentados neste trabalho podem, pelo exposto, ser considerados para intervenções culturalmente adaptadas, tais como no âmbito educativo e da saúde, posto que ainda pouco se conhece sobre a relação entre os processos psicológicos como as emoções e a cultura. A maioria das intervenções está apoiada nos planejamentos que privilegiam os modelos culturais autônomos e independentes, pois a maioria das pesquisas feita consideram e assumem como universal este modelo de orientação social. Neste sentido, pesquisas como esta dão visibilidade a uma perspectiva mais abrangente não só sobre a socialização das emoções, também sobre suas implicações para o desenvolvimento humano. Além disso, representa uma oportunidade para conhecer mais como estes processos se apresentam em culturas que apresentam traços alinhados àquelas encontradas em contextos não ocidentais.

Entre as limitações se acham a abordagem geral das concepções de Apeú, em comparação com o feito mais a profundidade com a amostra maya. Por diversas circunstâncias, entre elas a pandemia, restringiram o acesso e não permitiram um trabalho de campo mais amplo e uma coleta mais extensa em ambos contextos, particularmente em Apeú. Além disso, a amostra constituída de participantes do foi numericamente menor em comparação à de México. Todo isso limita o entendimento

dos componentes de independência e interdependência, pois, embora os resultados de Apeú tenham concordado com a tendência nacional de se caracterizar por ser autônomo-relacional, as noções locais poderiam permitir conhecer mais amplamente como se desenvolvem a autonomia e o relacionamento nas concepções sobre a expressão emocional das crianças e as metas da socialização dos pais e mães nesse contexto com suas peculiaridades.

Outra limitação se relaciona com os instrumentos empregados com os participantes de X-Hazil, sua tradução de português ao espanhol e depois ao maya resultou difícil, pois, embora exista um amplo léxico em maya, os termos usados para falar sobre as emoções podem não ser tão claros e equivalentes. Por exemplo, em geral na língua maya não se acha um termo equivalente a emoção, para o termo tristeza se identificaram termos relacionados com a tristeza, foi escolhido aquele mais próximo, contudo não se achou um que com toda certeza se referisse somente à tristeza. No caso do orgulho, não se identificou um termo em maya equivalente ao orgulho. Então, as dificuldades da linguagem constituíram uma limitação a ser apontada.

Para pesquisas futuras, possivelmente se tenha que considerar o papel da linguagem, pois além de conter uma visão sobre os significados culturais, é um reflexo do modelo cultural. Neste sentido, um elemento chave na conceptualização maya para falar sobre as emoções é o *óol*, o qual se tem relacionado não somente com as emoções, mas é um elemento importante documentado na literatura, e que nesta pesquisa foi escassamente mencionado. Uma abordagem mais qualitativa e interdisciplinar que considere elementos psicológicos e linguísticos, poderia permitir aprofundar neste elemento. Nesse mesmo sentido, as noções *na'at*, *tuukul*, e *k'ajal iik*, em conjunto com o *óol*, emergiram nas respostas dos participantes, e foram relacionadas com o desenvolvimento emocional, mas nesta pesquisa foram apenas exploradas, estudos

futuros poderiam ter em conta estas noções do desenvolvimento e aprofundar em sua relação com as emoções.

Continuando com a dimensão do linguagem, uma pesquisa futura poderia considerar a fala ou narrativa emocional, para identificar como mães e pais falam sobre as emoções, pois, este aspecto é um elemento importante na socialização das emoções, existindo reportes de como o modelo cultural de origem dos pais, mães e crianças se relacionam com a fala emocional, apresentando-se uma maior narrativa emocional em amostras de origem ocidental, propondo que a maior fala emocional, maior é o desenvolvimento da competência emocional (por exemplo, Curtis et al., 2020). Neste sentido, conhecer mais a respeito disso a partir de estudos com amostras não ocidentais poderia prover maior entendimento das práticas narrativas de socialização das emoções em contextos como os pesquisados neste estudo.

Outra área emergente que poderia ser abordada em futuros estudos é a visão das crianças em seu processo de socialização emocional. Esta pesquisa abordou a perspectiva dos pais e mães, mas a perspectiva infantil permitiria entender como as crianças se desenvolvem emocionalmente, e seu rol ativo no desenvolvimento de suas competências emocionais.

Metodologicamente, a pesquisa intercultural, como a comparação entre dois contextos com elementos autônomos e relacionais, poderia requerer técnicas e instrumentos quantitativos mistos, que considerem instrumentos como escalas e questionários, mas também de métodos como os etnográficos que permitam aprofundar. Tal como salientam Amir e McAuliffe (2020), é necessária uma perspectiva que complemente a amplitude por meio de estudos múltiplas em diversos sítios com instrumentos que permitam a estandardização, e a profundidade com abordagens orientados ao detalhe. Esta perspectiva poderia ser considerada em pesquisas futuras.

Teoricamente, as perspectivas ecológicas como as empregadas nesta pesquisa permitem entender como se articulam processos como a socialização de emoções e os contextos ecológicos e culturais. Futuras pesquisas teriam que considerar estas abordagens para estudar com maior profundidade as dimensões culturais. Pois as teorias da psicologia dominantes consideram a aplicação universal dos resultados, e no caso das diferenças culturais são consideradas excepciones (Hruschka, Medin, Rogoff, & Henrich, 2018), sendo que nos estudos interculturais se documentam se a caso as diferenças e similitudes.

Finalmente, a presente pesquisa promove o reconhecimento de como a cultura intervém na construção de processos psicológicos considerados básicos como as emoções. Como já foi exposto, ainda há muito a estudar, desde as variações dos modelos autônomos e independentes até o aprofundamento da compressão das noções locais sobre a socialização das emoções. Este trabalho pretende reforçar a atualidade desse tipo de investigação. Ao final, esta pesquisa e as demais que se derivem promovem o reconhecimento do humano como um ser cultural.

REFERÊNCIAS

- Ahn, J. (2010). 'I'm not scared of anything' Emotion as social power in children's worlds. *Childhood*, 17, 94–112.
- Alcalá, L., Gaskins, S., & Richland, L. E. (2021). A cultural lens on Yucatec Maya families' COVID-19 experiences. *Child Development*, 92(5), 1–15.
- Amir, D., & McAuliffe, K. (2020). Cross-cultural, developmental psychology: Integrating approaches and key insights. *Evolution and Human Behavior*, 41(5), 430–444. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2020.06.006>
- Bader, L. R., Fouts, H. N., & Jaekel, J. (2019). Mothers' feelings about infants' negative emotions and mother-infant interactions among the Gamo of Southern Ethiopia. *Infant Behavior and Development*, 54, 22–36. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2018.09.005>
- Barroso, R., & Machado, C. (2011). Definições, dimensões e determinantes da parentalidade. *Psychological*, 52, 211–230.
- Bogin, B., Dickinson, F., Azcorra, H., Jiménez-Balam, D., Richardson, S., Castillo-Burguete, M. T., ... Varela-Silva, M. I. (2018). Nutritional Ecology. In *The International Encyclopedia of Anthropology* (pp. 1–14).
- Boiger, M., De Deyne, S., & Mesquita, B. (2013). Emotions in “the world”: cultural practices, products, and meanings of anger and shame in two individualist cultures. *Frontiers in Psychology*, 4, 1–14. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00867>
- Bourdin, G. (2007). *El cuerpo humano entre los mayas. Una aproximación lingüística*. Mérida, Yucatán, México: Universidad Autónoma de Yucatán .
- Bourdin, G. (2014). *Las emociones entre los mayas. El léxico de las emociones en el maya yucateco*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Camras, L. A., Shuster, M. M., & Fraumeni, B. R. (2014). Emotion Socialization in the Family with an Emphasis on Culture. In *Contributions to Human Development* (Vol. 26, pp. 67–80). <https://doi.org/10.1159/000354355>
- Capobianco, N. B., Bush, C. D., & Best, D. L. (2019). Emotional development: Cultural influences on young children's emotional competence. In T. Tulviste, D. L. Best, & J. L. Gibbons (Eds.), *Children's social worlds in cultural context* (pp. 55–73). Switzerland: Springer.
- Carra, C., Lavelli, M., Keller, H., & Kärtner, J. (2013). Parenting infants: Socialization goals and behaviors of Italian mothers and immigrant mothers from West Africa. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(8), 1304–1320.
- Casanova, E. (2019). *El pa 'muuk' “rompe fuerzas” maya visto en términos de cuerpo, persona y sociedad*. Tese de mestrado não publicada. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castillo, T. (2011). *La salud y su promoción en X'Box, Yucatán. Una perspectiva psicosocial y cultural*. México: Academic Publishers.
- Cauich, J. (2017). *Chi'ich nak: Nostalgia entre los mayas*. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo.
- Cervera, M. D. (2021). Yaan in wóol ti' kanik (Está en mi voluntad aprender). Yaan in wóol ti' k'axik (Esta en mi voluntad amarrar). In A. Sánchez, M. D. Cervera, J. V. Ojeda, & M. T. Castillo (Eds.), *Amarrando los saberes. Resiliencia en el habitar la casa y el territorio maya* (pp. 197–259). México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Cervera, M. D. (2007). Etnoteorias parentales, alma y enfermedades infantiles entre los

- mayas de Yucatán. *Estudios de Antropología Biológica*, 13(2), 731–750.
- Cervera, M. D. (2007). El hetzmek' como expresión simbólica de la construcción de los niños mayas yucatecos como personas. *Revista Pueblos y Fronteras*, 4, 1–34.
- Cervera, M. D. (2009). ¿Quién me cuida? Características de las interacciones entre los niños mayas yucatecos y diversos cuidadores. *Estudios de Antropología Biológica*, 14, 1–20.
- Cervera, M. D. (2008). La construcción cultural de los niños mayas de Yucatán. In J. Lizama (Ed.), *Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. México: CIESAS.
- Cervera, M. D. (2016). Studying Yucatec Maya children through the eyes of their mothers. In V. Pache, C.-É. De Suremain, & É. Guillermet (Eds.), *Production institutionnelle de l'enfance. Déclinaisons locales et pratiques d'acteurs* (pp. 161–177). Belgique: Presses Universitaires de Liège.
- Chan, E. Y. M. (2004). Narratives of experience: how culture matters to children's development. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(2), 145–159. <https://doi.org/https://doi.org/10.2304/ciec.2004.5.2.3>
- Chen, S. H., & Zhou, Q. (2019). Longitudinal relations of cultural orientation and emotional expressivity in chinese american immigrant parents: sociocultural influences on emotional development in adulthood. *Developmental Psychology*, 55(5), 1111–1123. <https://doi.org/dx.doi.org/10.1037/dev0000681>
- Chen, X. (2009). Culture and early socio-emotional development. In R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. D. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1–6). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development.
- Chen, X., & Rubin, K. H. (2011). Culture and socioemotional development: An introduction. In X. Chen & K. H. Rubin (Eds.), *Socioemotional development in cultural context*. United States of America: Guilford Press.
- Citlak, B., Leyendecker, B., Schölmerich, A., Driessen, R., & Harwood, R. (2008). Socialization goals among first- and second-generation migrant Turkish and German mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 32(1), 56–65.
- Cole, P. M., Tamang, B. L., & Shrestha, S. (2006). Cultural variations in the socialization of young children's anger and shame. *Child Development*, 77(5), 1237–1251.
- Corapci, F., Friedlmeier, W., Benga, O., Strauss, C., Pitica, I., & Susa, G. (2017). Cultural socialization of toddlers in emotionally charged situations. *Social Development*, 27(2), 262–278. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/sode.12272>
- Correa-Chávez, M., & Rogoff, B. (2009). Children's attention to interactions directed to others: Guatemalan Mayan and European American patterns. *Developmental Psychology*, 45(3), 630.
- Curtis, K., Zhou, Q., & Tao, A. (2020). Emotion talk in Chinese American immigrant families and longitudinal links to children's socioemotional competence. *Developmental Psychology*, 56(3), 475–488. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/dev0000806>
- De León, L. (2005). *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantan*. México: INAH-CIESAS.
- De León, L. (2019). Teorías parentales y nichos de desarrollo infantil: entrecruces étnicos y culturales en Mesoamérica y los Andes. In L. De León (Ed.), *Nacer y crecer en Mesoamérica y los Andes. Teorías parentales y prácticas de crianza infantil contemporáneas* (pp. 25–58). México: CIESAS.
- Doan, S. N., & Wang, Q. (2010). Maternal Discussions of Mental States and Behaviors:

- Relations to Emotion Situation Knowledge in European American and Immigrant Chinese Children. *Child Development*, 81(5), 1490–1503.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01487.x>
- Durgel, E. S., Leyendecker, B., Yagmurlu, B., & Harwood, R. (2009). Sociocultural influences on German and Turkish immigrant mothers' long-term socialization goals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(5), 834–852.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parent socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241–273.
https://doi.org/https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*, 3(4), 364–370.
- Erickson, F. (2002). Culture and human development. *Human Development*, 45, 299–306. <https://doi.org/https://doi.org/10.1159/000064993>
- Esteban-Guitart, M., Borke, J., & Monreal-Bosch, P. (2014). Ecocultural effects on self-concept. A study with young indigenous people from different sociodemographic contexts. *International Journal of Psychology*, 50(2), 319–324.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/ijop.12109>
- Fonseca, B. R., Cavalcante, L. I. C., & Mendes, D. M. L. . (2017). Metas de socialização da emoção: um estudo de mães residentes no meio rural. *Psico*, 48(3), 174–185.
- Garduza, R., & Rodríguez, E. (2007). El proceso salud-enfermedad-atención en Kaua: entre el sistema médico alópata y el tradicional. In P. Quattrocchi & M. Güemez (Eds.), *Salud reproductiva e interculturalidad en el Yucatán de hoy*. México: Península.
- Gaskins, S. (1996). How mayan parental theories come into play. In C Super & S. Harkness (Eds.), *Parents' cultural belief systems: their origins, expressions, and consequences* (pp. 345–363). New York: Guildford Press.
- Gaskins, S. (2003). From corn to cash: Change and continuity within Mayan families. *Ethos*, 31(2), 248–273.
- Gaskins, S. (2010). La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente. In L. De León (Ed.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (pp. 37–76). México, D.F. : Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Gaskins, S. (2020). Integrating cultural values through everyday experiences: Yucatec maya children's moral development. In L. A. Jensen (Ed.), *The Oxford Handbook of Moral Development: An interdisciplinary perspective* (pp. 186–202). Estados Unidos: Oxford University Press.
- Gaskins, S., & Miller, P. J. (2009). The cultural roles of emotions in pretend play. In C. Dell (Ed.), *Transactions at play* (pp. 5–12). United States of America: University Press of America, Inc.
- Gaskins, S., & Paradise, R. (2010). Learning through observation in daily life. In D. F. Lancy, J. Bock, & S. Gaskins (Eds.), *The anthropology of learning in childhood* (pp. 85–117). Walnut Creek, CA, US: AltaMira Press.
- Göncü, A. (1999). Children's and researchers' engagement in the world. In A. Göncü (Ed.), *Children's engagement in the world. Sociocultural perspectives*. Chicago: University of Illinois.
- Greenfield, P., Keller, H., Fuligni, A., & Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, 461–490.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145221>

- Groark, K. (2005). *Pathogenic emotions: sentiment, sociality, and sickness among the Tzotzil Maya of San Juan Chamula, Chiapas, México*. Universidad de California, Los Angeles, Estados Unidos.
- Groark, K. (2008). Social opacity and the dynamics of empathic in-sight among the tzotzil maya of Chiapas, México. *Ethos*, 36(4), 427–448.
- Gutiérrez Estévez, M., & Surrallés, A. (2015). Afectividad, cultura y sociedad en pueblos amerindios: una breve introducción. In M. Gutiérrez Estévez & A. Surrallés (Eds.), *Retórica de los sentimientos: etnografías amerindias* (pp. 9–27). Madrid: Iberoamericana.
- Halberstadt, A., & Lozada, F. (2011). Emotion development in infancy through the lens of culture. *Emotion Review*, 3(2), 158–168.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1754073910387946>
- Hatala, A., Waldram, J., & Caal, T. (2015). Narrative structures of maya mental disorders. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 39(3), 449–486.
- Henrich, J., Heine, S., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33, 61–83.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>
- Her, P., Dunsmore, J., & Stelter, R. (2012). Parents' beliefs about emotions and children's self-construals in African American, European American, and Lumbee American Indian families. *Global Studies of Childhood*, 2(2), 129–143.
<https://doi.org/https://doi.org/10.2304/gsch.2012.2.2.129>
- Houston, S. (2001). Decorous bodies and disordered passions: representations of emotion among the Classic Maya. *Archaeology and Aesthetics*, 33(2), 206–219.
- Howrigan, G. (1988). Fertility, infant feeding, and change in Yucatán. In R. A. LeVine, P. M. Miller, & M. M. West (Eds.), *Parental Behavior in Diverse Societies. New Directions for Child Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hruschka, D. J., Medin, D. L., Rogoff, B., & Henrich, J. (2018). Pressing questions in the study of psychological and behavioral diversity. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(45), 11366–11368.
<https://doi.org/http://doi.org/10.1073/pnas.1814733115>
- INEGI. (2011). Censo de Población y Vivienda 2010. Principales resultados por localidad.
- Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3), 260–280.
- Jahoda, G. (2002). Culture, biology and development across history. In H. Keller, Y. Poortinga, & A. Schölmerich (Eds.), *Between culture and biology: Perspectives on ontogenetic development* (pp. 13–29). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Jiménez-Balam, D., Alcalá, L., & Salgado, D. (2019). Maya children's medicinal plant knowledge: Initiative and agency in their learning process. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, 100333.
- Jiménez-Balam, D., Castillo-León, T., & Calvalcante, L. (2020). Las emociones entre los mayas: significados y normas culturales de expresión-supresión. *Península*, 15(1), 41–65.
- Jiménez-Balam, D., Castillo, T., & Cervera, M. D. (2009). El chi'ichnak: una experiencia emocional en mujeres mayas. *Memorias Del XVII Congreso Mexicano de Psicología*, (Número especial), 656–657.
- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403–422.
- Kagitcibasi, C. (2017). *Family, self, and human development across cultures: Theory*

- and applications. New York: Routledge.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315205281>
- Kärtner, J. (2015). The autonomous developmental pathway: The primacy of subjective mental states for human behavior and experience. *Child Development*, 86(4), 1298–1309. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/cdev.12377>
- Kärtner, J., Holodyski, M., & Wörmann, V. (2012). Parental ethnotheories, social practice and the culture-specific development of social smiling in infants. *Mind, Culture, and Activity*, 20(1), 79–95.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10749039.2012.742112>
- Kärtner, J., Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, D., Chaudhary, R., & Yanjie, S. (2008). Similarities and differences in contingency experiences of 3-month-olds across sociocultural contexts. *Infant Behavior and Development*, 31(3), 488–500.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2008.01.001>
- Keller, H. (2002). Development as the interface between biology and culture: a conceptualization of early ontogenic experiences. In H. Keller, Y. Poortinga, & A. Schölmerich (Eds.), *Between culture and biology: Perspectives on ontogenetic development* (pp. 215–240). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Keller, H. (2017). Culture and development: A systematic relationship. *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 833–840.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177%2F1745691617704097>
- Keller, H. (2018). Universality claim of attachment theory: Children’s socioemotional development across cultures. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(45), 11414–11419. <https://doi.org/https://doi.org/10.1073/pnas.1720325115>
- Keller, H. (2019). Culture and development. In D. Cohen & S. Kitayama (Eds.), *Handbook of Cultural Psychology* (2nd ed., pp. 397–423). New York, USA: The Guilford Press.
- Keller, H. (2020). Culture and Social Development. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. Oxford University Press.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.592>
- Keller, H., Borke, J., Lamm, B., Lohaus, A., & Yovsi, R. D. (2010). Developing patterns of parenting in two cultural communities. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 233–245. <https://doi.org/DOI:10.1177/0165025410380652>
- Keller, H., & Kärtner, J. (2013). The cultural solution of universal developmental tasks. In M. J. Gelfand, C. Chiu, & Y. Hong (Eds.), *Advances in culture and psychology* (Vol. 3, pp. 63–116). United States of America: Oxford University Press.
- Keller, H., & Otto, H. (2009). The cultural socialization of emotion regulation during infancy. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 996–1011.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0022022109348576>
- Keller, H., Voelker, S., & Yovsi, D. (2005). Conceptions of parenting in different cultural communities: the case of West African Nso and Northern German Women. *Social Development*, 14(1), 158–180.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00295.x>
- Kessen, W. (1979). The American child and other cultural inventions. *American Psychologist*, 34, 815–820. <https://doi.org/https://doi/10.1037/0003-066X.34.10.815>
- 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.

- Kuchirko, Y. A., & Tamis-LeMonda, C. S. (2019). The cultural context of infant development: Variability, specificity, and universality. In D. A. Henry, E. Votruba-Drzal, & M. Portia (Eds.), *Advances in child development and behavior* (pp. 27–63). <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2019.04.004>
- Kwong, E., Lam, C. B., Li, X., Chung, K. K. H., Cheung, R. Y. M., & Leung, C. (2018). Fit in but stand out: a qualitative study of parents' and teachers' perspectives on socioemotional competence of children. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 275–287. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.018>
- Le Guen, O. (2012). Socializing with the supernatural: The place of supernatural entities in Yucatec Maya daily life and socialization. In *Maya daily lives: 13th European Maya Conference* (pp. 151–170). Paris, France: Verlag Anton Saurwein.
- Le Guen, O. (2017). Existe t-il des émotions en maya yucatèque? In N. Tersis & P. Boyeldieu (Eds.), *Le langage de l'émotion: variations linguistiques et culturelles* (pp. 301–322). Paris: Peeters.
- Lee, J. H., Eoh, Y., Jeong, A., & Park, S. H. (2017). Preschoolers' emotional understanding and psychosocial adjustment in Korea: The moderating effect of maternal attitude towards emotional expressiveness. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 1854–1864. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10826-017-0703-y>
- Lemerise, E., & Harper, B. (2014). Emotional competence and social relations. *Human Development*, 26, 57–66. <https://doi.org/https://doi.org/10.1159/000354353>
- LeVine, R. A., & New, R. S. (2008). *Anthropology and Child Development. A cross-cultural reader*. United Kingdom: Wiley Blackwell.
- LoBue, V., & Adolph, K. E. (2019). Fear in infancy: Lessons from snakes, spiders, heights, and strangers. *Developmental Psychology*, 55(9), 1889–1907.
- Louie, J. Y., Oh, B. J., & Lau, A. S. (2013). Cultural differences in the links between parental control and children's emotional expressivity. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 19(4), 424–434. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/a0032820>
- Ma, X., Tamir, M., & Miyamoto, Y. (2018). A socio-cultural instrumental approach to emotion regulation: Culture and the regulation of positive emotions. *Emotion*, 18(1), 138–152.
- Markus, H., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1994). The cultural construction of self and emotion. Implications for social behavior. In S. Kitayama & H. R. Markus (Eds.), *Emotion and culture: empirical studies of mutual influence* (pp. 89–130). Washington, DC: American Psychological Association.
- Martins, G., & Vieira, M. (2010). Desenvolvimento humano e cultura: integração entre filogênese, ontogênese e contexto sociocultural. *Estudos de Psicologia*, 15(1), 63–70.
- Matsumoto, D., Willingham, B., & Olide, A. (2009). Sequential dynamics of culturally moderated facial expressions of emotion. *Psychological Science*, 20(10), 1269–1274. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02438.x>
- McCord, B., & Raval, V. (2016). Asian Indian immigrant and white American maternal emotion socialization and child socio-emotional functioning. *Journal of Child and Family Studies*, 25(2), 464–474. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10826-015-0227-2>
- McEvoy, M., Lee, C., O'Neill, A., Groisman, A., Dinghra, K., & Porder, K. (2005). Are

- there universal parenting concepts among culturally diverse families in an inner-city pediatric clinic? *Journal of Pediatric Health Care*, 9(3), 142–150.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2004.10.007>
- Mendes, D. M. L. F., & Ramos, D. D. O. (2020). Parental conceptions about child emotional development. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36, 1–11.
<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3634>
- Mendes, D. M. L. F., Sant’Anna, J. L., & de Oliveira Ramos, D. (2019). Metas Parentais de Socialização sobre Emoções: Um Estudo Exploratório. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(3), 686–703.
- 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), 15–25.
- Mendes, D. M. L. F., Pessôa, L. F., & Cavalcante, L. I. C. (2016). Metas parentais de socialização da emoção e modelos de self: uma articulação conceitual. *Estudos e Pesquisas Em Psicologia*, 16(2), 450–468.
- Mendes, D. M. L. F., Sant’Anna, J. L., & de Oliveira Ramos, D. (2019). Metas Parentais de Socialização sobre Emoções: Um Estudo Exploratório. *Estudos e Pesquisas Em Psicologia*, 19(3), 686–703.
- Min, M. C., Islam, M. N., Wang, L., & Takai, J. (2021). Cross-cultural comparison of university students’ emotional competence in Asia. *Current Psychology*, 40(1), 200–212. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9918-3>
- Nagy, M. (1951). Children’s ideas on the origin of illness. *Health Education Journal*, 9(1), 6–12. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/01789695100900103>
- Niedenthal, P. M., Krauth-Gruber, S., & Ric, F. (2006). *Psychology of emotion interpersonal, experimental, and cognitive approaches*. New York, USA: Psychology Press.
- Oertwing, D., Riquelme, H. E., & Halberstadt, A. G. (2019). Respect and fear: Socialization of children’s fear among the Mapuche people of Chile. *Culture and Brain*, 7(2), 212–238. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s40167-019-00077-y>
- Otto, H. (2014). Don’t show your emotions! Emotion regulation and attachment in the Camerronian Nso. In H. Otto & H. Keller (Eds.), *Different faces of attachment: cultural variations on a universal human need*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2010). *Desarrollo Humano*. EUA: McGraw-Hill.
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2001). *Psicología del desarrollo* (8th ed.). Colombia: McGraw Hill.
- Raval, V. V., Li, X., Deo, N., & Hu, J. (2018). Reports of maternal socialization goals, emotion socialization behaviors, and child functioning in China and India. *Journal of Family Psychology*, 32(1), 81–91.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1037/fam0000336>
- Raval, V. V., Raval, P. H., Salvina, J. M., Wilson, S. L., & Writer, S. (2013). Mothers’ socialization of children’s emotion in India and the USA: A cross- and within-culture comparison. *Social Development*, 22(3), 467–484.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00666.x>
- Raval, V. V., Daga, S., Raval, P., & Panchal, I. (2016). Asian Indian mothers’ emotion socialization and child emotion expression as a function of situational context. *Journal of Child and Family Studies*, 25(9), 2853–2861.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10826-016-0451-4>

- Raval, V. V., Luebbe, A., & Sathiyaseelan, A. (2018). Parental socialization of positive affect, adolescent positive affect regulation, and adolescent girls' depression in India. *Social Development*, 1–16.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/sode.12325>
- Raval, V. V., & Walker, B. (2019). Unpacking “culture”: Caregiver socialization of emotion and child functioning in diverse families. *Developmental Review*, 51, 146–174. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.11.001>
- Rebollar-Domínguez, S., Santos-Jiménez, V., Tapia-Torres, N., & Pérez-Olvera, C. (2008). Huertos familiares, una experiencia en ChanCah Veracruz, Quintana Roo. *Polibotánica*, 25, 135–154.
- Redfield, R., & Villa Rojas, A. (1964). *Chan Kom. A maya village*. USA: The University of Chicago Press.
- Remorini, C. (2012). Childrearing and the shaping of children's emotional experiences and expressions in two Argentinian communities. *Global Studies of Childhood*, 2, 144–157. <https://doi.org/https://doi.org/10.2304/gsch.2012.2.2.144>
- Remorini, C. (2013). Estudios etnográficos sobre el desarrollo infantil en comunidades indígenas de América Latina: contribuciones, omisiones y desafíos. *Perspectiva*, 31(3), 811–840.
- Remorini, C. (2015). Learning to inhabit the forest: autonomy and interdependence of lives form a Mbya-Guarani perspective. In M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz, & B. Rogoff (Eds.), *Advances in child development and behavior* (pp. 273–288). <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2015.09.003>
- Rogoff, B., & Angelillo, C. (2002). Investigating the coordinated functioning of multifaceted cultural practices in human development. *Human Development*, 45, 211–225. <https://doi.org/https://doi.org/10.1159/000064981>
- Rogoff, Barbara. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, Barbara. (2014). Learning by observing and pitching in to family and community endeavors: An orientation. *Human Development*, 57(2–3), 69–81.
- Rogoff, Barbara. (2016). Culture and participation: A paradigm shift. *Current Opinion in Psychology*, 8, 182–189.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.12.002>
- Röttger-Rössler, B., Scheidecker, G., Funk, L., & Holodynski, M. (2015). Learning (by) feeling: a cross-cultural comparison of the socialization and development of emotions. *Ethos*, 43(2), 187–220.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/etho.12080>
- Seidl-de-Moura, M. L. (2019). Understanding human development as a product of our evolutionary history and situated in cultural context: A personal trajectory. In S. Koller (Ed.), *Psychology in Brazil* (pp. 209–224). Springer, Cham.
https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-030-11336-0_12
- Seidl-de-Moura, M. L., Bandeira, T. T. A., Campos, K., da Cruz, E., Amaral, G., & de Marca, R. (2009). Parenting cultural models of a group of mothers from Rio de Janeiro. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 506–517.
- Seidl-de-Moura, M. L., de Carvalho, R. V., & Vieira, M. (2013). Brazilian mothers' cultural models: socialization for autonomy and relatedness. In M. L. Seidl-de-Moura (Ed.), *Parenting in south american and african contexts* (pp. 1–15). Rio de Janeiro: InTech.
- Seidl-de-Moura, M. L., Lordelo, E., Vieira, M. L., Piccinnini, C. A., Siqueira, J. E. O., Magalhães, C. M, C., & Rimoli, A. (2008). Brazilian mothers' socialization goals: Intracultural differences in seven cities. *International Journal of Behavioral*

- Development*, 32(6), 465–472.
- Seidl-de-Moura, M. L., & Mendes, D. M. L. . (2012). Human development: The role of biology and culture. In M. L. Seidl-de-Moura (Ed.), *Human development. Different perspectives* (pp. 3–18). InTech.
- Seidl-de-Moura, M. L., Mendes, D. M. L. F., Vieira, M. L., Korbarg, A. P., Pessôa, L. F., & Bandeira, T. T. A. (2013). Brazilian mother's description of their children: Dimensions of autonomy and relatedness. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(3), 249–255.
- Sheikh, S. (2014). Cultural variations in shame's responses: A dynamic perspective. *Personality and Social Psychology Review*, 18(4), 387–403.
- Sosa-Hernandez, L., Sack, L., Seddon, J. A., Bailey, K., & Thomassin, K. (2020). Mother and father repertoires of emotion socialization practices in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101159. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101159>
- Sosa, S. (2007). *Managing Emotional Expressions in Social Contexts: The Motivations for Emotional Equilibrium in Small-town Yucatán*. Tese de doutorado não publicada. University of Chicago, Estados Unidos.
- Super, Ch., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545–569. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/016502548600900409>
- Tamis-LeMonda, C., Way, N., Hughes, D., Yoshikawa, H., Kalman, R., & Niwa, E. (2008). Parents' goals for children: the dynamic coexistence of individualism and collectivism in cultures and individuals. *Social Development*, 17(1), 183–209. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00419.x>
- Tao, A., Zhou, Q., Lau, N., & Liu, H. (2012). Chinese American immigrant mothers' discussion of emotion with children: Relations to cultural orientations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(3), 478–501. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0022022112453318>
- Thomassin, K., Bucsea, O., Chan, K. J., & Carter, E. (2019). A Thematic Analysis of Parents' Gendered Beliefs About Emotion in Middle Childhood Boys and Girls. *Journal of Family Issues*, 40(18), 2944–2973. <https://doi.org/10.1177/0192513X19868261>
- Trommsdorff, G. (2006). Development os emotions as organized by culture. *International Journal of Behavioral Development*2, 30(3), 1–4.
- Trommsdorff, G., Cole, P. M., & Heikamp, T. (2012). Cultural variations in mothers' intuitive theories: a preliminary report on interviewing mothers from five nations about their socialization of children's emotions. *Global Studies of Childhood*, 2(2), 158–169. <https://doi.org/https://doi.org/10.2304/gsch.2012.2.2.158>
- Vieira, M. L., Seidl-de-Moura, M. L., Macarini, S., Martins, G., Lordelo, E., Tokumaru, R., & Oliva, A. (2010). Autonomy and interdependence: Beliefs of brazilian mothers from state capitals and small towns. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 818–826.
- Villa, A. (1987). *Los elegidos de Dios. Etnografía de los mayas de Quintana Roo*. México, D.F.: Instituto Nacional Indigenista.
- Villa Rojas, A. (1987). *Los elegidos de Dios. Etnografía de los mayas de Quintana Roo*. México, D.F.: Instituto Nacional Indigenista.
- Wang, Q. (2013). Chinese socialization and emotion talk between mothers and children in native and immigrant Chinese families. *Asian American Journal of Psychology*, 4(3), 185–192. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/a0030868>
- Weisner, T. (2002). Ecocultural understanding of children's developmental pathways.

- Human Development*, 45, 275–281.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1159/000064989>
- Whiting, J. W. N., & Whiting, B. (1975). *Children of six cultures: A psycho-cultural analysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Worthman, C. (2010). The ecology of human development: evolving models for cultural psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(4), 546–562.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0022022110362627>

ANEXOS

Anexo A Formulário de Identificação dos Participantes – Português

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome da criança: _____
Data de nascimento da criança: ____/____/____
Nome da mãe: _____
Data de nascimento da mãe: ____/____/____
Nome do pai: _____
Data de nascimento do pai: ____/____/____
Endereço: _____
Telefone: _____ e-mail: _____
Mãe indicada por: _____
Telefone: _____

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre del niño(a):

Fecha de nacimiento del niño: ____/____/____

Nombre de la madre:

Fecha de nacimiento de la madre: ____/____/____

Nombre del padre:

Fecha de nacimiento del padre: ____/____/____

Dirección:

Teléfono: _____ e-mail:

Madre indicada por:

Teléfono:

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

K'aba a paala: _____

Ba'ax k'iin sijik a paala: ____/____/____

K'aaba u na': _____

Ba'ax k'iin sijil (na'): ____/____/____

K'aaba u tata: _____

Ba'ax k'iin sijil (tata): ____/____/____

Dirección:

Teléfono: _____ e-mail:

Madre indicada por:

Teléfono:

ANEXO D Formulário de Dados Sociodemográficos – Português

INFORMAÇÕES SOCIO-DEMOGRÁFICAS

Mãe

- 1) Idade: _____ anos
- 2) Escolaridade

	Não alfabetizado
	Ensino fundamental incompleto: primário incompleto
	Ensino fundamental incompleto: primário completo e ginásio 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)
	Viúdo(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: primário incompleto
	Ensino fundamental incompleto: primário completo e ginásio 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)
	Viúdo(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 seu filho:

Niño

19) Sexo: () Masculino () Feminino

20) Idade: _____ anos e _____ meses

INFORMACIONES SOCIO-DEMOGRÁFICAS

Madre

- 1) Edad: _____ años
- 2) Escolaridad

	No alfabetizado
	Primaria incompleta
	Primaria completa
	Secundaria incompleta
	Secundaria completa
	Bachillerato incompleto
	Bachillerado completo
	Universidad incompleta
	Universidad completa
	Posgrado
	No sabe

- 3) Estado civil

	Soltero(a)
	Casado(a)/ unión estable
	Separado(a)/divorciado(a)
	Viúdo(a)

- 4) Profesión:

- 5) Actividad actual:

- 6) ¿Dónde nació?:

- 7) ¿Dónde fue criada?

- 8) ¿A qué edad tuvo el primer hijo?

- 9) ¿Cuántos hijos ya tiene?

- 10) ¿Cuántas horas al día pasa con su hijo?

Padre

11) Edad: _____ años

12) Escolaridad

	No alfabetizado
	Primaria incompleta
	Primaria completa
	Secundaria incompleta
	Secundaria completa
	Bachillerato incompleto
	Bachillerado completo
	Universidad incompleta
	Universidad completa
	Posgrado
	No sabe

13) Estado civil

	Soltero(a)
	Casado(a)/ unión estable
	Separado(a)/divorciado(a)
	Viúdo(a)

14) Profesión:

15) Actividad actual:

16) ¿A qué edad tuvo el primer hijo?

17) ¿Cuántos hijos ya tiene?

18) ¿Cuántas horas al día pasa con su hijo?

Niño

19) Sexo: () Masculino () Femenino

20) Edad: _____ años y _____ meses.

Anexo F Formulario de Datos Sociodemográficos – Maya

INFORMACIONES SOCIO-DEMOGRÁFICAS

Na'

- 1) Jay p'eel ja'ab yaanti: _____
- 2) Xook

	Mix tu xoká mix ba'al
	Mix tu ts'o'oksaj u xookil primariai'
	Tu ts'o'oksaj u xookil primariai
	Mix tu ts'o'oksaj u xookil secundariai'
	Tu ts'o'oksaj u xookil secundaria
	Mix tu ts'o'oksaj u xookil bachillerato'
	Tu ts'o'oksaj u xookil bachillerato
	Mix tu ts'o'oksaj u xookil universidad
	Tu ts'o'oksaj u xookiñ universidad
	Tu betaj u posgrado
	Ma' u yoojeli'

- 3) Bix kajlik

	Mix ts'oka'an u beeli
	Ts'o'káan u beel/ chén kajakbal
	P'atnaj/jach p'atnaj
	Kiim u yéetnaj

- 4) Ba'ax profesione' yaantech:

- 5) Meyaj meetik:

- 6) Tu'ux siijech:

- 7) Tu'ux ch'iijech _____

- 8) Jay p'eel ja'ab yantech ka síij a yáax chaampal

- 9) Jay túul a paalalo'ob be'elake'

- 10) Buka'aj horas ka máansik yéetel a chaampal?

Tata

- 1) Jay p'eel ja'ab yanti' _____

2) Xook

	Mix tu xocá mix ba'al
	Mix tu ts'o'oksaj u xookil primariai'
	Tu ts'o'oksaj u xookil primariai
	Mix tu ts'o'oksaj u xookil secundariai'
	Tu ts'o'oksaj u xookil secundaria
	Mix tu ts'o'oksaj u xookil bachillerato'
	Tu ts'o'oksaj u xookil bachillerato
	Mix tu ts'o'oksaj u xookil universidad
	Tu ts'o'oksaj u xookiñ universidad
	Tu betaj u posgrado
	Ma' u yoojeli'

3) Bix kajlik

	Mix ts'oka'an u beeli
	Ts'o'kaan u beel/ chén kajakbal
	P'atnaj/jach p'atnaj
	Kiim u yéetnaj

1) Ba'ax profesione' yaantech: _____

2) Meyaj meetik:

3) Jay p'eel ja'ab yantech ka síij a yáax chaampal

4) Jay túul a paalalo'ob be'elake'

5) Buka'aj horas ka máansik yéetel a chaampal?

Chan xi'ipal/xch'upal

4) Ch'uup wa xiib: () Xiim () Ch'uup

5) Jay p'éel: _____ ja'ab yeetel jay p'éel _____ meses.

Anexo G Questionário de Concepções Parentais sobre a Expressão Emocional em
Crianças - Português

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: Como?
	Nem um pouco	Um pouco	Mais ou menos	Muito	Completamente	
Alegria						
Tristeza						
Raiva						
Medo						
Orgulho						
Vergonha						

3. O quanto acha importante para a vida delas poderem expressar:

Emoção	1	2	3	4	5	Por qué?
	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 H Cuestionario de Concepciones Parentales sobre la Expresión Emocional en
los Niños – Espanhol

**CONCEPCIONES PARENTALES SOBRE LA EXPRESIÓN EMOCIONAL EN
NIÑOS**

4. ¿Cómo describiría cada una de las siguientes emociones?

Emoción	
Alegría	
Tristeza	
Enojo	
Miedo	
Orgullo	
Vergüenza	

Ahora piense en niños de la edad de su hijo(a), pero no específicamente en el, señale en los cuadros de abajo de acuerdo con lo que considera para cada emoción.

5. En qué medida usted está de acuerdo que los niños de esa edad sienten y manifiestan:

Emoción	1	2	3	4	5	Si señaló 2, 3, 4 o 5 responda: ¿Cómo?
	Ni un poco	Un poco	Mas o menos	Mucho	Comple- tamente	
Alegría						
Tristeza						
Enojo						
Miedo						
Orgullo						
Vergüenza						

6. Cuán importante encuentra para la vida de ellos poder expresar:

Emoción	1	2	3	4	5	¿Por qué?
	Nada	Poco	Mas o menos	Bastante	Muchísimo	
Alegría						
Tristeza						
Enojo						
Miedo						
Orgullo						
Vergüenza						

¿Les corresponde a los papás enseñar a los niños los nombres que le damos a las emociones y como podemos manifestarlas? () ¿O ellos deben aprender eso sin la orientación de sus padres? ().

ANEXO I Cuestionario de Concepciones Parentales sobre la Expresión Emocional en
los niños – Maya

CONCEPCIONES PARENTALES SOBRE LA EXPRESIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS

1. Ba'ax ku tal ta túukul ken a wu'uyik te t'aana:

Emoción	
Ki'imak óol	
Yaj óol T'o'ona'an	
P'u'jul	
Sajkil Jak óol	
Orgullo (ejemplo, ken a paal u betik jump'éeł ba'al jach malob)	
Su'ulakil	

Tukúulte mejen paalalo'ob je'el bix le techo'.

2. Ka tuklika wa ku _____. Buka'aj ka tuklik.

Emoción	1	2	3	4	5	
	Mix jump'íit	Junp'íit	Ma' jach ja'ab	Jach ya'ab (ya'ab)	Jach tu béeli (averiguar)	Bix u ye'esik
Ki'imaktal u yóol						
Yaj u yóol						
P'uju						
Sajaktal						
Orgullo (ejemplo, ken a paal u betik jump'éeł ba'al jach malob)						
Su'ulaktal						

3. Teche' bix a wu'uyik, mejen paalal k'a'ana'an u ye'esiko'ob _____

Emoción	1	2	3	4	5	
	Mix ba'al	Jun p'ít	K'as ya'ab	Ya'ab	Jach ya'ab	Ba'ax ten
Ki'imak óol						
Yaj óol T'o'ona'an						
P'ujul						
Sajkil Jak óol						
Orgullo (ejemplo, ken a paal u betik jump'éeel ba'al jach malob)						
Su'ulakil						

Leeti'e yuumo'ob yéetel na'ob k'a'ana'an u ka'ansik ti' u mejen paalalo'ob bix u k'aaba' le peksaj óolo'oba' (bey ki'imak óol, t'o'ona'an, p'ujul) yeetel bix k'abet u ye'esiko'ob? Wáa leeti'ob k'a'abéet u kaniko'ob tu juunalo'ob?

Anexo J Guía de términos emocionales en maya

Guía de términos emocionales en maya

Nombre: _____ Edad: _____

Edad del hijo: _____ Sexo del hijo: _____

Adultos

	Español	Maya	Término o frase
Alegría	¿Cómo te sientes cuando tu hijo está sano?	Bix a wu'uykaba ken a wilej a paal toj u yóol?	
Tristeza	Cómo te sientes cuando un familiar tuyo fallece?	Bix a wu'uykaba ken kimik juntúul a wet laak'e?	
Enojo	Cómo te sientes cuando tu hijo no hace lo que le pides?	Bix a wu'uykaba ken a paala ma' um betik le ba'ax ka walik ti'?	
Miedo	Cómo te sientes cuando escuchas un ruido en la noche y estás sola?	Bix a wu'uykaba ken a wu'uy ba'al te ak'ab chen ta jun yanech?	
Orgullo	Cómo te sientes cuando tu hijo hace algo muy bien?	Bix a wu'uykaba ken a paal u betik jump'éeel ba'al jach malob?	
Vergüenza	Cómo te sentirías si haces algo malo y descubren que tu lo hiciste?	Bix a wu'uykaba ken a bet jump'eel ba'al ma uts'e ken ts'oke' u ojeltal tech betej?	

Bix u jeel a waik'? Bix u yaalal triste ichil maaya?

Preguntar por cada uno:

Ba'ax u jel' ba'al ku: _____ (ejemplo, ki'imakuntik a wóole)?

Qué otra cosa te _____ (ejemplo, alegran)?

ANEXO K Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Português

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a):

Vimos convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa que tem como título “Metas de socialização da emoção entre mães e pais em contextos rural e urbano”. A pesquisa tem como objetivo principal comparar os conhecimentos e metas de mães e pais acerca do desenvolvimento emocional de crianças até 36 meses em dois contextos (rural e urbano).

A participação é voluntária. Caso você aceite participar, solicitamos permissão para: a) entrevistá-lo(a) pessoalmente, aplicando alguns questionários, 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. Esses procedimentos, a princípio, não trazem riscos ou desconfortos, uma vez que as perguntas que serão feitas abordam temas referentes ao desenvolvimento emocional das crianças. 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.

Qualquer informação adicional ou esclarecimentos acerca desta pesquisa poderão ser obtidos com Bianca Reis Fonseca, nos telefones (91) 3201-7662 (coordenação), (91) 3201-8542 (secretaria) e no seguinte endereço: UFPA – Rua Augusto Corrêa, 01 – Campus Universitário do Guamá, Belém, Pará, Brasil – CEP: 66075-110.

Eu, Sr(a). _____, considero-me informado(a) sobre a pesquisa “Crenças e metas parentais de socialização das emoções em crianças”, e aceito participar da mesma, consentindo que a entrevista seja realizada, e que os dados sejam utilizados para análise e discussão científicas.

_____, ____/____/____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO

Estimado(a) señor(a):

Venimos a invitarle a participar en una investigación que tiene como título “Metas de socialización de emociones: comparación entre madres y padres de México y Brasil”. El objetivo del proyecto es comparar las metas y prácticas acerca de la socialización de emociones en madres y padres con hijos de hasta 36 meses residentes en el área maya del centro de Quintana Roo, México y los que viven en las agrovillas del distrito de Apeú, Brasil.

La participación es voluntaria. Si usted acepta participar, le pedimos permiso para: a) entrevistarle personalmente, aplicando algunos cuestionarios, en horario y lugar de su conveniencia, y utilizar ese material para la investigación - sólo los investigadores tendrán acceso directo a las informaciones relatadas; b) utilizar los datos obtenidos para análisis y presentaciones científicas. Estos procedimientos, al principio, no traen riesgos o molestias, ya que las preguntas que se harán abordan temas referentes al desarrollo emocional de los niños. Esperamos investigar lo que piensan y esperan los padres del desarrollo emocional de los niños, lo que se cree tiene impacto en su desarrollo. Informamos que en cualquier momento usted podrá renunciar a la participación en la investigación.

Cualquier información adicional o aclaraciones acerca de esta investigación podrá ser obtenida con Deira Jiménez Balam, en el teléfono 9991447007.

Yo, Sr (a). _____, me considero informado sobre la investigación “Metas y prácticas de socialización de emociones: comparación entre madres y padres de México y Brasil”, y acepto participar en la misma, consintiendo que la entrevista sea realizada, y que los datos sean utilizados para análisis y discusión científica.

_____, ____/____/____.

Firma del participante

Firma de la investigadora

Anexo M Questionário sobre Metas Parentais de Socialização da Emoção – Português

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(a) desenvolva/tenha essas características?

3. O que você pensa que pode fazer para que ele(a) possa desenvolver/ter essas características?

4. Como você pensa que essas características surgem (de forma repentina ou como resultado de um processo) e em que época(s) da vida (em que etapa do desenvolvimento)?

CUESTIONARIO SOBRE METAS PARENTALES DE SOCIALIZACIÓN DE EMOCIONES

1. ¿Qué características emocionales desearías que tu hijo tuviera como adulto?

2. ¿Qué crees que es necesario para que él (a) desarrolle/tenga esas características?

3. ¿Qué piensas que puedes hacer para que él pueda desarrollar/tener esas características?

4. ¿Como usted piensa que esas características surgen (de forma repentina o como resultado de un proceso) y en qué época (s) de la vida (en qué etapa del desarrollo)?

CUESTIONARIO SOBRE METAS PARENTALES DE SOCIALIZACIÓN DE EMOCIONES

1. Bix a k'áat a wil u yóol a paalil ken tu nojochwiinkij?
2. Ba'ax ka tukúultik k'a'ana'an tial leeti' ka yaan ti'
3. Ba'ax ka tukúultik je'el u béeytal a betik tial ka yanak ti'
4. Bix a tukúultik kun chíikpajal (tu séebanil wáa je'el bix u ts'ook jump'éel noj meyajje') ba'ax k'iin ti' u kuxtal (máakalmak k'iinil ich u ch'íijil)?

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 completamente
-------------	--------------------------	---------------	-------------------------	--------------------

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 Q Escala de Objetivos de Desarrollo – Espanhol

Objetivos en el desarrollo infantil

A continuación, le voy a leer una serie de objetivos que los padres en general pueden tener en el crecimiento y desarrollo de sus hijos durante sus tres primeros años de vida. Me gustaría que me dijera en qué grado Usted tiene o no estos objetivos para su hijo/a.

Estoy...	① en desacuerdo	② algo de acuerdo	③ bastante de acuerdo	④ totalmente de acuerdo
-----------------	----------------------------	----------------------------------	--------------------------------------	--

En mi opinión, es importante que mi hijo...

16. haga lo que le dicen sus padres	①	②	③	④
17. aprenda a imponer su voluntad	①	②	③	④
18. ayude en las tareas del hogar	①	②	③	④
19. respete a los adultos	①	②	③	④
20. cuide a los demás	①	②	③	④
21. sea independiente	①	②	③	④
22. aprenda que su ayuda es necesaria	①	②	③	④
23. desarrolle sus propios talentos e intereses	①	②	③	④
24. se adapte a los demás	①	②	③	④
25. no se porte mal cuando haya otros adultos presentes	①	②	③	④
26. exprese sus gustos personales claramente	①	②	③	④
27. participe cuando haya que hacer algo	①	②	③	④
28. se preocupe por el bienestar de los demás	①	②	③	④
29. se comporte correctamente delante de otros adultos	①	②	③	④
30. ayude a otras personas	①	②	③	④

Anexo R Escala de Objetivos de Desarrollo - Maya

U tuukulil bix k'a'abet u ch'ijsa'al mejen paalal

Te' súutuka' yaan in jan xokik wa jayp'ée ba'al u kanmaj u tsol maamatsil wa papatsilo'ob chéen jo'ok u kanáantko'ob u mejen paalalo'ob tu yáax óoxp'éeel anyojil u kuxtalo'ob. Te' ba'alo'ob tun ken in jan xoka' taak in wu'uyik a núuktikten máakamak ka wa'ik teeche'

Kin tuklik...	① ma' beyi'	② k'as beyo'	③ beyixtako'	④ jach tun beyo'
---------------	----------------	-----------------	-----------------	---------------------

kin tuklike' mejen paalalo'obe k'a'abet u...

31. u meetik tusbe ku k'áata'al ti' men u papaj wa u maamaj	①	②	③	④
32. u kanik u ya'al ba'ax ma' taak u meetk xani'	①	②	③	④
33. áantaj ich u meyjuli ich naj	①	②	③	④
34. u reespetart nojoch wiinko'ob	①	②	③	④
35. u kanáant u yéet wiinkilo'ob [u yéetjyoo'kabilo'ob]	①	②	③	④
36. u kan ch'iiji xan wa tu juuna	①	②	③	④
37. u na'at u yáantaje' k'a'abet (k'a'abet u yáantaj)	①	②	③	④
38. u yil ba'ax u kanmu meete yéete ba'ax uts tyich u meetik	①	②	③	④
39. u kan u bisubaj yéetel uláa' máax	①	②	③	④
40. u yu'ub t'aan wa yaan nojoch wiinko'ob naats' tyikna	①	②	③	④
41. uya'al jach ba'ax uts tu t'aan yéete ba'ax uts tuyich	①	②	③	④
42. chan áantajnak wa yaan ba'ax ku meeta'al	①	②	③	④
43. ka u kan u na'at wa uts yanik uláa' máax	①	②	③	④
44. u yu'ub t'aan wa yaan nojoch wiinko'ob tu'ux ku máan xíimba	①	②	③	④
45. u yáant xan uláak' máaxo'ob yéete tusbe	①	②	③	④