

O DESENVOLVIMENTO DA AUTO-REGULAÇÃO EM CRIANÇAS DE DOIS
ANOS EM UM CONTEXTO ESTRUTURADO

Luciano Lorenzatto

Dissertação apresentada como exigência
parcial para obtenção do grau de mestre em Psicologia
sob orientação da Profa. Dra. Tania Mara Sperb

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

Agosto, 2002

Aos meus pais, pelo incentivo, dedicação e investimento desde minha infância, que me permitiram alcançar mais esta etapa e ensinaram na prática o significado das palavras esforço e honestidade.

À minha namorada Denéia,
obrigado pela compreensão, paciência e
incentivo nos momentos difíceis.
Obrigado pelo carinho e pelo sorriso
com que posso contar a cada dia.

Às minhas irmãs Anelise e Carine, obrigado pelo companheirismo e pela descontração, tão importantes neste momento.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Tania Mara Sperb, pela dedicação com que conduziu a orientação deste trabalho e pelos ensinamentos sobre a árdua, mas gratificante, tarefa de pesquisar.

Aos professores Regina Sordi, Rita Sobreira Lopes e César Augusto Piccinini, participantes da banca examinadora, pelas contribuições e sugestões, que me desafiaram e certamente enriqueceram o trabalho.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação, em especial ao professor William Barbosa Gomes, pela sua atenção, compreensão e incentivo.

Ao professor Jonathan Tudge por suas contribuições advindas do trabalho com a tradição sociocultural do desenvolvimento e da sua experiência de pesquisa com diferentes culturas.

Aos graduandos em Psicologia e bolsistas de iniciação científica André Oliveira Costa e Tatiana Schmidt, pelo interesse e envolvimento que demonstraram neste trabalho e principalmente pela valiosa participação na análise dos vídeos, que exigiu, além de muita dedicação, paciência e descontração.

Às colegas Clarissa, Daniela, Elisa e Verônica, com quem tive a oportunidade de trabalhar diretamente na elaboração e execução das coletas de dados, agradeço o suporte, a colaboração e o companheirismo.

Às colegas Caroline, Lenisa, Lisiane, Marúcia e Viviane, pelo apoio e amizade e principalmente pelos momentos de descontração.

Aos participantes do GIDEP, pela troca de idéias e experiências.

Ao CNPq, pelo auxílio financeiro que possibilitou meu aperfeiçoamento e o desenvolvimento deste trabalho.

Às famílias que aceitaram participar do estudo, pela disponibilidade e boa-vontade com que atenderam às solicitações exigidas pela pesquisa, trocando momentos de lazer pela vinda à UFRGS.

Ao funcionário Alziro Pereira dos Santos, pela disponibilidade e dedicação com que cuidou da parte técnica.

Às secretárias do Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Margareth e Fabíola, pela eficiência e disponibilidade em todos os momentos.

À professora e amiga Maria Célia Pereira Lassance, pela disponibilidade, incentivo e oportunidades, e também por me ensinar a ver as dificuldades com bom humor e persistência.

Aos amigos, a quem dediquei pouca atenção ao longo desses dois anos nos momentos em que tive que voltar-me exclusivamente para o trabalho acadêmico, aviso: estou de volta!

SUMÁRIO

RESUMO.....	10
ABSTRACT.....	11
I – INTRODUÇÃO	
O período de 2 anos de idade.....	13
Interação pais-criança aos dois anos de idade.....	16
Diferenças do gênero dos pais na interação com a criança.....	17
Aspectos Cognitivos da Interação Pais-Criança aos 2 anos de idade.....	20
Transmissão cultural e desenvolvimento cognitivo: a teoria de Vygotsky.....	22
A Participação da Criança e do Adulto na Transmissão Cultural.....	26
Passagem da Heterorregulação para a Auto-Regulação.....	29
Problema e questões da pesquisa.....	37
II - MÉTODO	
Participantes.....	40
Delineamento e procedimentos.....	42
Material e Instrumentos.....	43
III - RESULTADOS	
Parte 1: Comparação das Características da Interação Pai-Criança e Mãe-Criança.....	46
Parte 2: Análise dos Comportamentos Indicativos de Hétero e Auto-Regulação dos Adultos e das Crianças.....	58
Parte 3: Microanálise de 6 Casos Típicos.....	68
IV – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES	
Considerações sobre as interações pai-criança e mãe-criança.....	100
Considerações sobre a passagem da hétero para a auto-regulação na interação adultos-criança.....	102
Considerações finais.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
ANEXOS	
ANEXO A.....	121
ANEXO B.....	122
ANEXO C.....	123
ANEXO D.....	124
ANEXO E.....	127
ANEXO F.....	128

Lista de Tabelas

Tabela 1. Características demográficas dos participantes.....	41
Tabela 2. Características demográficas dos participantes.....	42
Tabela 3. Incidência média, desvio padrão e nível de significância do total de comportamentos interativos de pais e mães.....	47
Tabela 4. Incidência média, desvio padrão, percentuais e nível de significância dos comportamentos indicativos de hétero e auto-regulação de pais e mães.....	48
Tabela 5. Incidência média, desvio padrão e nível de significância de cada categoria dos comportamentos de pais e mães.....	50
Tabela 6. Incidência média, desvio padrão e nível de significância do total de comportamentos das crianças na interação pai-criança e mãe-criança.....	52
Tabela 7. Incidência média, desvio padrão e nível de significância dos comportamentos indicativos de hétero e auto-regulação das crianças interagindo com os pais e com as mães.....	53
Tabela 8. Incidência média, desvio padrão e nível de significância de cada categoria dos comportamentos das crianças nas interações com os pais e com as mães.....	56
Tabela 9. Incidência e percentuais dos comportamentos indicativos de hétero e auto-regulação de adultos e crianças.....	58
Tabela 10. percentuais dos comportamentos indicativos de hétero e auto-regulação de adultos e crianças no decorrer da sessão.....	62
Tabela 11. Percentuais dos comportamentos indicativos de hétero e auto-regulação de adultos e crianças.....	65
Tabelas 12-36. Distribuição da responsabilidade do Adulto e da Criança na exploração de cada brinquedo no decorrer da sessão.....	73-96
Tabela 37. Resumo dos comportamentos dos pais e das crianças nos casos descritos na microanálise.....	98

Lista de Figuras

Figura 1. Incidência média do total de comportamentos interativos de pais e mães.....	47
Figura 2. Incidência média dos comportamentos indicativos de hétero e auto-regulação de pais e mães.....	48
Figura 3. Percentuais dos comportamentos indicativos de hétero e auto-regulação de pais e mães..	49
Figura 4. Incidência média de cada categoria dos comportamentos de pais e mães.....	51
Figura 5. Incidência média do total de comportamentos das crianças na interação pai-criança e mãe-criança.....	52
Figura 6. Incidência Média dos Comportamentos Indicativos de Hétero e de Auto-Regulação das Crianças nas Interações Pai-Criança e Mãe-Criança.....	54
Figura 7. Percentuais dos comportamentos indicativos de hétero e de auto-regulação das crianças nas interações pai-criança e mãe-criança.....	54
Figura 8. Incidência média de cada categoria de comportamentos das crianças nas interações pai-criança e mãe-criança.....	57
Figura 9. Percentuais dos comportamentos indicativos de hétero e auto-regulação de adultos e crianças.....	59
Figura 10. Percentuais de cada categoria dos comportamentos indicativos de heterorregulação do grupo dos adultos.....	59
Figura 11. Percentuais de cada categoria dos comportamentos indicativos de auto-regulação do grupo dos adultos.....	60
Figura 12. Percentuais de cada categoria dos comportamentos indicativos de heterorregulação do grupo das crianças.....	60
Figura 13. Percentuais de cada categoria dos comportamentos indicativos de auto-regulação do grupo das crianças.....	61
Figura 14. Percentuais dos comportamentos indicativos de hétero e auto-regulação dos adultos e das crianças no decorrer da sessão.....	63
Figura 15. Percentuais dos comportamentos indicativos de heterorregulação dos adultos e das crianças em cada caso.....	66
Figura 16. Percentuais dos comportamentos indicativos de auto-regulação dos adultos e das crianças em cada caso.....	66

RESUMO

Dentro de um enfoque vygotskyano, o presente estudo investigou a passagem da heterorregulação para a auto-regulação nas interações de mães/pais-criança. Mais especificamente, procurou identificar os primórdios do aparecimento da autonomia na criança e as situações interativas que a fazem manifestar-se. Participaram do estudo 12 famílias, compostas por pai, mãe e criança. As crianças eram de ambos os sexos e tinham 2 anos de idade. Elas permaneceram dez minutos com cada um dos pais, explorando objetos não-familiares em sessões de observação em que as díades foram filmadas. Os dados foram analisados de forma quantitativa, utilizando-se a estatística descritiva e inferencial; e qualitativa, através da microanálise. Os resultados não apresentaram diferenças significativas em relação a ambos, os comportamentos indicativos de hétero e auto-regulação dos pais e das mães e os comportamentos das crianças na interação com os pais e com as mães. Também mostraram que aos 2 anos de idade já é possível observar os primórdios da passagem da hétero para a auto-regulação, sugerindo relação entre tipo de interação - heterorregulação indireta -, desenvolvimento cognitivo da criança e a passagem da hétero para a auto-regulação. Discute-se os resultados, mostrando que o processo de interação é moldado nem pelas características dos pais nem pelas características da criança, mas pela criação de um espaço intersubjetivo na interação adulto-criança que, por sua vez, reflete as práticas do grupo cultural, representado pela classe social.

ABSTRACT

Based on Vygotsky's framework, the present study has investigated the transition from other-regulation to self-regulation in mothers/fathers-child interaction. More specifically, the study investigated the onset of children's autonomy and the interactive situations in which it occurs. Twelve families, composed by father, mother and child, took part in the study. The children were two years old, and from both sexes. They were filmed in a ten minute session exploring unfamiliar objects with each of the parents. The data were analyzed in both quantitative and qualitative forms, respectively using inferential and descriptive statistics, and microanalysis. Results showed no significant differences concerning both, the behavior that indicates other-regulation and self-regulation of fathers and mothers and the behavior of children in interaction with fathers and with mothers. Moreover, the data evinced that it is already possible to observe the beginning of the transition from other to self-regulation at two years of age, suggesting a relation between the kind of interaction (indirect other-regulation), the child's cognitive development and the transition from other to self-regulation. It is concluded that the interaction process is framed neither by parents nor by the child characteristics, but by the creation of an intersubjective space in the process of adult-child interaction which reflects the cultural group practices, represented in the study by social class.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

O período dos 2 anos de idade caracteriza-se como a transição para a infância. Nesta idade, a criança passa por várias transformações, adquirindo diversas habilidades. Estas transformações e novas habilidades proporcionam maior autonomia à criança e, conseqüentemente, alteram os padrões de interação pais-criança. Durante o século XX, os psicólogos enfatizaram a necessidade de estudar os relacionamentos iniciais das crianças com seus pais e consideraram essas interações precoces como básicas para o desenvolvimento emocional e cognitivo.

Em relação à cognição, Vygotsky foi o teórico que, nos primeiros anos de vida da criança, delegou aos pais o papel de representantes da cultura. Em sua teoria sociocultural, a cultura é um componente fundamental do desenvolvimento cognitivo. Segundo ele, a partir da interação social, representada nos primeiros anos de vida pelos pais, a criança interioriza as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Ou seja, para Vygotsky todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, mais tarde, no nível individual; primeiro, entre as pessoas - nível interpsicológico - e, então, na própria criança - nível intrapsicológico. Neste processo, a responsabilidade pela aprendizagem, anteriormente muito dependente dos pais, aos poucos vai sendo passada à criança, que adquire, com o passar dos anos, autonomia¹, isto é, um funcionamento intrapsicológico. É o que Vygotsky denomina de passagem da *heterorregulação*, ou regulação pelo outro, para a *auto-regulação*. No entanto, apesar de ser fundamental na teoria sociocultural do desenvolvimento, este processo de passagem da *hétero* para a *auto-regulação* tem sido pouco estudado.

O presente estudo tem por objetivo investigar como se processa a passagem da *heterorregulação para a auto-regulação*, levando em consideração tanto o papel da criança como do adulto e as diferenças decorrentes do gênero dos pais. Para tal, aborda-se inicialmente as características das crianças de 2 anos, apontando as principais transformações e aquisições deste período. Num segundo momento, revisa-se alguns aspectos relacionados à interação adulto-criança, característicos deste período, e as diferenças na interação de pais/mães-criança. Logo após, apresenta-se a teoria de Vygotsky, tendo em vista que foi este teórico que fez a relação entre desenvolvimento cognitivo e interação social, considerando esta como transmissora da cultura.

¹ O termo autonomia é usado neste estudo como um indicador de funcionamento intrapsicológico. Neste sentido, é sinônimo de funcionamento independente ou auto-regulado.

Finalmente, analisa-se a participação das crianças e dos adultos no processo de transmissão cultural e de desenvolvimento cognitivo, revisando-se os estudos que abordam a passagem da *heterorregulação* para a *auto-regulação*.

O período de dois anos de idade

No segundo ano, de acordo com Newcombe (1999), ocorre uma importante transição na vida do ser humano: o bebê passa a ser considerado criança. Ou seja, é o princípio da infância, um período caracterizado por grandes transformações e aquisições. Segundo Kesserling (1993), no entanto, melhor é dizer que a aquisição das habilidades é adquirida ao redor dos 2 anos, isto porque há diferenças individuais no ritmo do desenvolvimento das crianças e também porque a mesma criança pode evidenciar habilidades de estágios diferentes de acordo com o contexto em que se situa.

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget (1945/1978), esta idade marca o fim do período sensório-motor e o início do período pré-operatório, ou representativo. Nos dois primeiros anos de vida da criança, o tipo de pensamento utilizado por ela é denominado por Piaget (1948/1987) de sensório-motor. Já no final deste período, a criança passa a inventar novos meios para solucionar os problemas utilizando dedução ou combinação mental. Este é um momento crucial no desenvolvimento da inteligência, uma vez que já existe suficiente consciência das relações para permitir a antecipação dos eventos. Agora, os meios para solucionar os problemas e ultrapassar os obstáculos que aparecem quando a criança explora não podem mais se reduzir pura e simplesmente aos métodos que foram anteriormente adquiridos em outras circunstâncias, como ocorria no período sensório-motor. As pesquisas realizadas pela criança em estágios anteriores eram controladas a posteriori, pelos próprios fatos. Agora, a pesquisa é controlada a priori por combinações mentais ou por dedução: a criança prevê, por combinações mentais, quais ações fracassarão e quais terão êxito. É a passagem do esquema motor ao esquema representativo. É graças à representação que a experiência mental sucede à experimentação efetiva e que a atividade assimiladora pode prosseguir num novo plano, distinto da percepção imediata ou da ação. A invenção por combinação mental implica a representação. Assim, no período de 2 anos, o bebê progrediu gradualmente de um recém-nascido que executa um conjunto de reflexos automáticos para uma criança que inventa novas maneiras de resolver problemas, através da interiorização das ações motoras.

Isto é possível pois, aproximadamente aos 2 anos, segundo Piaget, ocorre o surgimento da função semiótica. A partir deste momento, a criança adquire a capacidade de distinguir os significantes - símbolos e signos - dos significados - objetos e eventos - e de evocar os significados mediante os significantes. A criança agora é capaz de interiorizar os esquemas de ação, característicos dos estágios anteriores, ou seja, de representar mentalmente estes esquemas. Assim, o surgimento da função semiótica permite que várias habilidades sejam adquiridas pela criança.

A primeira destas aquisições é a imitação diferida, ou seja, a imitação que ocorre na ausência de um modelo. Segundo Newcombe (1999), a imitação acompanha a criança desde os primeiros meses de vida, mas aos dois anos de idade a imitação passa a ser mais freqüente e mais complexa. Kuczynski, Zahn-Waxler e Radke-Yarrow (1987) encontraram que 71% dos atos de imitação de crianças de 2 anos eram imitações de atos maternos, havendo também a imitação de comportamentos do pai, dos irmãos e de outras crianças. De acordo com Newcombe (1999), a imitação constitui-se em uma forma eficiente de aprender e aperfeiçoar novas ações, sendo, portanto, fundamental para o desenvolvimento intelectual e tecnológico da espécie humana. A imitação parece ser um fenômeno universal, ou seja, uma capacidade inerente à espécie humana.

O surgimento da função semiótica possibilita, igualmente, a emergência do brinquedo simbólico. Segundo Lebovici e Diatkine (1985), o brinquedo é um dos aspectos mais autênticos do comportamento infantil. Através dele a criança aprende as funções sociais, relaciona-se com o mundo exterior e entra em contato com os objetos, favorecendo, portanto, a transmissão cultural. Autores de diferentes orientações teóricas estudaram a importância do brinquedo na infância, como Erikson (1950/1976), Freud (1908/1976), Garvey (1977), Klein (1948/1981), Winnicott (1959/1978), entre outros. Na área do desenvolvimento cognitivo, destacam-se Piaget (1945/1978, 1948/1987) e Vygotsky (1934/1994).

Para Piaget (1945/1978), no brinquedo simbólico o objeto simboliza para a criança algo diferente da sua primeira natureza. As atividades simbólicas podem ser caracterizadas por dois fenômenos: primeiramente, o objeto é separado do seu primeiro e essencial significado; em segundo lugar, a manipulação varia de acordo com as necessidades e desejos individuais. Em outras palavras, um certo significante pode ser significado com variações não somente por diferentes crianças, mas também pela mesma criança em diferentes situações. A emergência da atividade simbólica ocorre normalmente depois do primeiro ano de vida e aumenta até os 4 anos de idade, decrescendo depois do período pré-operatório.

Já dentro do enquadre vygotskyano, Goncü (1988) observa que, ao brincar com adultos e pares, as crianças adquirem habilidades cognitivas e também sociais, sendo esta atividade, portanto,

fundamental para a socialização da criança. Para o autor, a atividade de brincar contribui para a socialização das crianças em pelo menos três modos: primeiro, ao brincar a criança constantemente negocia papéis, comportamentos e eventos na tentativa de obter consenso, mantendo assim as relações com seus pares de brincadeira. Portanto, é no brinquedo que as crianças estabelecem significados compartilhados pela cultura; segundo, as crianças adquirem uma representação simbólica aceitável do seu mundo no curso das negociações que desenvolvem para brincar; e, finalmente, é no brinquedo que as crianças aprendem a manejar diferentes modos de comunicação e de interpretar mensagens.

No entanto, apesar do surgimento do brinquedo simbólico, a principal atividade das crianças de 2 anos, segundo Lorenzatto, Oliveira, Schmidt e Sperb (2001), ainda é o brinquedo de exercício ou exploratório, característica do período sensório-motor. Ou seja, nesta faixa-etária, o comportamento exploratório ainda prevalece nas atividades das crianças. Para vários autores (Piaget, 1945/1978; Voss & Keller, 1983; Wohlwill & Görnitz, 1987), a exploração e o brinquedo são as atividades mais importantes da infância, levando à aquisição e ao desenvolvimento de muitos meios de conhecimento.

Hutt (1970), por exemplo, aponta que na interação com objetos não-familiares, a criança busca inicialmente descobrir o que é aquele objeto e qual seu modo de funcionamento, o que caracteriza o processo exploratório. Após isto, a criança passa a utilizar o objeto de modo simbólico, o que caracteriza o brinquedo. Switzky, Ludwig e Haywood (1979) concluíram, após observarem sessões de interação com crianças de várias idades, que em todas elas houve um decréscimo das atividades exploratórias e um aumento do brinquedo, na medida em que decorria a sessão de observação.

Apesar de concordarem com esta seqüência comportamento exploratório-brinquedo, Schneider, Moch, Sandfort, Auserwald e Walther-Weckman (1983) observaram que não necessariamente a passagem da atividade exploratória para o brinquedo ocorre quando a criança já explorou e aprendeu bastante sobre o objeto desconhecido. Segundo estes autores, a transição pode ocorrer em qualquer fase da sessão. Além disso, os autores encontraram que, após iniciado o brinquedo, a criança pode voltar à manipulação, ou seja, ao longo da sessão, após o surgimento do brinquedo simbólico, há uma alternância entre brinquedo exploratório e brinquedo simbólico. Assim, a relação exploração-brinquedo é um processo bidirecional.

Outra poderosa aquisição deste período é a linguagem. Segundo Bruner (1975), as habilidades linguísticas aumentam consideravelmente, uma vez que as crianças passam a combinar palavras simples em frases, permitindo o estabelecimento de conversações, o que torna a

comunicação mais eficiente. Bruner (1985) observa, ainda, que uma vez que a criança pode representar lingüisticamente aspectos do mundo ao seu redor e compartilhá-los com um adulto, ela adquire um poderoso mecanismo sociocognitivo.

Interação Pais-Criança aos dois anos de idade

Segundo Fagot e Hagan (1991), a aquisição de todas estas habilidades alteram a capacidade da criança de pensar e de entender o mundo que a cerca e, conseqüentemente, a criança tem a possibilidade de transformar as experiências do mundo físico e de impor suas próprias idéias aos objetos, ao invés de simplesmente ajustar suas ações às propriedades físicas de um objeto. Assim, ela começa a exercer controle sobre o seu ambiente e a explorar o mundo ativamente, o que a torna mais independente. Associado a isto, segundo Wertsch (1985a, 1985b), Wertsch, Hickmann, McLane e Dowley, (1978) e Wertsch e Hickmann (1987), Vygotsky sugere que, aproximadamente nesta idade, a criança começa a apresentar certa regulação de seu comportamento nas interações com adultos em situação de solução de problemas.

Estas transformações interferem nas relações da criança com outras pessoas. Por um lado, a criança aumenta suas relações sociais, passando a interagir mais diretamente com outras crianças. Mas, por outro, as habilidades adquiridas alteram a relação com seus pais. À medida que os bebês tornam-se crianças com idéias definidas e valores próprios, seus desejos e vontades entram cada vez mais em conflito com os interesses dos adultos. Disso decorrem algumas dificuldades para os pais, como por exemplo, o manejo das birras, as quais indicam o exercício da vontade própria. Os pais necessitam intervir de forma mais acentuada para estabelecer regras, proibições e limites (Newcombe, 1999). Segundo Fagot e Hagan (1991), as transformações ocorridas neste período possibilitam que a interferência física dos pais no comportamento da criança, que ocorria até os 2 anos, seja gradualmente substituída pela interação verbal.

De acordo com Newcombe (1999), inúmeros estudos, como, por exemplo o de Parpal e Maccoby (1985), têm sido conduzidos com o objetivo de investigar os fatores implicados na determinação das práticas educativas parentais e de socialização. A literatura apresenta-se consensual em relação à noção de que as estratégias utilizadas pelos pais no processo de socialização da criança são uma função de inúmeros fatores interatuantes, como características dos pais, características da criança, fatores culturais e situacionais. Com relação ao papel dos determinantes ligados aos pais e à criança, vários autores têm proposto que tanto a criança como os pais desempenham um papel ativo na determinação e curso da interação, de tal forma que é difícil

isolar a contribuição de cada uma destas partes. Ou seja, a elaboração individual da cultura depende das experiências da própria criança, mas todo este processo depende fundamentalmente das relações e interações que a criança estabelece com os outros em sua infância. Em relação aos pais, Mussen, Conger, Kagan, e Huston (1995) e Newcombe (1999) entendem que, nos primeiros anos de vida da criança, os pais são os principais agentes de socialização.

Dentre os vários aspectos estudados em relação às características parentais na determinação da socialização dos filhos, o gênero tem se mostrado importante. Vários estudos têm sido desenvolvidos com o intuito de verificar se há diferenças no tipo de interação dos pais e das mães com a criança e se estas diferenças acarretam diferentes conseqüências para o desenvolvimento infantil.

Diferenças do gênero dos pais na interação com a criança

Segundo Bailey (1994), Bronstein (1984), Clarke-Stewart (1978), Henderson (1984) e Lamb (1975), dentre outros, até a década de 70 os teóricos do desenvolvimento enfocavam exclusivamente a figura da mãe como a pessoa cujo amor, carinho e atenção eram da maior importância para os sentimentos de segurança e de insegurança do bebê. Os tradicionais estudos sobre o papel da mãe são bastante familiares e os efeitos do comportamento materno no desenvolvimento do bebê, bem conhecidos.

Também na área da linguagem, segundo Golinkoff e Ames (1979) e Stoneman e Brody (1981), a maioria das pesquisas examinavam os modelos de conversação entre as mães e seus filhos com o intuito de verificar a influência da fala das mães no aprendizado da linguagem das crianças, negligenciando os estilos de conversação pais-criança (Cherry & Lewis, 1976; Moerk, 1975; Nelson, 1977; Reichle, Longhurst & Stepanish, 1976; Seitz & Stewart, 1975; Snow, 1972).

Somente a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80, os pesquisadores passaram a investigar de forma sistemática a influência do pai, dos irmãos e de outras pessoas que cuidam do bebê, bem como do temperamento do próprio bebê, no seu desenvolvimento. Até este momento, de acordo com Henderson (1984) e Lamb (1975), os estudos haviam ignorado o papel do pai como um contribuinte ao desenvolvimento da criança. De acordo com Bronstein (1984), tal inovação ocorreu neste período devido às amplas mudanças nos papéis familiares e nas estruturas sociais, o que permitiu aos pesquisadores focarem o papel do pai na família, particularmente com relação à quantidade e tipo de direção no envolvimento e interação com seus filhos. Bailey (1994) defende que aos poucos está havendo uma mudança em relação ao papel do pai, já que, cada vez mais, este

está mais envolvido com os cuidados da criança. Clarke-Stewart (1978) sugeriu que uma observação cuidadosa e sistemática dos pais e das crianças seria necessária para descobrir como os pais atuam na família e, portanto, como afetam o desenvolvimento da criança. Passou-se, então, a explorar as contribuições diretas e indiretas do comportamento do pai no desenvolvimento da criança, bem como as similaridades na qualidade da interação e no apego entre os pais e as mães e as diferenças em relação à quantidade de interação e de envolvimento no brinquedo.

Para Grossman, Pollack e Golding (1988), algumas evidências sugerem que os pais, atualmente, têm despendido mais tempo com seus filhos se comparado ao passado. Como consequência, segundo Palkovitz (1985), os pais que passam mais tempo tomando conta de seus filhos pequenos desenvolvem apego mais forte e as crianças parecem se beneficiar com este aumento de contato. No entanto, segundo Lamb (1997) e Pleck (1997), a maioria dos estudos refere-se geralmente à quantidade de tempo gasta pelos pais com suas crianças ou à extensão de suas responsabilidades de cuidado, não levando em conta a qualidade da participação paterna.

Mas, apesar dos pais estarem participando mais da vida e dos cuidados de seus filhos, várias pesquisas mostram que as mães e os pais interagem de modo diferente com seus filhos e que estas interações têm diferentes consequências para o desenvolvimento da criança. A maioria das pesquisas confirma que o pai engaja as crianças em atividades físicas mais intensas, enquanto a mãe, na maioria das vezes, utiliza brinquedos na interação e geralmente proporciona mais cuidados físicos, bem como utiliza mais interação verbal e jogos verbais (Bailey, 1994; Bentley & Fox, 1991; Black & Logan, 1995; Bronstein, 1984; Clarke-Stewart, 1978; Gollinkoff & Ames, 1979; Russell & Russell, 1987). Disso decorre que o pai desempenha mais um papel de parceiro de brincadeira do que de responsável pela instrução e educação, tarefas estas que são mais exercidas pela mãe. Ou seja, as mães responsabilizam-se pelas necessidades e supervisão da criança. Além disso, no que concerne ao envolvimento em jogos, observa-se que o brinquedo do pai é mais físico e menos previsível, enquanto a mãe brinca mais convencionalmente, utilizando materiais e objetos.

No que concerne ao ensino ou instrução, algumas pesquisas indicam que os pais tendem a apresentar mais comportamentos diretivos do que as mães, sendo também menos orientados à demanda da criança (Bronstein, 1984; Henderson, 1991; Girolametto & Tannock, 1994). Já outros estudos apontaram a figura da mãe como dando mais instruções e direcionando mais o comportamento da criança do que a do pai. Nestes estudos, os pais passaram mais tempo interagindo em jogos e em atividades físicas (Fagot & Hagan, 1991 e Russell & Russell, 1987).

Outros estudos têm comparado diferentes comportamentos de pais e mães quando interagindo com seus filhos. Girolametto e Tannock (1994), por exemplo, observaram que os pais

interrompem e falam simultaneamente com as crianças mais do que as mães. No entanto, também dão mais informação e encorajamento para a execução da tarefa. Já as mães se mostraram mais capazes de abandonar sua tarefa e se engajarem no foco desejado pela criança. Fash e Madison (1981) também sugeriram que os pais tendem a dominar as conversações, apesar de falarem menos do que as mães: elas permitem os questionamentos e respondem à criança mais facilmente. Já os pais tendem a verbalizar ininterruptamente para depois permitirem que o filho fale. No estudo de Brody, Pellegrini e Sigel (1986), os pais se mostraram mais intrusivos do que as mães. Associado a isto, Hladidik e Edwards (1984), Malone e Guy (1982), Rondal (1979), Tomasello, Conti-Ramsden e Ewert (1990) e Vandell (1979) reportaram que os pais fizeram mais solicitações, questionamentos e deram mais ordens do que mães durante a interação.

Já em relação à linguagem, McLaughlin, White, McDevitt e Raskin (1983) e Walker e Armstrong (1995) entendem que, já que os estilos de linguagem dos pais e das mães são diferentes, cada um deve servir a uma função distinta e complementar no desenvolvimento da linguagem da criança. Por sua vez, Best, House, Bernard e Spicker (1994) apontam que os diferentes modos de interagir de pais/mães-filhos têm também implicações para o desenvolvimento de habilidades sociais.

Em síntese, o que as pesquisas têm mostrado é que pais e mães interagem com seus filhos de forma diferente, propiciando distintas experiências, igualmente importantes para o desenvolvimento da criança (Best, House, Bernard & Spicker, 1994; Lamb, 1977). Sendo assim, segundo Henderson (1984), o gênero dos pais prescreve as práticas de socialização, constituindo-se em um importante determinante do comportamento e do desenvolvimento da criança.

Esta revisão evidencia de forma clara que é difícil estudar as diferenças de interação pai-criança e mãe-criança, no que concerne ao aspecto cognitivo. Primeiramente, a literatura privilegia as diferenças afetivas e emocionais das interações pais-criança e mães-criança, negligenciando quase sempre as conseqüências destas interações no desenvolvimento sociocognitivo infantil. Além disso, os resultados das investigações que tratam das diferenças na interação de pais/mães-criança não têm trazido grandes avanços, são inconsistentes e, muitas vezes, contraditórios. A literatura também não é consensual a respeito do ambiente em que os estudos que envolvem interação pai-criança devam ser realizados, já que algumas pesquisas são efetuadas em laboratórios, enquanto que outras na casa da criança ou em ambientes naturais, sem serem trabalhadas as vantagens e desvantagens de cada um destes contextos. Por fim, a questão da idade das crianças nos diferentes estudos também é variada, não havendo preocupação em delimitar faixas de idade o que torna

difícil a comparação entre eles. E, especificamente, há poucos estudos que tenham sido desenvolvidos no período dos dois anos de idade.

Devido à dificuldade de se encontrar estudos que tenham contemplado as diferenças nos comportamentos interativos de pais/mães-criança em relação à cognição, a seguir apresenta-se alguns aspectos cognitivos da interação pais-criança, sem levar em consideração as diferenças de gênero dos pais.

Aspectos Cognitivos da Interação Pais-Criança aos dois anos de idade

Holden e Ritchie (1988) entendem a eficácia parental na educação dos filhos como uma consequência de processos dialéticos, mais do que como resultado de características parentais específicas. Estes autores pesquisaram as características parentais associadas a resultados positivos da criança em termos cognitivos. Segundo eles, um grande número de características parentais têm sido associadas a resultados positivos da criança. Destas, destacam três: 1- A primeira delas refere-se ao modo como os pais proporcionam à criança recursos sociais e físicos adequados, de acordo com as necessidades da criança. As principais características dos pais neste caso são responsividade, sensibilidade, consistência e afeto. Os efeitos dessas características parentais positivas nas crianças são apego seguro, sentimento de auto-eficácia e avançado desenvolvimento cognitivo; 2- A segunda característica refere-se ao manejo do comportamento infantil. Não se restringe somente à disciplina, mas abrange como a criança irá organizar seu dia, os papéis que a criança irá desempenhar nos processos de tomada de decisão, etc. Cinco características dos pais estão associadas aos resultados positivos das crianças: flexibilidade, consistência, afeto, firmeza e uso de métodos indutivos de controle; 3- Esta característica refere-se ao papel dos pais como promotores do desenvolvimento da criança, visando torná-la um adulto realizado social e afetivamente.

O modo como os pais podem contribuir para obter avanços no desenvolvimento pessoal, social e cognitivo das crianças é discutido por Henry (1990). A autora aponta alguns estudos que mostram associação entre desenvolvimento infantil e comportamentos dos adultos que cuidam das crianças. Amato (1987), por exemplo, indica alguns comportamentos parentais que promoveriam o desenvolvimento infantil, como responsividade, controle - guiar o comportamento da criança, encorajando ao mesmo tempo a independência - e envolvimento - estar ativamente envolvido em termos de estimulação.

Há ainda outros estudos que indicam relação entre as interações pais-criança e o desenvolvimento cognitivo. Clarke-Stewart (1973) conclui que, na interação mãe-criança, uma “maternagem” atenciosa, estimuladora, afetiva, responsiva e não-restritiva influi positivamente no desenvolvimento intelectual da criança. Da mesma forma, Clarke-Stewart, VanderStoep e Killian (1979), analisando o desenvolvimento cognitivo, social e da linguagem da criança e as atitudes, habilidades e comportamentos da mãe, a partir de testes estandardizados, situações semi-estruturadas e observações naturais, demonstraram haver relação entre QI e nível de linguagem de crianças de 2 anos e interações maternas positivas. Pettit, Dodge e Brown (1988), ao examinarem a relação entre as experiências familiares precoces, cognição social e competência social de crianças americanas, encontraram correlação entre experiências familiares precoces e medidas de competência social e solução de problemas.

Além desses pesquisadores, outros como Black e Logan (1995) examinaram a relação entre a comunicação na família e o status social na interação com iguais em crianças de 2 a 5 anos de idade. As crianças classificadas como rejeitadas pelos iguais demonstraram falas irrelevantes, interrupções, fala simultânea e resposta não contingente. Já os pais destas crianças rejeitadas utilizaram, em seus relacionamentos, mais pedidos e solicitações do que os pais das crianças populares e não permitiram às suas crianças tempo adequado para responder às solicitações. As crianças populares mais frequentemente alternaram os turnos de fala, ofereceram mais explicações aos seus pares e participaram de episódios de discurso coesivo. A partir destes resultados, os autores concluíram que as crianças que experienciam modelos específicos de interação positiva e contingente com seus pais podem desenvolver estilos de comunicação que não somente contribuem para futuras interações positivas com os próprios pais, mas também permitem que elas participem em interações com pares de modo que aumentem seu *status* no grupo de parceiros.

Igualmente na área da linguagem, os pesquisadores têm examinado o contexto social no qual esta se desenvolve. A premissa básica que guia estes esforços de pesquisa é a de que as crianças pequenas abstraem regras de linguagem durante a interação com pessoas próximas. Para Bruner (1975), as interações recíprocas entre os pais e a criança têm um papel central na facilitação do desenvolvimento comunicativo e lingüístico da criança. Por exemplo, Laakso, Poikkeus, Katajamaeki e Lyytinen (1999), examinando as relações entre as interações mãe-criança e as habilidades subseqüentes, concluíram que os comportamentos comunicativos iniciais são a base das habilidades de linguagem posteriores e que o desenvolvimento da comunicação intencional está relacionado com a sensibilidade parental nas interações pais-criança.

Alguns estudos apresentam associação entre os comportamentos dos cuidadores durante a brincadeira compartilhada, habilidade cognitiva futura e performance linguística de seus filhos (Clarke-Stewart, 1973; Hunter, McCarthy, MacTurk & Vetze, 1987; Jones & Adamson, 1987; Smith, Adamson & Bakeman, 1988). Neste sentido, Belsky, Goode e Most (1980) e Rocissano e Yatchmink (1983) indicam que a responsividade dos cuidadores na interação está correlacionada com o aumento da exploração de brinquedos e com as habilidades comunicativas. Assim, cuidadores que freqüentemente seguem o foco de atenção estabelecido pela criança no brinquedo mais provavelmente terão crianças que apresentam taxas maiores de desenvolvimento léxico, enquanto que mães que preferem direcionar o foco de atenção da criança têm filhos com um desenvolvimento da linguagem mais lento (Tomasello & Farrar, 1986).

Da mesma forma, os comportamentos dos pais têm influência direta na exploração do ambiente realizada pelas crianças menores. A simples presença dos pais já aumenta a exploração da criança, no entanto, é a sua atividade e estimulação que faz aumentá-la significativamente (Belsky, Goode & Most, 1980; Endsley, Hutcherson, Garner & Martin, 1979; O'Connel & Bretherton, 1984). O mesmo ocorre com o brinquedo. O'Connel e Bretherton (1984), por exemplo, avaliaram a natureza da interação mãe-criança no contexto de duas situações de brinquedo: uma onde a mãe desempenhava um papel passivo e noutra em que desempenhava um papel ativo. Segundo as autoras, além da participação da mãe aumentar a exploração da criança, ela também aumenta a diversidade dos tipos de brincadeiras realizadas pela criança.

Os autores em geral, portanto, consideram que os pais exercem grande influência no desenvolvimento cognitivo da criança, além de fornecerem o contexto para a exploração e brinquedo da criança pequena (Henderson, 1984). E o fazem, como observam Farver e Howes (1993), de acordo com as crenças, valores e símbolos da cultura em que estão inseridos. O teórico que estabeleceu a relação entre desenvolvimento infantil e transmissão cultural é Vygotsky. Em sua teoria, cultura e desenvolvimento cognitivo estão estreitamente interrelacionados, sendo os pais os principais representantes da cultura nos primeiros anos de vida.

Transmissão cultural e desenvolvimento cognitivo: a teoria de Vygotsky

Para o psicólogo russo Lev S. Vygotsky (1933/1994), é a partir da experiência da criança com o mundo objetivo e do contato com formas culturalmente determinadas de organização do real e com os signos fornecidos pela cultura que o indivíduo se desenvolve. A partir disto, de acordo com Vygotsky (1933/1994), a criança passa a construir seu sistema de signos, o qual constituirá

numa espécie de código para a decifração do mundo. A utilização de signos na atividade psicológica está relacionada com as funções psicológicas superiores. As atividades, inicialmente dependentes de signos externos, através do desenvolvimento começam a ocorrer como um processo puramente interno. É o que Vygotsky denomina de internalização. Mais especificamente, constitui-se na reconstrução interna de uma operação externa. Assim, a atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente formando os processos mentais superiores: o processo interpessoal é transformado em intrapessoal. Segundo Vygotsky (1933/1994), todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, mais tarde, no nível individual; primeiro, entre as pessoas, no nível interpsicológico e, então, na própria criança, no nível intrapsicológico.

Segundo Wertsch (1985a), Vygotsky definiu atividade externa em termos de mediação semiótica de processos sociais e defendeu que as propriedades destes processos são a chave para entender a emergência do funcionamento interno. Gaskins e Gonkū (1988) complementam, afirmando que na teoria de Vygotsky a interação face a face entre indivíduos desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outras pessoas que o indivíduo interioriza as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Ou seja, as funções mentais superiores aparecem inicialmente na forma externa porque elas são processos sociais. Assim, a internalização para Vygotsky é um processo envolvido na transformação do fenômeno social em fenômeno psicológico. Conseqüentemente, Vygotsky viu a realidade social desempenhando um papel primordial na determinação da natureza dos processos intrapsicológicos.

Seu foco nos processos sociais induziu-o a examinar os sistemas representacionais que são necessários para participar de tais processos, por este motivo sua ênfase na internalização da linguagem. Segundo Daniels (1993), para Vygotsky a linguagem é um importante instrumento psicológico e, simultaneamente, um elemento cultural e social. Esse instrumento psicológico não funciona apenas socialmente, mas segundo Bruner (1985), também permite internalizar conhecimentos externos e convertê-los em ferramentas para o controle da consciência. Portanto, a linguagem cria a possibilidade de pensamento abstrato.

Segundo Vygotsky (1933/1994), esta transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Ela envolve um processo no qual o entendimento da criança se altera através da interação com representações que chegam a ela. Vygotsky conceitua esta interação, utilizando-se da metáfora da Zona de Desenvolvimento Próximo.

A Zona de Desenvolvimento Próximo constitui-se em uma área delimitada por dois níveis de habilidade: o nível mais baixo é o nível psicológico inicial da criança que aprende. É definido pelas realizações que a criança já alcançou, isto é, seu atual nível de desenvolvimento. O nível mais elevado é definido pelas aquisições que a criança pode alcançar com a ajuda de uma pessoa mais competente. É chamado de nível potencial. Através da interação entre estes dois níveis, a criança alcança níveis mais altos de conhecimento e recebe os valores de sua cultura. Vygotsky (1933/1994) propôs tal conceito buscando elucidar a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento mental. Para ele o que a criança pode fazer com a assistência de outros pode ser, em algum sentido, até mais indicativo do seu desenvolvimento mental do que ela pode fazer sozinha. Isto reflete seu entendimento em relação ao importante papel que a interação social desempenha no desenvolvimento de todas as funções mentais superiores. Além da assistência direta de uma pessoa mais competente, para Vygotsky (1933/1994) também o brincar simbólico cria uma zona de desenvolvimento próxima, já que nesta atividade a criança sempre comporta-se além da sua idade e capacidade.

Segundo Wertsch (1985a), a instrução está vinculada à aprendizagem e este processo de ensino-aprendizagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento. Ele precede e conduz o desenvolvimento. A instrução só é útil quando ultrapassa o desenvolvimento e quando isto acontece ela impele ou desperta uma série completa de funções que estão adormecidas, em estado de maturação, na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1989). De acordo com Göncü e Becker (1992), Vygotsky entende que educar significa introduzir a criança na cultura e propiciar a sua autonomia. Ao incorporar a cultura em seu intelecto, a criança torna-se autônoma.

Deste modo, segundo Wertsch (1985a), o aspecto fundamental da análise genética ou desenvolvimental de Vygotsky é entender como e onde o processo mental humano ocorre e se desenvolve. Para Vygotsky, é necessário analisar não o produto do desenvolvimento, mas os muitos processos pelos quais as funções superiores são estabelecidas (Wertsch, 1985a). Para entender o indivíduo, deve-se entender as relações sociais nas quais ele está inserido, uma vez que as relações entre as pessoas são a base de todas as funções superiores. Portanto, para entender as funções mentais superiores no plano intrapsicológico, é necessário conduzir uma análise genética dos seus precursores interpsicológicos (Wertsch, 1985a).

Para Vygotsky, a cultura é a grande zona de desenvolvimento próximo, e por isto ela é central no desenvolvimento infantil. O grupo cultural em que a criança nasce e se desenvolve funciona no sentido de produzir adultos que operam psicologicamente de uma maneira particular, de acordo com os modos culturalmente construídos de ordenar o real. Toda a vida humana está

impregnada de significações e a influência do mundo social se dá por meio de processos que ocorrem em diversos níveis. Assim, todas as funções superiores originam-se das relações entre indivíduos. E, segundo O'Connel e Bretherton (1984), para entender a organização cognitiva da criança, primeiramente temos que entender a estrutura e o conteúdo do mundo social da criança, que no caso das crianças pequenas são as suas relações com os pais, pois eles são os representantes diretos da cultura.

Na concepção da teoria sociocultural do desenvolvimento, segundo Cole (1997), a cultura no primeiro momento, consiste em um conjunto de transformações do ambiente acumuladas por um grupo social no curso do seu desenvolvimento histórico. Assim, a cultura é composta pelos aspectos físicos do ambiente, ou seja, pelos artefatos, mas também pelos conceitos destes artefatos, compartilhados pelos participantes do grupo cultural. Por causa desta dupla natureza, através de sua ação no mundo as crianças se apropriam das propriedades físicas dos artefatos e objetos e, simultaneamente, obtêm acesso ao conceito mental embutido nestes objetos.

Este conceito envolve as crenças, valores, símbolos, ferramentas e tudo que é compartilhado por um grupo de pessoas. Além disso, é um conjunto de mecanismos de controle que envolve planos, regras, instruções e metas. Pelo seu caráter compartilhado, a cultura fornece meios para redescobrir soluções para problemas antigos e fornece recursos para lidar com novos problemas. A cultura não é algo uniforme e é transmitida nas interações da criança com os adultos e com o grupo cultural.

Para Valsiner (1989), a cultura engloba as instituições, as ferramentas, as práticas, os valores e as crenças sobre o mundo, transmitidos de geração a geração, que moldam a concepção das pessoas a respeito do que é apropriado e aceitável no grupo cultural ao qual ela pertence. Ao mesmo tempo, estes padrões são modificados por cada nova geração que constrói um novo conjunto de concepções culturais. Vygotsky (1933/1994) argumenta que a cultura cria formas especiais de comportamento, muda o funcionamento cognitivo dos participantes e constrói novos níveis no sistema de desenvolvimento do comportamento humano.

Segundo Vygotsky (1933/1994), desde os primeiros dias de desenvolvimento, as atividades de uma criança adquirem um significado próprio em um sistema de comportamento social e, estando dirigidas para um objetivo definido, são refratadas pelo prisma do ambiente em que vive. O caminho entre o objeto e a criança e entre a criança e o objeto passa por outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nos elos da história individual e da história social.

Esta concepção vai de encontro ao que é comumente apresentado na literatura, isto é, de que o processo de socialização baseia-se na emissão de mensagens e de exemplos para a criança, que os absorveria passivamente. Cole (1985), com base nas idéias de Vygotsky, esclarece que na zona de desenvolvimento próximo a cultura e a cognição criam-se uma a outra. As ferramentas culturais e as práticas são ambas absorvidas pelos novos membros da cultura e, ao mesmo tempo, transformadas por eles. Sendo assim, cabe salientar que Vygotsky apresenta uma nova concepção da transmissão cultural: não é algo pronto, mas é um processo dinâmico, de interações entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um. Assim, o processo pelo qual o indivíduo internaliza os elementos fornecidos pela cultura não é, pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese.

Rogoff, Mistry, Gönçü e Mosier (1993) utilizam o conceito de participação guiada, originado do conceito de zona de desenvolvimento próximo de Vygotsky, para definir a participação do adulto e da criança no processo de ensino-aprendizagem e na transmissão cultural.

A Participação da Criança e do Adulto na Transmissão Cultural

Rogoff e cols. (1993), baseados nas idéias de Vygotsky, estudaram as interações ocorridas em atividades diárias de cuidadores e crianças, em quatro comunidades distintas. Eles teorizaram que, durante a interação adulto-criança, tanto a própria criança como o adulto são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. No entanto, dependendo da cultura, uma das partes pode ter maior responsabilidade neste processo durante a interação. Por exemplo, em algumas culturas, o adulto estrutura o aprendizado da criança por organizar sua atenção, motivação e envolvimento e por proporcionar-lhe ensinamentos, a partir das atividades que estão ocorrendo. Já em outras culturas, a ênfase em relação ao aprendizado recai sobre a criança, que deve manejar sua própria atenção, motivação e envolvimento. Neste segundo caso, os adultos proporcionam uma assistência mais responsiva do que diretiva, ou seja, não dirigem a atividade da criança, somente respondem às suas solicitações.

Gönçü e Becker (1992) e Rogoff e cols. (1993) denominam o processo de ensino-aprendizagem de “participação guiada”. Segundo os autores, este construto envolve cinco componentes: a seleção da atividade; a decisão das metas da atividade; o estabelecimento de pontes entre o que a criança sabe e o que o adulto quer introduzir; a possibilidade de que a criança atinja um funcionamento independente; e a comunicação que ocorre durante o processo de participação guiada, ou seja, verbal ou não-verbal.

1. A seleção da atividade: envolve um diálogo do adulto com a criança para alcançar três objetivos educacionais: primeiramente, este diálogo permite que a criança perceba o que é culturalmente aceitável e eficaz para o adulto; segundo, encoraja a criança a expressar seus próprios interesses e desejos em relação à seleção da atividade. Este é um importante passo para que a criança busque a autonomia; terceiro, a participação da criança com relação à seleção da atividade aumenta a chance de sucesso no aprendizado. Se a criança está engajada em atividades de sua preferência, os adultos terão mais facilidade para introduzir novos conceitos e idéias, bem como símbolos e habilidades que a criança é solicitada a aprender para funcionar de forma independente na cultura em que está inserida.

2. Metas da atividade: segundo Rogoff e cols. (1993), é comum que o adulto e a criança tenham diferentes metas para a atividade nas quais eles estão conjuntamente engajados. Se as metas da criança e do adulto estiverem convergindo, a criança obtém progresso na zona de desenvolvimento próximo. Assim, para facilitar o progresso da criança através da zona de desenvolvimento próximo, o adulto e a criança devem se comunicar sobre a meta da atividade. Em alguns casos, o adulto necessita explicitamente direcionar a criança a uma meta específica, por exemplo, em algumas atividades na escola, quando a professora necessita direcionar a atividade das crianças. Em outros casos, o adulto e a criança podem conjuntamente construir um conjunto de regras para um jogo ou uma atividade. Na opinião de Wertsch (1983), este fator é muito importante na visão vygotskyana da interação pais-criança.

3. Pontes entre o entendimento do cuidador e da criança: Rogoff, Ellis e Gardner (1984) sugerem que, a fim de haver sucesso no processo ensino-aprendizagem, o adulto necessita estabelecer pontes entre o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança e aquilo que o adulto traz para a criança. Esta ponte implica em um esforço colaborativo dos parceiros na tentativa de criar um terreno comum de entendimento no qual fundamentam suas contribuições, assim como assegurar a compreensão mútua, criando um significado compartilhado da tarefa. Segundo Parpal e Macoby (1985), são fundamentais nas seqüências interativas de pais-criança os esforços de cada parceiro para influenciar o comportamento do outro. Os parceiros inicialmente têm algumas visões discrepantes de uma situação, mas buscam uma perspectiva comum ou uma linguagem comum, através da qual possam comunicar suas idéias; este esforço comum exige negociação por parte dos participantes, fazendo disso um processo de desenvolvimento.

A construção de pontes entre o já conhecido com o que futuramente será sabido tem implicações educacionais, pois estabelece um grau de continuidade na progressão de atividades. O estabelecimento destas pontes requer que o adulto saiba o nível de entendimento que a criança tem da atividade. Para Göncü e Becker (1992), na maioria das circunstâncias, a determinação do que o aprendiz já sabe e o que o adulto precisa proporcionar é possível observando-se as reações do aprendiz. Segundo Rogoff, Ellis e Gardner (1984), a literatura do desenvolvimento infantil indica que a criança espontaneamente revela quanto ela sabe da tarefa, através da sua prontidão, disposição e habilidade para adquirir conhecimento futuro. Por exemplo, crianças de 1 ano olham para os adultos para solicitar informação de como proceder em situações que lhe são ambíguas. Em tais situações, cuidadosas observações das crianças capacitam os adultos a mostrarem à criança o modo de lidar com a situação e, assim, capacitá-la a tomar futuros passos (Feinman, 1982).

Neste processo, as crianças buscam conexões entre situações conhecidas e desconhecidas - novas situações - através das pistas passadas por seus cuidadores, na tentativa de lidar com esta nova situação. Crianças de 10 meses de idade obtêm informações observando as expressões dos adultos e continuam a explorar se o adulto parece satisfeito, mas evitam a situação, se o adulto parece descontente ou zangado (Feinman, 1982). Segundo Rogoff e cols. (1993), os adultos freqüentemente adaptam sua contribuição para adequá-la ao que eles pensam que a criança pode entender, reestruturando o problema para poder compartilhá-lo com a criança. Embora provavelmente haja assimetria em termos de responsabilidade no ajustamento, dependendo do status dos participantes, da situação e dos modelos sociais de quem é responsável pelo ajustamento, o fenômeno de manter significado compartilhado está na natureza da comunicação humana.

Neste sentido, segundo Rogoff e cols. (1993), o tipo de objetos utilizados durante a interação pais-criança influencia na criação das pontes de entendimento. Vandenberg (1984) aponta que as crianças apresentam preferência por novidade e por objetos não-familiares na atividade de exploração. Assim, segundo Henderson (1984), quanto mais novidade os objetos apresentarem, mais comportamentos exploratórios serão observados. Rogoff e cols. (1993), dentro do enfoque vygotskyano, utilizam objetos não-familiares - *novel objects* - pois estes eliciam maior exploração e exigem que os pais e a criança construam, conjuntamente, um significado compartilhado para a função destes objetos e, conseqüentemente, para a meta da atividade, forçando, assim, a criação de pontes de entendimento entre o cuidador e a criança.

4. Comunicação entre pais-criança: de acordo com a perspectiva de Vygotsky, é através das atividades guiadas, criadas conjuntamente pela criança e o adulto, que a criança é iniciada no uso

dos significados e sistemas de signos da cultura, ou seja, dos mediadores culturais, cuja principal forma é a linguagem. Deste modo, segundo a concepção de Rogoff e cols. (1993), deve ser dada ênfase à análise da comunicação de pais e crianças, quando se estuda suas interações. Ela cita como exemplo que a separação das crianças da classe média americana das outras pessoas acarreta o uso de formas distais de comunicação entre pais-crianças, tais como a fala e o ruído. Em contraste, crianças que estão constantemente na companhia de seus cuidadores podem contar com pistas não-verbais, tais como olhar, gestos, expressões faciais e mudanças posturais. Neste componente, os autores avaliam as formas de comunicação verbal e não-verbal utilizadas pelo adulto e pela criança durante a interação.

5. Tarefa dos pais de garantir que a criança atinja um funcionamento independente durante as interações: este componente refere-se à passagem de um nível de *heterorregulação*, ou regulação pelo outro, para um nível de *auto-regulação* da criança durante interação com seus pais. Este quinto componente é examinado de forma mais detalhada na próxima sessão.

Passagem da Heterorregulação para a Auto-Regulação

Segundo Rogoff (1997), Vygotsky entende que o desenvolvimento sociocognitivo ocorre através da participação da criança em atividades compartilhadas com os adultos, o que permite a passagem da responsabilidade, na execução da tarefa, do adulto para a criança. De acordo com Cole (1985), Wertsch (1985b), Wertsch, Hickmann, McLane e Dowley (1978) e Wertsch e Hickmann (1987), Vygotsky enfatiza que isto ocorre na zona de desenvolvimento próximo. Assim, a tarefa dos adultos é propiciar a transferência da responsabilidade e controle da atividade às crianças. Ao interagir com seus pais, a criança passa gradualmente de um nível inicial de *heterorregulação* - funcionamento no plano interpsicológico -, no qual a atividade da criança é regulada e dirigida pelos pais, para a *auto-regulação* - funcionamento no plano intrapsicológico -, quando a criança passa a controlar seu próprio processo psicológico e, conseqüentemente, adquire independência e responsabilidade pela execução das tarefas.

De acordo com Göncü e Becker (1992), Vygotsky entende que a criança torna-se independente quando incorpora a cultura em seu intelecto. Para ele, este processo ocorre através da internalização: a criança primeiro experiencia atividades de solução de problema com o auxílio de um adulto, que é o mediador, vindo gradualmente a desenvolver estas funções independentemente. O processo de internalização é gradual: primeiro o adulto controla e guia a atividade da criança,

mas gradualmente o adulto e a criança passam a compartilhar a solução dos problemas, com a criança tomando a iniciativa e o adulto orientando quando ela falha. Finalmente o adulto cede o controle para a criança e funciona mais como expectador. Este desenvolvimento progressivo da *hétero* para a *auto-regulação* é a essência do aprendizado das díades adultos-criança. É por este motivo que todos os processos psicológicos superiores são originariamente processos sociais (Brown & Ferrara, 1985).

Sendo assim, segundo Wertsch (1979), a *auto-regulação* só pode ser entendida se conduzida uma análise genética, retomando sua origem na *heterorregulação*, já que esta a antecede e permite a passagem para a *auto-regulação*. Segundo Wertsch (1978), a fragilidade da maioria das pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo advém do fato de os pesquisadores quase nunca rastream as origens dos fenômenos em suas análises. Em geral, estudam os fenômenos sociocognitivos de crianças que já possuem um funcionamento independente, isto é, *auto-regulado*. Mesmo que este funcionamento seja uma parte importante da análise, só poderá ser entendido completamente quando analisado em sua origem e esta é social, melhor, repousa nos contatos sociais iniciais. Portanto, para entender as capacidades de *auto-regulação* da criança, é necessário analisar as suas primeiras interações sociais. Entende-se o papel crucial destas na transição do funcionamento interpsicológico para o intrapsicológico somente quando se analisa as origens das subsequentes habilidades das crianças.

Para Wertsch (1985a), há níveis no processo de transição da *hétero* para a *auto-regulação*. O primeiro caracteriza-se pelo entendimento limitado da criança com relação à tarefa. Como consequência, a comunicação adulto-criança torna-se muito difícil. O adulto pode tentar promover estratégias de assistência, mas o entendimento da criança em relação à atividade é tão limitado que ela pode não interpretar as verbalizações do adulto de modo apropriado. Como a diferença entre a definição da tarefa para o adulto e para a criança é grande, se poderia dizer que ambos estão participando de diferentes jogos de linguagem. Os adultos podem proporcionar a assistência necessária, mas para tal necessitam fazer uso de um tipo específico de estratégia comunicativa. Para entender este problema é necessário evocar a noção de intersubjetividade. Esta existe quando os interlocutores compartilham alguns aspectos de suas respectivas definições da situação. Segundo Wertsch (1983), é através da “negociação” semiótica mediada que os participantes criam um mundo social temporariamente compartilhado, ou seja, um estado de intersubjetividade. O desafio para o adulto é encontrar um modo de comunicar-se com a criança para que ela possa participar, minimamente, do funcionamento interpsicológico e possa, eventualmente, vir a definir a situação da tarefa de um modo novo e culturalmente apropriado. Mais do que tentar regular a atividade da

criança, o adulto deve utilizar, além da fala (que é adulta), gestos, uma vez que estes vinculam-se mais à definição da situação que a criança faz. Isto fará com que, aproximadamente aos 2 anos de idade, a criança comece a desenvolver uma definição da situação de tarefa que irá permitir que participe do contexto comunicativo, envolvendo, no princípio, a regulação pelo outro. Este é o primeiro e necessário passo para haver a transferência de responsabilidade da tarefa do adulto para a criança.

No segundo nível, a criança parece perceber que há uma conexão coerente entre as verbalizações dos adultos e a tarefa, o que não ocorria no primeiro nível. A criança parece começar a compartilhar com o adulto um entendimento básico dos objetos da situação. Ela interpreta as verbalizações do adulto, relacionando-as com a resolução do problema e começa a participar com sucesso das tarefas. Entretanto, a criança não entende ainda o objetivo da ação em que os objetos estão inseridos, conseqüentemente, falha ao tentar fazer inferências para interpretar as instruções dos adultos. Estes têm, ainda, necessidade de direcionar a tarefa.

O terceiro nível de transição da *heterorregulação* para a *auto-regulação* é caracterizado pelo fato da criança poder funcionar adequadamente nos jogos de linguagem utilizados na regulação feita pelo outro. Ela pode fazer todas as inferências necessárias para interpretar a diretividade do adulto, mesmo que seja difícil para ela definir a situação. O fato da criança poder fazer estas inferências indica que a *auto-regulação* está começando a ocorrer. Em todos os níveis existe uma certa *auto-regulação*, mas neste terceiro nível, torna-se evidente que a criança adquiriu significativa importância na divisão da responsabilidade pela tarefa. Em alguns momentos, a criança parece já estar funcionando de forma independente, servindo o adulto apenas para confirmar que a tarefa está sendo executada corretamente.

No quarto e último nível, segundo Wertsch (1985a), a criança toma a inteira responsabilidade pela realização da tarefa. A fala egocêntrica começa a aparecer quando há mudança para o funcionamento intrapsicológico, configurando-se como uma manifestação semiótica de que a criança domina a definição da situação que o adulto anteriormente utilizava para conduzir a tarefa. Já existe entre o adulto e a criança uma quase completa intersubjetividade na definição da situação, o que torna desnecessária a regulação pelo outro. A responsabilidade da tarefa passa para a criança, podendo-se dizer que há *auto-regulação*.

Segundo Wertsch (1985a), em cada nível ocorre progressivamente aumento no grau de compartilhamento adulto-criança da definição da situação, transferindo-se cada vez mais para a criança, isto é, para o nível intrapsicológico, a responsabilidade pela tarefa. Cada vez mais o que

havia sido realizado no plano interpsicológico - adulto-criança - vai sendo alcançado no plano intrapsicológico - criança.

Esta relação tem sido examinada em vários estudos (Brown & Ferrara, 1985; McLane, 1987; Sammarco, 1984; Wertsch, McNamee, McLane & Budwig, 1980; Wertsch, Minick & Arns, 1984). O ponto comum entre eles é o interesse pelo modo como a responsabilidade por executar a tarefa passa da díade adulto-criança para a criança. Foram examinadas, por exemplo, a diferença entre a interação mãe-criança e criança-criança (McLane, 1987); a interação mãe-criança, envolvendo crianças com e sem *déficit* de linguagem (Sammarco, 1984); e a interação mãe-criança e professora-criança na área rural no Brasil (Wertsch, Minick & Arns, 1984). A preocupação dos pesquisadores nestes estudos foi analisar como se distribuía a responsabilidade da tarefa entre criança e adulto ou entre criança menos competente e mais competente. Por exemplo, verificou-se que, enquanto as mães americanas e as professoras brasileiras quase nunca pegavam um brinquedo ou executavam algum movimento, as mães brasileiras da área rural assim faziam rotineiramente, como também as crianças americanas que atuavam como tutores de crianças menores e as mães americanas de crianças com problemas de linguagem. Segundo Wertsch (1985a), os comportamentos intrusivos e diretivos de pegar os brinquedos e de executar ações com estes brinquedos, presentes nos parceiros mais velhos das três últimas díades citadas, não possibilitaram a passagem da responsabilidade pela tarefa para as crianças menores, minimizando a sua participação intrapsicológica.

Os estudos mostram que as crianças podem apresentar diferentes formas de participação no funcionamento interpsicológico, afetando como se desenvolvem no nível intrapsicológico. Há, no entanto, uma tendência comum em como as crianças, nestes estudos, chegaram a dominar a definição da situação na tarefa e atingiram um certo funcionamento independente: elas primeiro participaram na execução da meta dirigida pelo adulto - nível interpsicológico - e depois reconheceram e dominaram as estratégias de comportamento - nível intrapsicológico. Ou seja, a criança primeiro age e então começa a entender e dominar a estratégia que guia sua ação.

Wertsch (1985a) discute o modo como ocorre a transição da *heterorregulação* para a *autorregulação*. Segundo ele, a explicação desta transição é uma tarefa difícil para a maioria das teorias que lidam com o desenvolvimento cognitivo. Para o autor, no entanto, a transição ocorre devido ao encorajamento dos adultos para que as crianças se socializem. As formas de encorajamento podem variar amplamente nas diferentes culturas, mas a transição é uma parte necessária da socialização em qualquer cultura. A natureza da transição não é simplesmente explicar a tarefa para a criança ou direcionar o que esta deve fazer para que passe a funcionar de forma independente, mas é mais gradual e complexa.

Primeiramente, o adulto necessita delegar à criança certa responsabilidade pela tarefa, ou parte da tarefa, permitindo certa autonomia. Segundo Wertsch, Hickmann, McLane e Dowley (1978) e Wertsch e Hickmann (1987), muitas vezes o adulto continua assistindo a criança e dirigindo seu comportamento além do necessário para que execute a tarefa. Segundo, existe relação entre o nível de desenvolvimento cognitivo da criança e a dificuldade da tarefa. Para a *heterorregulação* ter algum efeito é necessário prontidão cognitiva por parte da criança para que ela possa entender o significado funcional do comportamento. Em alguns casos, a passagem da *hétero* para a *auto-regulação* não ocorre durante a sessão porque, ou o adulto continuou regulando a tarefa além do ponto necessário, não dando autonomia à criança, ou a criança não estava cognitivamente preparada para assumir a autonomia. Wertsch (1985a) entende que é difícil separar a influência destes dois fatores, mas eles precisam estar presentes para que ocorra a passagem da responsabilidade.

Entretanto, segundo Wertsch (1985a) e Wertsch, Hickmann, McLane e Dowley (1978), estes dois fatores não explicam como ocorre a transição; eles somente são pré-requisitos para que ela ocorra. Há alguns elementos, no entender do autor, que desempenham um papel fundamental na transição.

Dentre estes elementos está a forma como o adulto dá assistência à criança. O adulto pode “auxiliar” uma criança pequena realizando a tarefa por ela, mas neste caso não se pode falar de um plano de funcionamento interpsicológico: o adulto está apenas solucionando o problema na presença da criança. A orientação do adulto pode variar desde emitir comandos explícitos, como por exemplo “Olhe esta peça”, “Pegue isto”, “Ponha isto aqui”, até formular questões que permitam à criança assumir a responsabilidade pela resolução da tarefa, como por exemplo “Qual é o próximo?”, “O que você precisa para completar?”. Wertsch (1985a) denomina esta última forma de orientar a criança de abreviação, isto é, a redução da representação lingüística explícita. Para este autor (1978b), o objetivo destas questões não é a obtenção de informação, mas a regulação da atividade da criança para que ela execute os passos necessários para completar a tarefa. Há, portanto, dois tipos de instrução, a abreviada e a não-abreviada. Esta corresponde à *heterorregulação direta*, enquanto aquela à *heterorregulação indireta*. De acordo com Wertsch, a intersubjetividade entre os participantes dispensa declarações detalhadas ou explícitas.

Wertsch (1985a) e Wertsch, McNamee, McLane e Budwig (1980) observaram que mães de crianças de 4 anos e meio utilizaram mais instruções abreviadas do que as mães de crianças de 2 anos e meio. O mesmo ocorreu no estudo de Henderson (1991): as crianças menores foram mais direcionadas pelos adultos do que as maiores. Sachs (1980) verificou que o número de sugestões

dadas pelos adultos decresceu consideravelmente em crianças de 23 a 25 meses de idade, quando comparadas àquelas dadas às crianças menores. Os adultos fizeram mais afirmações para descrever os objetos do brinquedo e para guiar as crianças de 23 a 25 meses de idade de forma indireta, atribuindo-lhes, portanto, mais responsabilidade pela resolução da tarefa.

Estes resultados são similares aos encontrados por McLane (1987), Sammarco (1984) e Wertsch, Minick e Arns (1984) no que concerne à *heterorregulação direta e indireta*. Em todos os estudos, a *heterorregulação indireta* mostrou-se significativamente mais eficaz do que a *direta*. Por exemplo, no estudo de Wertsch, Minick e Arns (1984), professoras brasileiras da área rural utilizaram mais a *heterorregulação indireta*, ao proporcionarem mais desafios semióticos complexos para a criança, do que as mães da área rural. A *heterorregulação indireta* utilizada pelas professoras levou as crianças a operarem no plano intrapsicológico, com uma definição da situação mais sofisticada e maior responsabilidade pela tarefa. Segundo Wertsch (1985a), estas diferenças mostram que o funcionamento interpsicológico varia na sua capacidade de estimular a transição para a função intrapsicológica. Revela também que há uma estreita ligação entre o funcionamento interpsicológico e intrapsicológico, isto é, mudanças no plano interpsicológico trazem mudanças no funcionamento intrapsicológico da criança. Portanto, uma análise do funcionamento interpsicológico é também uma análise do funcionamento intrapsicológico.

Para Wertsch, Hickmann, McLane e Dowley (1978) e Wertsch e Hickmann (1987), todavia, não se pode determinar previamente qual o tipo de *heterorregulação* que é mais benéfico às crianças, pois dependendo do estágio cognitivo em que se encontram varia a quantidade de suporte necessário para que transitem da *hétero* para a *auto-regulação*. Quando o estágio é mais baixo, o adulto pode simplesmente dar para a criança uma série de comandos. No mais elevado, o adulto pode conduzir a tarefa oralmente, sem necessidade de utilizar comandos (Wertsch, Hickmann, McLane & Dowley, 1978 e Wertsch & Hickmann, 1987).

Em um trabalho com crianças de aproximadamente 3 anos e seus pais, foi possível a Renshaw (1992) observar que a maneira como os pais interpretam a tarefa determina o tipo de orientação que dão à criança durante a interação. Os pais que interpretam a tarefa como um produto a ser alcançado respondem aos erros de seus filhos com assistência direta e aqueles que a interpretam como um processo de ensino-aprendizagem proporcionam assistência indireta. Em seu estudo, estes últimos orientaram as crianças, mas ao mesmo tempo, as mantiveram como os principais responsáveis pela realização da tarefa: não deram respostas a elas, mas ao utilizarem questionamentos e afirmações lhes possibilitaram encontrar a solução da tarefa. Em contraste, a interpretação pelos pais da situação como um produto provocou o uso de estratégias de orientação direta, tanto verbais como

não-verbais. Este tipo de orientação impediu que as crianças se auto-regulassem. No que se refere ao gênero, metade das mães e 3/5 dos pais interpretaram a tarefa como um processo de ensino-aprendizagem. Em geral, os pais que interpretaram a situação como um processo de ensino-aprendizagem utilizaram um número significativamente maior de estratégias *hétero-regulatórias indiretas* e de tipo elaborativo, completando menos a tarefa para a criança.

No que concerne à idade em que ocorre a passagem da *hétero* para a *auto-regulação*, os raros estudos que abordam o tema não trazem respostas consistentes. Wertsch, Hickmann, McLane e Dowley (1978), Wertsch (1979, 1985b), Wertsch e Hickmann (1987), comparando faixas-etárias de 2 anos e meio até 4 anos e meio, encontraram que as atividades das crianças mais novas foram completamente controladas pelas mães, ou seja, *hétero-reguladas*. Já as crianças mais velhas, controlaram sua própria atividade e usaram, por iniciativa própria, as mesmas estratégias empregadas pelas mães para regular o comportamento das crianças mais novas. Ou seja, Wertsch entende que as instruções dos adultos foram internalizadas pelas crianças mais velhas, habilitando-as agora a tomar as decisões necessárias para solucionar as tarefas.

Mesmo não trabalhando diretamente com o conceito de *hétero* e *auto-regulação*, Henderson (1991) investigou, em seu estudo, o modo como as crianças e os pais definiram a situação de exploração de objetos desconhecidos e as negociações que a díade desenvolveu para definir a situação quando esta não era consensual entre os parceiros. As crianças de 3 e 4 anos, geralmente, seguiram a orientação dos adultos durante a interação. Portanto, as definições da situação de exploração foram semelhantes para adultos e crianças, não se observando situações de negociação, já que as crianças seguiram as orientações dos adultos na maior parte dos casos. Este quadro alterou-se nas interações dos adultos com as crianças de 5 e 6 anos. Não foram encontradas diferenças significativas nas interações pais-criança e mães-criança, no entanto, os pais tenderam a direcionar mais o aprendizado das crianças menores e estas tenderam a concordar mais com os pais do que com as mães com relação à definição da situação.

Elbers, Robert Maier, Hoekstra e Hoogsteder (1992), Hoogsteder e Elbers (1994) e Hoogsteder, Maier e Elbers (1996) têm criticado a análise de Wertsch, e dos estudos que nela se baseiam, porque quando estudam quem tem a responsabilidade pelo controle da interação, o foco tem sido sempre a figura do adulto, e principalmente a da mãe. Segundo eles, pouco espaço tem sido dado à observação da possibilidade da criança iniciar a interação e determinar as metas para suas ações. Segundo os autores, Wertsch descreve a interação como um processo em que a mãe atrai a criança para a sua definição da situação. Elbers e cols. (1992), Hoogsteder e Elbers (1994) e Hoogsteder e cols. (1996) consideram a tarefa como determinada pela negociação adulto-criança,

sendo a meta estabelecida conjuntamente e redefinida repetidas vezes durante o processo de construção. A tarefa da pesquisa seria entender como o adulto e a criança, conjuntamente, constroem a definição da situação, em termos socioculturais. Definiram, então, algumas perguntas de pesquisa: como os pais e a criança definem, cooperam e solucionam a tarefa? Qual o papel e a contribuição da criança na negociação e no processo como um todo? Os resultados de Elbers, Robert Maier, Hoekstra e Hoogsteder (1992) mostraram, em respostas às questões feitas, que as crianças tomam iniciativas, propõem como proceder, rejeitam e negligenciam algumas sugestões dos adultos. Ou seja, elas se mostraram muito ativas e não seguiram meramente os desejos e ordens dos adultos.

Dentro desta mesma linha de contestação a Wertsch, Miller e Garvey (1984), utilizando um delineamento etnográfico, observaram que as crianças pequenas contribuem ativamente na interação pais-criança. Em seu estudo, aos 2 anos de idade, as crianças iniciaram o brincar e incentivaram a participação de suas mães e já aos 2 anos e meio, os adultos dirigiram e auxiliaram menos as crianças, assumindo um papel predominantemente de expectadores.

O'Connel e Bretherton (1984) foram ainda mais críticas, ao mostrar que as mães dão às crianças mais sugestões e orientações do que elas realmente necessitam e utilizam quando exploram. Assim, para as pesquisadoras, a criança é quem determina a efetividade da instrução da mãe, uma vez que algumas sugestões são utilizadas, outras não. Portanto, a criança é um parceiro ativo no processo interativo. O processo de escolha do que aceitar ou não da mãe, não parece ser fortuito, já que cada criança sabe o que está procurando e o quanto necessita de ajuda. Isto sugere que os pais, quando auxiliam seus filhos na interação, muitas vezes não sabem como apresentar as instruções para torná-las úteis à criança. As autoras concluem que a instrução e a colaboração dos pais são fundamentais para que o desempenho da criança torne-se melhor, porém, a criança deve ser considerada, pois é ela quem determina quanto e de que forma necessita de ajuda. Reforçando estas considerações, Russell (1982) afirma, com base em suas investigações, que a diretividade dos pais na interação está negativamente relacionada ao brincar simbólico da criança.

Em síntese, os estudos mais recentes têm sublinhado a importância tanto dos pais quanto da criança no processo de interação pais-criança.

Problema e questões da pesquisa

Vários pesquisadores apontam a idade de 2 anos como sendo crucial no desenvolvimento infantil. Eles argumentam que este é um período de transição em que a criança está adquirindo novas habilidades, ou seja, é o início de uma série de transformações. Apesar disto, há pouca literatura sobre esta criança de 18 a 36 meses de idade. O período anterior, em que a criança ainda é um bebê, dependendo quase que exclusivamente de seus pais para explorar o mundo, é amplamente estudado, salientando-se os trabalhos sobre as interações de apego, iniciadas por Bowlby e desenvolvidas por vários outros pesquisadores. Após os 3 anos de idade, quando várias habilidades já estão adquiridas, como a brincadeira de faz-de-conta e se inicia o brinquedo com regras, as habilidades cognitivas e as interações sociais com pares e professores são muito estudadas. Por ser o período dos 18 aos 36 meses um período de transição, portanto mais instável no que concerne às aquisições sociocognitivas, ele tem sido menos privilegiado nas investigações.

No que se refere ao gênero dos pais, considerando-se os dados disponíveis na literatura, verifica-se que o papel desempenhado pela mãe é o mais investigado. No entanto, já se sabe que pais e mães têm formas diferentes de interação com seus filhos, acarretando diferentes conseqüências no desenvolvimento infantil. Na maioria dos casos, os estudos sobre interação mãe-criança e, especialmente, pai-criança, têm privilegiado as diferenças afetivas entre as díades, negligenciando as influências e as conseqüências destas interações no desenvolvimento sociocognitivo infantil. Além disso, tomados como um todo, os estudos sobre as diferenças afetivas no relacionamento de pais e mães com seus filhos não apresentam grandes avanços, evidenciando resultados inconsistentes e contraditórios. E raramente é considerado o papel das crianças na interação com pais e mães, já que a ênfase recai, preferencialmente, no papel dos adultos.

Os conceitos vygotskyanos de *heterorregulação* e *auto-regulação* e a conseqüente passagem de um para o outro que têm sido aplicados para estudar tanto o papel do adulto como da criança em situações em que uma tarefa deve ser realizada podem auxiliar no entendimento de como a autonomia da criança é construída na interação social. A revisão da literatura mostra que são poucos os estudos que abordam este tema e mais raro ainda em crianças de 2 anos de idade, pois há quase um consenso de que estas crianças seriam predominantemente reguladas pelos pais em situações de resolução de tarefas. Mas atualmente, ainda que de forma tímida, tem se visto que esta concepção de dependência acentuada da criança de 2 anos de idade aos pais tem se modificado. Maneiras diferentes de acessar o papel da criança e dos pais na situação de interação social são responsáveis por isto.

O estudo de Rogoff e cols (1993) investigou as particularidades das relações sociais de crianças e seus cuidadores em várias culturas, oferecendo um panorama de como estas relações ocorrem e como elas conduzem à autonomia da criança. Os autores analisaram a interação pais-criança, com base nos cinco componentes do construto de participação guiada: seleção da atividade, metas da atividade, pontes de entendimento entre o conhecimento do cuidador e da criança, comunicação estabelecida entre o adulto e a criança e a passagem da responsabilidade do adulto para a criança. Com relação a este último componente, investigaram como se processa a passagem da *hétéro* para a *auto-regulação*, constatando durante as interações, que tanto a criança como o adulto têm responsabilidade neste processo.

No Brasil há carência destes estudos de uma forma geral. Além de serem raros os estudos que investigam como a criança adquire autonomia no decorrer das interações sociais, são mais raros ainda aqueles com crianças de 2 anos de idade. Quando levados a efeito, têm sido com crianças maiores e focalizando mais o papel do adulto do que da interação adulto-criança. Este adulto também tem sido quase sempre do sexo feminino.

Este estudo tem como objetivo geral contribuir para aumentar a compreensão das relações adulto-criança de 2 anos, na área do desenvolvimento sociocognitivo, em nossa cultura. Para tal, propõe-se a identificar, num primeiro momento, comportamentos indicativos de *heterorregulação* e *auto-regulação* de pais e crianças durante uma sessão de exploração de objetos não-familiares para, em seguida, analisar como se processa a passagem da *heterorregulação* para a *auto-regulação* nas interações destas mães e pais com suas crianças. Mais especificamente, procura-se identificar os primórdios do aparecimento da autonomia na criança e as situações interativas que a fazem manifestar-se.

Com esta finalidade, levantam-se as seguintes questões norteadoras:

- 1- A incidência de comportamentos indicativos de *heterorregulação* e *auto-regulação* de adultos e crianças nas sessões de interação é diferente em decorrência do gênero dos pais?
- 2- Há correspondência entre os comportamentos indicativos de *heterorregulação* e *auto-regulação* dos adultos e das crianças?
- 3- Aos 2 anos de idade, é possível verificar nas sessões de interação adulto-criança evidências da passagem de comportamentos *heterorregulados* para *auto-regulados*, ou seja, manifestações de autonomia por parte da criança? E como esta passagem acontece?

Mesmo não havendo estudos anteriores que examinem especificamente as mesmas relações de variáveis, especialmente com crianças de 2 anos, a literatura disponível permite a formulação de algumas expectativas.

Com relação à primeira questão, espera-se 1) que pais e mães apresentem diferentes incidências de comportamentos indicativos de *heterorregulação* e *auto-regulação*, na interação com seus filhos.

2) da mesma forma, pelo fato de pais e mães interagirem diferentemente com seus filhos, espera-se que as crianças evidenciem diferentes incidências de comportamentos indicativos de *heterorregulação* e *auto-regulação* na interação com o pai e com a mãe.

Com relação à segunda questão, mesmo considerando-se que a construção de significados compartilhados é um processo que envolve negociação e esta demanda tempo, espera-se

1) que haja correspondência entre os comportamentos indicativos de *heterorregulação* e *auto-regulação* de adultos e crianças e

2) que no decorrer da sessão haja uma diminuição dos comportamentos indicativos de *heterorregulação* dos adultos e um aumento dos comportamentos indicativos de *auto-regulação* das crianças.

Com relação à terceira questão, espera-se

1) que seja possível observar a passagem das crianças de um comportamento regulado pelo outro para auto-regulado, durante a sessão de interação com os adultos.

2) que esta passagem aconteça quando os adultos utilizarem predominantemente a *heterorregulação indireta* e

3) que as crianças nas quais foi possível observar a passagem da *hétero* para a *auto-regulação* apresentem indícios de que são cognitivamente mais desenvolvidas em comparação às crianças nas quais não foi possível observar a passagem.

CAPÍTULO II

MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo 12 crianças de 24 meses de idade com seus pais e suas mães. Destas 12 crianças, 5 eram do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Os participantes deste estudo fazem parte de um projeto maior intitulado “Aspectos subjetivos e comportamentais da interação pais-bebê/criança: Estudo longitudinal da gestação ao segundo ano de vida da criança”. Este projeto visa examinar os diversos fatores que contribuem para a qualidade da interação pais-bebê/criança nos dois primeiros anos de vida, em famílias de nível sócio-econômico baixo e alto. A amostra total do projeto é composta por 100 famílias. As gestantes foram recrutadas no Hospital de Clínicas de Porto Alegre (HCPA) e no Hospital Fêmina. O Anexo A apresenta o Consentimento Informado.

Nesta pesquisa, do total da amostra de 100 crianças, fizeram parte do estudo os primeiros 12 participantes que completaram 24 meses. Todas crianças do projeto atual eram o único filho do casal e apresentavam desenvolvimento normal. As tabelas 1 e 2 apresentam as características demográficas dos participantes. Para definir classe social, foi utilizado o critério de nível educacional e nível de ocupação (cf. Kohn, 1977). Assim, para a classe mais alta exige-se que pelo menos um dos pais tenha educação de 3º grau ou ocupação que seja complexa e não rotineira, requerendo iniciativa. No presente estudo, classificou-se a classe mais alta em 2 e 3, considerando-se 2, quando as condições para a classe alta não estivessem totalmente satisfeitas, mas claramente os pais não se inserissem como classe mais baixa, em função da ocupação de um deles. A classe mais baixa caracteriza-se pelo nível de escolaridade dos pais abaixo do 3º grau e ocupação simples, com características rotineiras.

Tabela 1. Características Demográficas dos Participantes

Caso	Gênero da Criança	Idade dos Pais		Escolaridade dos Pais		Profissão dos Pais		Classe Social
		Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	
1	Feminino	27	24	1º grau incompleto	1º grau completo	Pedreiro	Doméstica	Mais baixa
2	Feminino	20	19	2º grau completo	2º grau completo	Mensageiro	Não trabalha	Mais baixa
3	Feminino	23	24	1º grau completo	1º grau completo	Auxiliar de estoque	Auxiliar de escritório	Mais baixa
4	Feminino	28	30	2º grau completo	2º grau completo	Auxiliar de laboratório	Almoxarifado	Mais baixa
5	Feminino	34	29	2º grau completo	2º grau completo	Auxiliar administrativo	Técnica em enfermagem	Mais Alta (2)
6	Feminino	33	28	2º grau completo	2º grau completo	Vendedor	Não trabalha	Mais baixa
7	Masculino	22	19	2º grau completo	2º grau completo	Segurança	Não trabalha	Mais baixa
8	Masculino	27	19	2º grau completo	2º grau completo	Vendedor	Não trabalha	Mais baixa
9	Masculino	30	26	1º grau incompleto	1º grau incompleto	Zelador	Auxilia o marido	Mais baixa
10	Masculino	29	23	1º grau completo	1º grau incompleto	Auxiliar de matizador	Balconista	Mais Baixa
11	Masculino	47	43	3º grau completo	3º grau completo	Técnico em Telecomunicações	Analista de sistemas	Mais Alta (3)
12	Feminino	31	19	2º grau completo	2º grau incompleto	Comerciante	Não trabalha	Mais baixa

Tabela 2. Características Demográficas dos Participantes

Gênero da Criança	
Masculino	5 (41,66%)
Feminino	7 (58,33%)
Idade dos Pais	
Pais	29,25 (DP: 7,03)
Mães	25,25 (DP: 6,90)
Escolaridade dos Pais	
1º grau incompleto	4 (16,66%)
1º grau completo	4 (16,66%)
2º grau incompleto	1 (4,16%)
2º grau completo	13 (54,16%)
3º grau incompleto	0
3º grau completo	2 (8,33%)
Classe Social	
Mais baixa	10 (83,33%)
Mais alta	2 (16,66%)

Delineamento e procedimentos

Neste estudo utiliza-se uma metodologia quantitativa e qualitativa. Na parte quantitativa, inicialmente, criaram-se dois grupos de comparação: pais-criança e mães-criança para examinar comportamentos indicativos de *heterorregulação* e *auto-regulação* das díades. Num segundo momento, a comparação foi realizada entre os casos individuais adultos e crianças. Já na parte qualitativa do estudo, foi utilizada a microanálise para descrever a passagem da *heterorregulação* para a *auto-regulação*, no decorrer da interação pais-criança.

No período em que a criança participante do projeto completava 24 meses, agendava-se um horário com a família para filmar as sessões de interação, no Laboratório do Brinquedo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O pesquisador já estava familiarizado com os participantes pelo fato de já ter realizado outras três coletas de dados, aos 8, 12 e aos 18 meses de idade da criança. Igualmente, as crianças e os pais já estavam familiarizados com o *setting* do laboratório. Para contrabalançar a ordem do gênero dos pais na sessão, metade das crianças iniciou

a interação com o pai e a outra metade iniciou com a mãe. A consigna dada aos pais foi a seguinte: “Vocês podem ficar à vontade e brincar com estes brinquedos. Cada um deles tem um funcionamento diferente. Vocês dois (adulto e criança) devem descobrir como eles funcionam”².

Material e Instrumentos

Sessão de Observação

Para a avaliação da interação das díades pai-criança e mãe-criança foi utilizada uma sessão de observação de 30 minutos de duração com cada família, dividida em três etapas de 10 minutos: na primeira etapa a criança permaneceu brincando com os objetos não-familiares com um de seus pais, na segunda com o outro e terceira etapa com ambos. No entanto, esta última etapa não foi utilizada no presente estudo. De acordo com Belsky (1979), Clarke-Stewart, (1978) e Lamb (1976, 1977, 1978), os pais se mostram mais ativos quando não há a presença do outro cônjuge, o mesmo ocorrendo com a criança. Todas as observações foram realizadas no Laboratório de Observação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As sessões foram filmadas pelo experimentador.

Objetos de brincar

Durante a filmagem foram oferecidos alguns objetos para a interação dos pais com a criança, divididos em dois conjuntos. Na primeira etapa da sessão, com um dos pais, foram entregues quatro brinquedos para serem explorados pela díade e na segunda etapa, outros quatro. O Anexo B apresenta os dois conjuntos de brinquedos utilizados. Os critérios de seleção dos objetos foram sua não-familiaridade para a criança, a complexidade e a funcionalidade. Segundo Berlyne (1960), os fatores que levam à exploração são a novidade e a complexidade dos objetos. Em relação à novidade, objetos desconhecidos da criança, ou não-familiares, são utilizados na maioria das pesquisas pois geram conflito e curiosidade na criança. Assim, ela explora para eliminar o conflito e restabelecer o equilíbrio.

²Após as sessões de filmagem, realizou-se uma entrevista sobre o desenvolvimento infantil. No entanto, esta entrevista não foi utilizada no presente estudo.

Várias pesquisas apontam que as crianças preferem estímulos desconhecidos, ou não-familiares, a estímulos familiares (Berlyne, 1960; Harris, 1965; Henderson & Moore, 1979). Já em relação à complexidade, Berlyne (1960) defende que estímulos de intensidade média são ótimos para evocar os níveis mais elevados de exploração, enquanto que os de alta ou baixa intensidade evocam outras reações, como desinteresse ou medo, por exemplo.

Folha de Registro

Uma folha de registro foi utilizada para codificar os comportamentos dos pais e das crianças durante as sessões de interação das díades. Esta folha de registro foi criada a partir das categorias utilizadas por Rogoff e cols. (1993). De todas as categorias propostas por estes autores, utilizou-se somente aquelas referentes a *hétero* e *auto-regulação*. Assim, durante a sessão de observação foram avaliadas 16 categorias de comportamento sociocognitivo, 8 referentes aos adultos e 8 referentes às crianças. As categorias foram divididas em quatro grupos: (1) Comportamentos Indicativos de *Heterorregulação* dos Adultos, (2) Comportamentos Indicativos de *Auto-Regulação* dos Adultos, (3) Comportamentos Indicativos de *Heterorregulação* das Crianças e (4) Comportamentos Indicativos de *Auto-Regulação* das Crianças. O grupo 1 é composto pelas seguintes sub-categorias: *Orientação/direção verbal do adulto*; *Orientação/direção não-verbal do adulto/executa*; *Adulto simplifica por ajustamento*; *Adulto simplifica não-verbalmente*; e *Adulto força o comportamento da criança*. O grupo 2 é composto pelas seguintes sub-categorias: *Adulto delega a tarefa à criança/Solicita opinião da criança*; *Adulto segue a solicitação da criança*; e *Adulto conversa como parceiro*. O grupo 3 é composto pelas seguintes sub-categorias: *Criança busca assistência verbal/Chama atenção do adulto*; *Criança busca assistência não-verbal*; e *Criança segue a orientação do adulto*. E, por fim, o grupo 4 é composto pelas seguintes sub-categorias: *Criança introduz brinquedo/Propõe nova atividade*; *Criança explora sozinha/Descobre como funciona*; *Criança recusa orientação do adulto/Brinca com outro objeto*; *Criança solicita executar a tarefa*; e *criança conversa como parceira*. Os Anexos C e D apresentam, respectivamente, as categorias utilizadas e suas definições operacionais e o Anexo E apresenta a Folha de Registro utilizada para codificar as sessões de interação (o anexo apresenta somente a primeira de um total de três páginas). O Anexo F apresenta as categorias originais propostas por Rogoff, Mistry, Goncū e Mosier (1993).

Além das 16 categorias indicativas de *hétero* e *auto-regulação*, outras duas foram utilizadas somente para investigar a incidência total de comportamentos interativos tanto dos adultos como

das crianças: *Quantidade de fala do adulto* e *Quantidade de fala da criança*. Elas não foram classificadas nem como comportamentos indicativos de *hetero-regulação*, nem de *auto-regulação*.

A codificação das categorias observadas nas sessões de interação foi realizada por dois codificadores que receberam treinamento extensivo (30 horas) e que eram “cegos” em relação às categorias indicativas de *hétero* e *auto-regulação*. O índice de fidedignidade entre os codificadores foi calculado em 25 % da amostra total e variou entre 0,83 e 0,96 (teste de Kendal).

Análise dos Dados

A análise foi dividida em duas etapas: quantitativa e qualitativa. Na etapa quantitativa, as sessões de observação foram codificadas segundo as categorias de Rogoff e cols. (1993), acima descritas. Para codificá-las, os 10 minutos de filmagem com cada díade foram divididos em intervalos de 15 segundos, totalizando 40 intervalos. Pontuou-se as categorias sempre que se fizeram presentes nesses intervalos de tempo. Para analisar os dados utilizou-se a estatística descritiva e inferencial.

Na etapa qualitativa, utilizou-se a microanálise para descrever a interação pais-criança, tanto verbal como não verbal, durante os 10 minutos da sessão.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Os resultados da pesquisa são apresentados em três partes. Na primeira parte examinaram-se as semelhanças e as diferenças na incidência dos comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* nas interações pai-criança e mãe-criança. Para tanto, utilizou-se o Teste t de Student. Na segunda parte, examinaram-se, descritivamente, os comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* dos adultos e das crianças, independentemente do gênero dos pais. E na terceira, realizou-se uma microanálise de seis casos típicos.

Parte 1

Comparação das Características da Interação Pai-Criança e Mãe-Criança

Nessa sessão foram examinadas as semelhanças e as diferenças das interações pais-criança e mães-criança, no que se refere aos aspectos sociocognitivos. Primeiramente, são apresentados os resultados da comparação entre pais e mães e após, os resultados da comparação das crianças interagindo com os pais e com as mães.

1.1 Comparação dos Comportamentos dos Pais e das Mães: a comparação entre pais e mães divide-se em três partes: (1) Comparação da incidência total dos comportamentos de interação dos pais e das mães na sessão de interação; (2) Comparação da incidência dos comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* dos pais e das mães; (3) Comparação da incidência de cada categoria de comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* dos pais e das mães.

1.1.1 Comparação da Incidência total dos Comportamentos de Interação dos Pais e das Mães: com o intuito de comparar a incidência total dos comportamentos de interação dos pais e das mães, todos os comportamentos interativos dos pais ao longo da sessão de dez minutos foram agrupados. O mesmo ocorreu com os comportamentos das mães. A tabela 3 apresenta a incidência média, o desvio padrão e o nível de significância do total de comportamentos interativos dos pais e mães. A figura 1 ilustra a incidência média do total de comportamentos de interação de pais e mães.

Tabela 3. Incidência Média, Desvio Padrão e Nível de Significância do Total de Comportamentos Interativos de Pais e Mães.

	Pais Média (DP)	Mães Média (DP)	p<
Total de Comportamentos	442,75 (87,21)	388,08 (65,64)	0,097

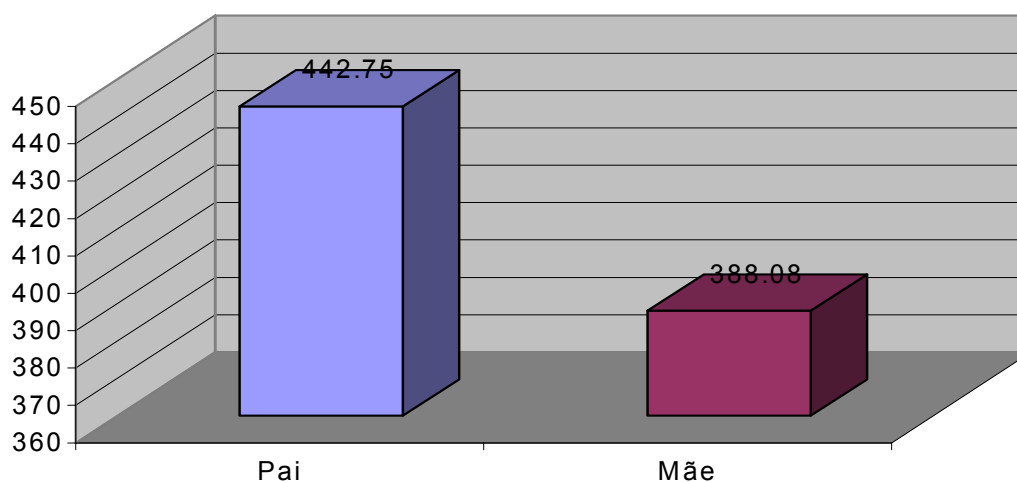


Figura 1. Incidência Média do Total de Comportamentos Interativos de Pais e Mães.

A tabela mostra que os pais apresentaram uma média de comportamentos de interação de 442,75 (DP 87,21) e as mães de 388,08 (DP 65,64). O Teste t indicou que a diferença entre os dois grupos não foi significativa. No entanto, as médias indicam uma tendência dos pais a apresentarem um número mais elevado de comportamentos de interação ao longo da sessão, quando comparados às mães.

1.1.2 Comparação da Incidência dos Comportamentos Indicativos de *Hétero* e *Auto-Regulação* de Pais e Mães: a comparação da média dos comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* dos pais e das mães foi examinada através do Teste t. A Tabela 4 apresenta a incidência média, o desvio padrão, os percentuais e o nível de significância dos comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* dos dois grupos. A figura 2 ilustra a incidência média e a figura 3, o percentual dos dois grupos para os comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação*.

Tabela 4. Incidência Média, Desvio Padrão, Percentuais e Nível de Significância dos Comportamentos Indicativos de Hétero e Auto-Regulação de Pais e Mães.

	Pais Média (DP)	Mães Média (DP)	Pais %	Mães %	p<
Comportamentos Indicativos de Heterorregulação	101,50 (31,28)	86,08 (25,54)	56,67	57,77	0,200
Comportamentos Indicativos de Auto-Regulação	77,58 (35,37)	62,92 (31,15)	43,32	42,22	0,293

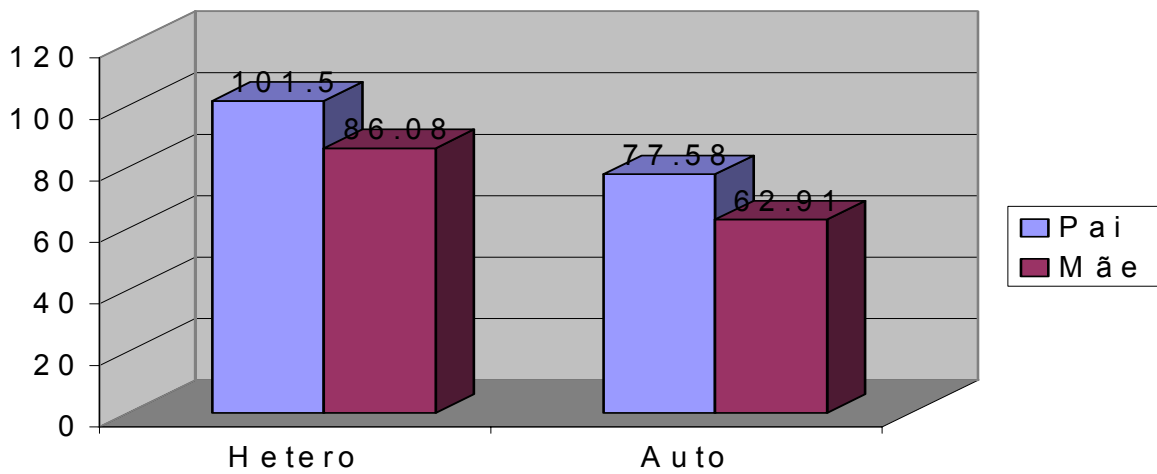


Figura 2. Incidência Média dos Comportamentos Indicativos de Hétero e Auto-Regulação de Pais e Mães.

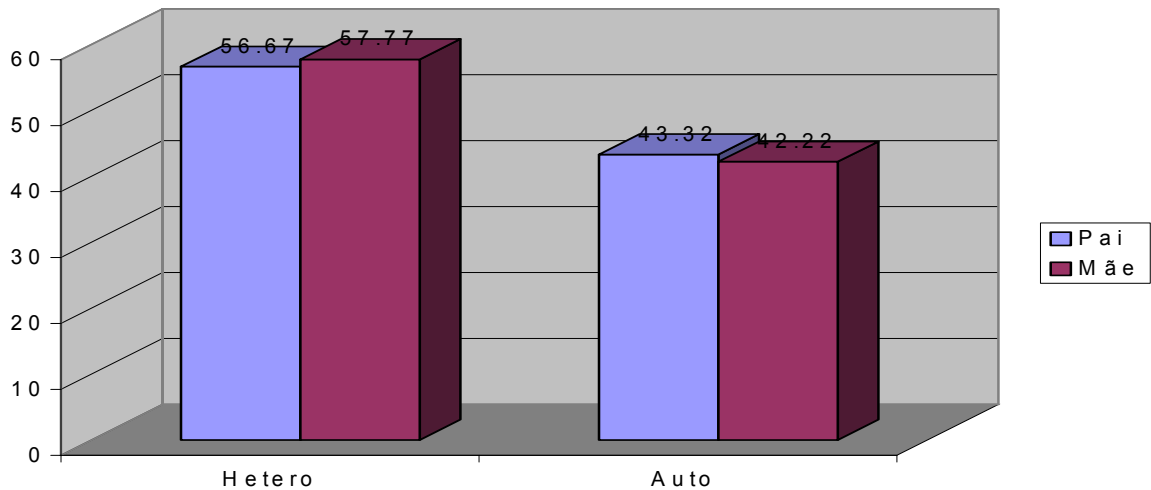


Figura 3. Percentuais dos Comportamentos Indicativos de Hétero e Auto-Regulação de Pais e Mães.

Em relação aos comportamentos indicativos de *heterorregulação*, não houve diferença significativa entre aqueles dos pais e das mães (Média pais: 101,50; Média mães: 86,08). O mesmo ocorreu em relação aos comportamentos indicativos de *auto-regulação* de pais e mães (Média pais: 77,58; Média mães: 62,92). Observando-se as médias, as dos pais foram mais altas do que as das mães tanto para comportamentos de *hétero* quanto de *auto-regulação*.

1.1.3 Comparação da Incidência de Cada Categoria entre Pais e Mães:

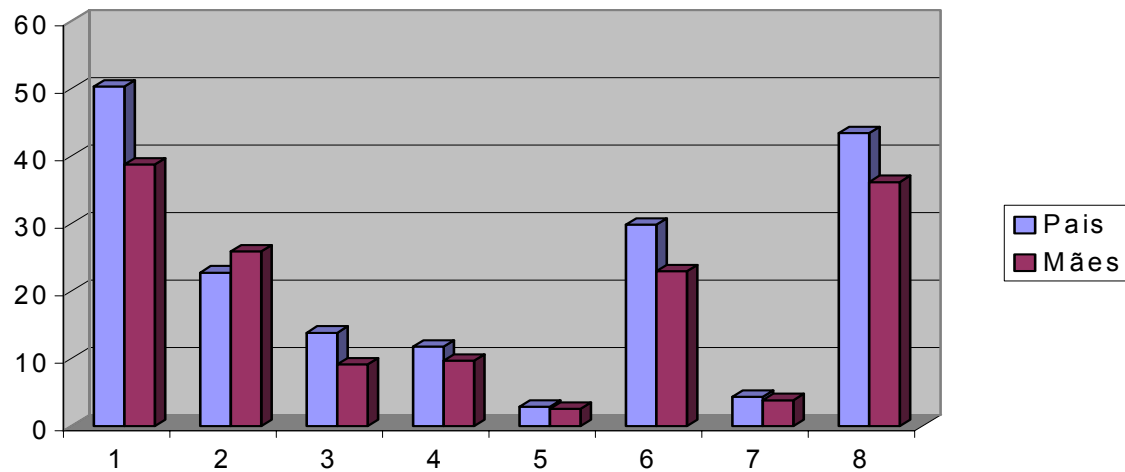
A Tabela 5 apresenta a incidência média, o desvio padrão e o nível de significância de cada categoria dos comportamentos dos pais e das mães. A figura 4 ilustra a incidência média de cada categoria dos adultos para as interações pai-criança e mãe-criança.

Tabela 5. Incidência Média, Desvio Padrão e Nível de Significância de Cada Categoria dos Comportamentos de Pais e Mães.

	Pais Média (DP)	Mães Média (DP)	p<
Quantidade de fala do adulto	201,25 (50,05)	175,25 (31,53)	0,142
*Orientação/Direção verbal do adulto	50,33 (17,52)	38,75 (21,45)	0,161
*Adulto orienta não-verbalmente/Executa	22,75 (10,01)	25,92 (8,67)	0,416
*Adulto simplifica por ajustamento	13,83 (9,76)	9,17 (5,61)	0,165
*Adulto simplifica não-verbalmente	11,75 (9,48)	9,67 (7,08)	0,548
*Adulto dirige a recusa/ Força comportamento da criança	2,83 (3,33)	2,58 (2,64)	0,840
**Adulto delega a tarefa à criança/Solicita opinião	29,83 (14,36)	22,92 (9,20)	0,174
**Adulto segue solicitação da criança	4,33 (2,15)	3,83 (2,44)	0,600
**Adulto conversa como parceiro	43,42 (27,01)	36,17 (24,66)	0,499

* Categorias indicativas de *heterorregulação*

** Categorias indicativas de *auto-regulação*



Comportamentos Indicativos de Heterorregulação dos Adultos

1 - Orientação/direção verbal do adulto 2 - Orientação não-verbal do adulto/Executa 3 - Adulto simplifica por ajustamento
4 - Adulto simplifica não-verbal 5 - Adulto força o comportamento da criança

Comportamentos Indicativos de Auto-Regulação dos Adultos

6 - Adulto delega a tarefa à criança/Solicita opinião da criança 7 - Adulto segue a solicitação da criança 8 - Adulto conversa como parceiro

Figura 4. Incidência Média de Cada Categoria dos Comportamentos de Pais e Mães.

Ao analisar-se separadamente cada categoria dos comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* dos adultos através do Teste t, observa-se que não houve diferença significativa entre pais e mães.

Estes resultados não confirmam a expectativa de que pais e mães evidenciarium uma incidência de comportamentos indicativos de *heterorregulação* e *auto-regulação* diferente ao interagirem com seus filhos. Os resultados mostram que não houve diferenças entre pais e mães no que concerne ao uso de comportamentos indicativos de *heterorregulação* ou *auto-regulação*, como também de categorias utilizadas.

1.2 Comparação dos Comportamentos das Crianças Interagindo com os Pais e com as Mães: a comparação dos comportamentos das crianças na interação pai-criança e mãe-criança divide-se em três partes: (1) Comparação da incidência total de comportamentos das crianças interagindo com os pais e com as mães na sessão de interação; (2) Comparação da incidência de comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* das crianças nas interações pai-criança e mãe-criança; (3) Comparação da incidência de cada categoria de comportamento indicativo de *hétero* e *auto-regulação* das crianças na interação pai-criança e mãe-criança.

1.2.1 Comparação da Incidência Total dos Comportamentos das Crianças nas Interações Mãe-Criança e Pai-Criança: para comparar a incidência total dos comportamentos das crianças interagindo com o pai e com a mãe foram agrupados todos os comportamentos das crianças com os pais ao longo da sessão de 10 minutos. O mesmo ocorreu com os comportamentos das crianças na interação com as mães. A tabela 6 apresenta a incidência média, o desvio padrão e o nível de significância do total de comportamentos das crianças na interação pai-criança e mãe-criança. A figura 5 ilustra a incidência média do total de comportamentos das crianças na interação pai-criança e mãe-criança.

Tabela 6. Incidência Média, Desvio Padrão e Nível de Significância do Total de Comportamentos das Crianças na Interação Pai-Criança e Mãe-Criança.

Comportamentos das Crianças na Interação Pai-Criança Média (DP)	Comportamentos das Crianças na Interação Mãe-Criança Média (DP)	p<
165,75 (35,70)	175,42 (49,82)	0,590

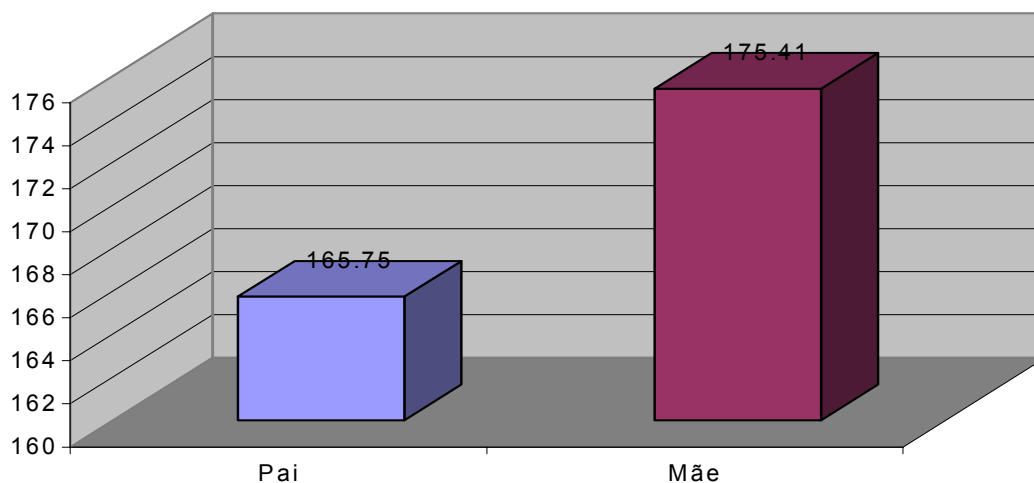


Figura 5. Incidência Média do Total de Comportamentos das Crianças na Interação Pai-Criança e Mãe-Criança.

Observa-se na tabela 6 e na figura 5 que as crianças apresentaram uma média de comportamentos de 165,75 (DP 35,70) na interação com os pais e uma média de 175,41 (DP 49,82) na interação com as mães, diferença não significativa, obtida a partir do Teste t. Não houve, portanto, diferença no número total de comportamentos das crianças na interação pai-criança e mãe-criança.

1.2.2 Comparação dos Comportamentos Indicativos de *Hétero* e *Auto-Regulação* das Crianças na Interação com os Pais e com as Mães:

A Tabela 7 apresenta a incidência média, o desvio padrão, a porcentagem e o nível de significância dos comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* das crianças interagindo com os pais e com as mães. A figura 6 ilustra a incidência média e a figura 7, os percentuais dos comportamentos indicativos de *hétero* e de *auto-regulação* das crianças nas interações pai-criança e mãe-criança.

Tabela 7. Incidência Média, Desvio Padrão e Nível de Significância dos Comportamentos Indicativos de Hétero e Auto-Regulação das Crianças Interagindo com os Pais e com as Mães.

	Interação Pai- Criança Média (DP)	Interação Mãe-Criança Média (DP)	Interação Pai-Criança %	Interação Mãe-Criança %	p<
Comportamentos Indicativos de Heterorregulação	40,92 (12,15)	31,83 (12,14)	36,42	29,45	0,081
Comportamentos Indicativos de Auto-Regulação	71,42 (18,86)	76,25 (27,59)	63,57	70,54	0,621

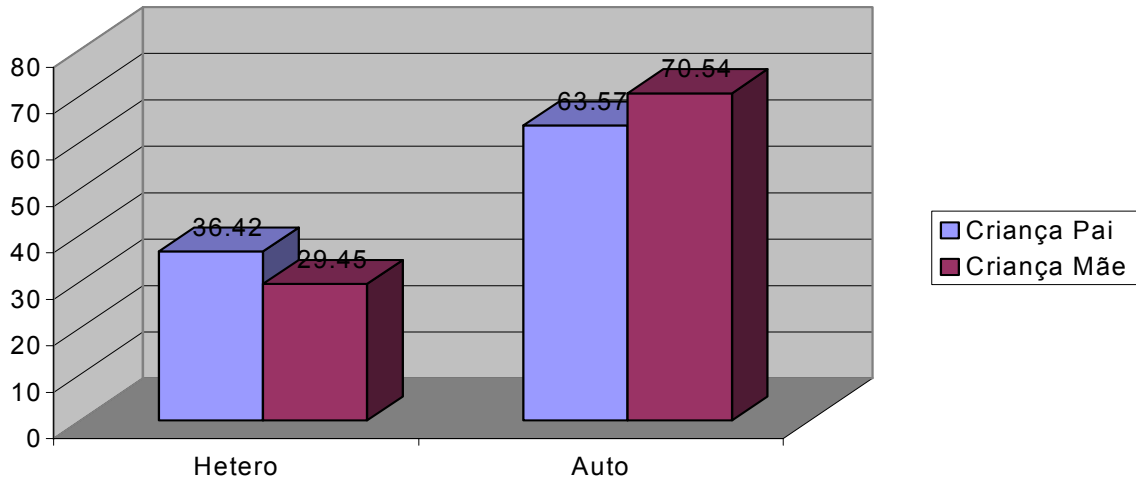


Figura 6. Incidência Média dos Comportamentos Indicativos de Hétero e de Auto-Regulação das Crianças nas Interações Pai-Criança e Mãe-Criança.

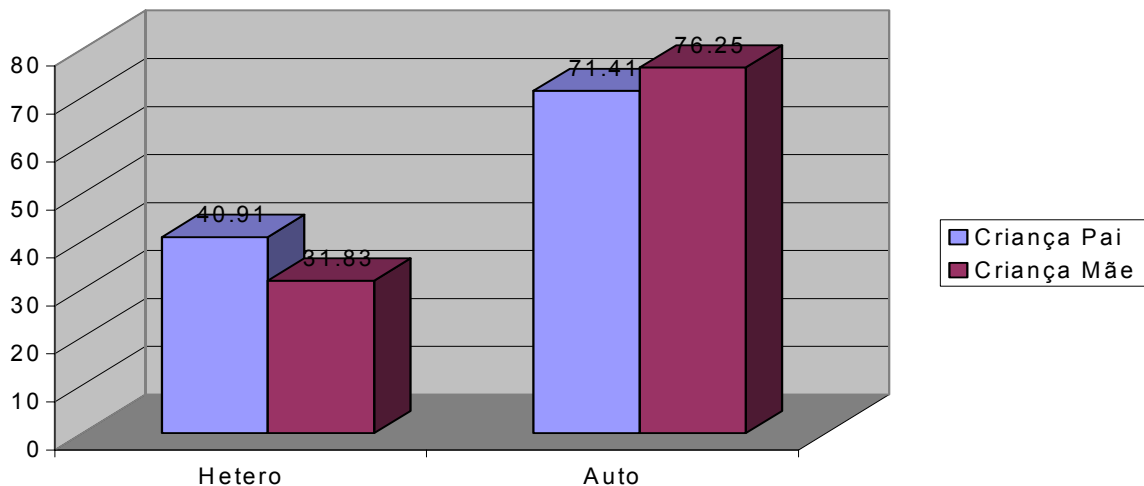


Figura 7. Percentuais dos Comportamentos Indicativos de Hétero e de Auto-Regulação das Crianças nas Interações Pai-Criança e Mãe-Criança.

A comparação das médias dos comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* das crianças interagindo com os pais e com as mães foi examinada através do Teste t. Ocorreu uma diferença marginalmente significativa nos comportamentos indicativos de *heterorregulação* ($p < 0,081$). As crianças mostraram uma tendência a apresentar uma maior incidência de comportamentos indicativos de *heterorregulação* com os pais do que com as mães. A outra variável, comportamentos indicativos de *auto-regulação* da criança, não apresentou diferença significativa para pais e mães.

1.2.3 Comparação de Cada Categoria dos Comportamentos das Crianças Interagindo com o Pai e com a Mãe:

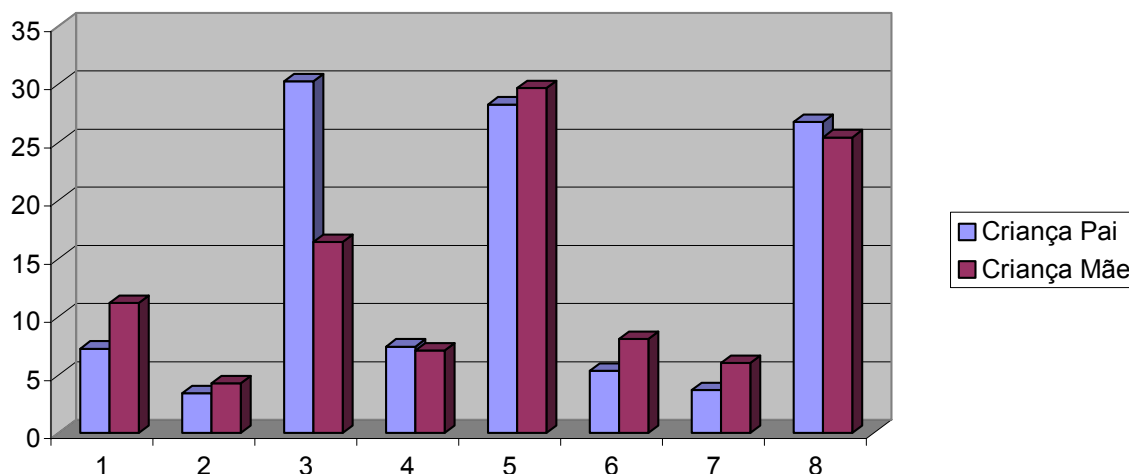
A Tabela 8 apresenta a incidência média, o desvio padrão e o nível de significância de cada categoria de comportamento das crianças nas interações com os pais e com as mães. A figura 8 ilustra a incidência média de cada categoria de comportamento das crianças nas interações pai-criança e mãe-criança.

Tabela 8. Incidência Média, Desvio Padrão e Nível de Significância de Cada Categoria dos Comportamentos das Crianças nas Interações com os Pais e com as Mães.

	Interação Pai-Criança Média (DP)	Interação Mãe-Criança Média (DP)	p<
Quantidade de fala da criança	52,17 (19,20)	64,83 (28,65)	0,217
*Criança busca assistência verbalmente/Chama atenção do adulto	7,25 (4,03)	11,17 (7,03)	0,108
*Criança busca assistência não-verbalmente	3,42 (3,84)	4,25 (6,02)	0,682
*Criança segue orientação/ordem do adulto	30,25 (9,77)	16,42 (7,54)	0,001
**Criança introduz brinquedo/Propõe nova atividade	7,42 (2,75)	7,08 (2,50)	0,759
**Criança explora sozinha/ Descobre como funciona sozinha	28,25 (8,78)	29,67 (5,84)	0,646
**Criança recusa orientação do adulto/ Brinca com outro objeto	5,33 (3,23)	8,08 (6,75)	0,216
**Criança solicita executar a tarefa	3,67 (2,50)	6,0 (3,44)	0,070
**Criança conversa como parceira	26,75 (17,07)	25,42 (22,04)	0,870

* Categorias indicativas de *heterorregulação*

** Categorias indicativas de *auto-regulação*



Comportamentos Indicativos de Heterorregulação das Crianças

1 - Criança busca assistência verbal/Chama atenção do adulto 2 - Criança busca assistência não-verbal 3 - Criança segue a orientação do adulto

Comportamentos Indicativos de Auto-Regulação das Crianças

4 - Criança introduz brinquedo/Propõe nova atividade 5 - Criança explora sozinha/Descobre como funciona

6 - Criança recusa orientação do adulto/Brinca com outro objeto 7 - Criança solicita executar a tarefa 8 - Criança conversa como parceira

Figura 8. Incidência Média de Cada Categoria de Comportamentos das Crianças nas Interações Pai-Criança e Mãe-Criança.

Analisando separadamente cada categoria de comportamento indicativo de *hétero* e *auto-regulação* das crianças através do Teste t, observa-se que há diferença significativa entre os comportamentos das crianças interagindo com os pais e com as mães na categoria *Criança segue a orientação/ordem do adulto* ($p < 0,001$), indicando que as crianças seguiram com mais frequência as orientações e ordens dos pais do que das mães. A categoria *Criança solicita executar a tarefa* apresentou uma diferença marginalmente significativa ($p < 0,072$), indicando uma tendência das crianças mais frequentemente pedirem para executar a tarefa na presença de suas mães do que na presença de seus pais. As demais categorias não apresentaram diferença significativa entre os comportamentos das crianças na interação com os pais e com as mães.

A expectativa de que as crianças apresentariam diferenças na incidência dos comportamentos indicativos de *heterorregulação* e *auto-regulação* na interação com pais e mães foi parcialmente confirmada. Assim, as crianças seguiram mais as ordens dos pais do que das mães. Houve também uma tendência das crianças pedirem para as mães e não para os pais para fazerem as tarefas sozinhas. No geral, as crianças tenderam a apresentar um maior número de comportamentos *heterorregulados* com os pais do que com as mães.

Parte 2

Análise dos Comportamentos Indicativos de Hétero e Auto-Regulação dos Adultos e das Crianças

Nessa sessão foram examinados, de forma exploratória, os comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* dos adultos, independente se pai ou mãe, e das crianças. Para analisar esta segunda parte dos resultados foi utilizada a estatística descritiva.

Esta segunda parte divide-se em três etapas. Primeiramente, apresenta-se a incidência e os percentuais dos comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* do grupo dos adultos e do grupo das crianças no total da sessão de interação. Na segunda etapa, apresenta-se a incidência e os percentuais dos comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* do grupo dos adultos e das crianças, ao longo da sessão de interação, ou seja, no início, meio e fim. Na terceira etapa, examina-se a correspondência dos comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* dos adultos e das crianças em cada díade, ou seja, pais-criança e mães-criança.

2.1 Análise dos Comportamentos Indicativos de *Hétero* e *Auto-Regulação* do Grupo dos Adultos e do Grupo das Crianças no Total da Sessão de Interação.

A Tabela 9 apresenta a incidência total e os percentuais dos comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* de adultos e crianças. A figura 9 ilustra os percentuais dos comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* do grupo dos adultos e das crianças. Já a figura 10, mostra os percentuais de cada categoria dos comportamentos indicativos de *heterorregulação* no grupo dos adultos e a figura 11, dos comportamentos indicativos de *auto-regulação*. A figura 12 ilustra os percentuais de cada categoria dos comportamentos indicativos de *heterorregulação* no grupo das crianças e a figura 13, dos comportamentos indicativos *auto-regulação*.

Tabela 9. Incidência e Percentuais dos Comportamentos Indicativos de Hétero e Auto-Regulação de Adultos e Crianças.

	Adultos (%)	Crianças (%)
Comportamentos Indicativos de Heterorregulação	2251 (57,17%)	873 (33,01%)
Comportamentos Indicativos de Auto-Regulação	1686 (42,82%)	1772 (66,99%)

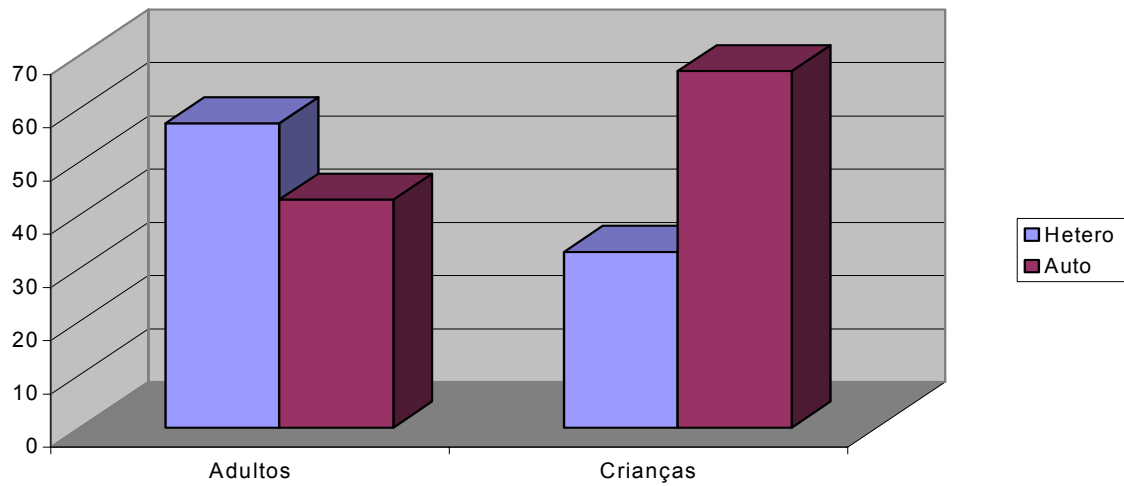
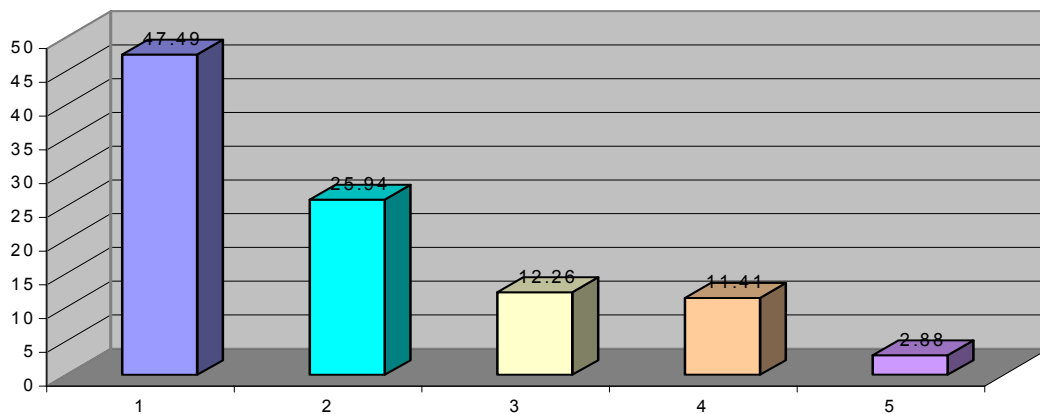
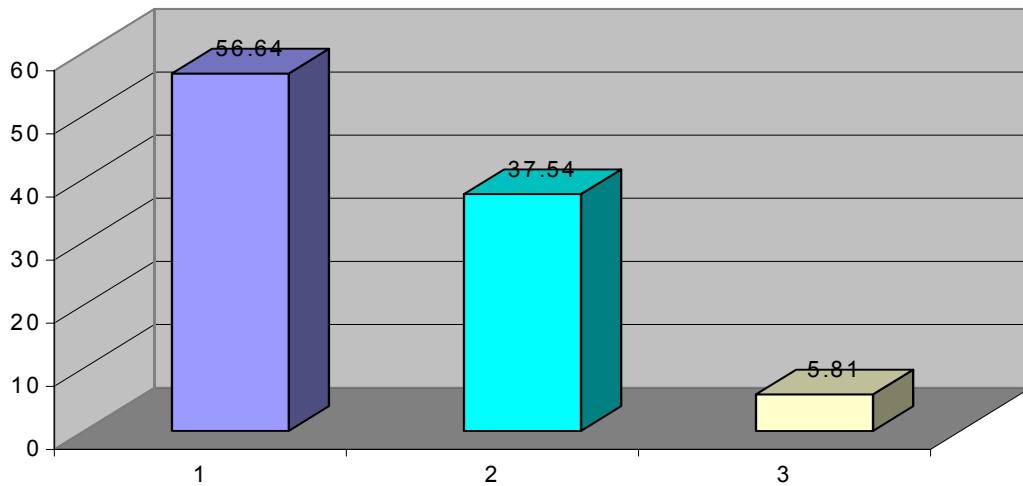


Figura 9. Percentuais dos Comportamentos Indicativos de Hétero e Auto-Regulação de Adultos e Crianças.



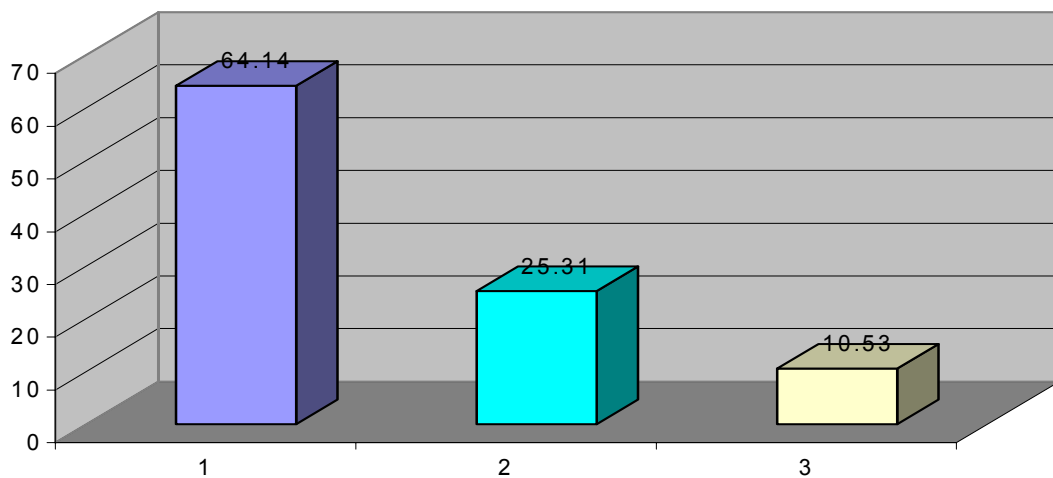
- 1 - Orientação/direção verbal do adulto
- 2 - Orientação não-verbal do adulto/Executa
- 3 - Adulto simplifica por ajustamento
- 4 - Adulto simplifica não-verbal
- 5 - Adulto força o comportamento da criança

Figura 10. Percentuais de cada categoria dos Comportamentos Indicativos de Heterorregulação do Grupo dos Adultos.



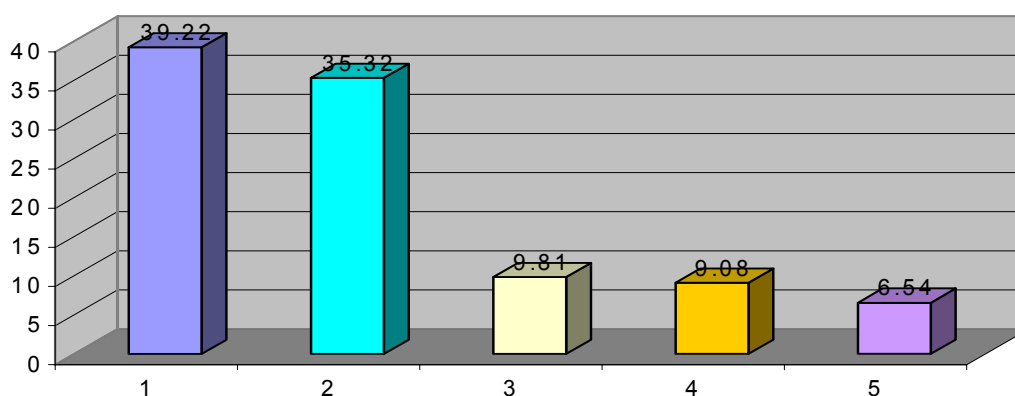
- 1 - Adulto conversa como parceiro
- 2 - Adulto delega a tarefa à criança/ Solicita opinião da criança
- 3 - Adulto segue a solicitação da criança

Figura 11. Percentuais de cada categoria dos Comportamentos Indicativos de Auto-Regulação do Grupo dos Adultos.



- 1 - Criança segue a orientação do adulto
- 2 - Criança busca assistência verbal/Chama atenção do adulto
- 3 - Criança busca assistência não-verbal

Figura 12. Percentuais de cada categoria dos Comportamentos Indicativos de Heterorregulação do Grupo das Crianças.



- 1 - Criança explora sozinha/Descobre como funciona
- 2 - Criança conversa como parceira
- 3 - Criança introduz brinquedo/Propõe nova atividade
- 4 - Criança recusa orientação do adulto/Brinca com outro objeto
- 5 - Criança solicita executar a tarefa

Figura 13. Percentuais de cada categoria dos Comportamentos Indicativos de Auto-Regulação do Grupo das Crianças.

2.1.1 Análise dos Comportamentos Indicativos de *Hétero* e *Auto-Regulação* do Grupo dos Adultos, Independente do Gênero, no Total da Sessão de Interação: os resultados mostram que os adultos apresentaram mais comportamentos indicativos de *heterorregulação* (57,17%) do que de *auto-regulação* (42,82%) no total da sessão. Os comportamentos indicativos de *heterorregulação* mais utilizados pelos adultos foram *Orientação/direção verbal do adulto* (47,49%) e *Orientação não-verbal do adulto/Executa* (25,94%). Já os comportamentos indicativos de *auto-regulação* dos adultos *Adulto conversa como parceiro*, *Adulto delega tarefa à criança/Solicita opinião da criança* e *Adulto segue a solicitação da criança* foram utilizados 56,64%, 37,54% e 5,81, respectivamente.

2.1.2 Análise dos Comportamentos Indicativos de *Hétero* e *Auto-Regulação* do Grupo das Crianças no Total da Sessão de Interação: as crianças, independente de estarem interagindo com o pai ou com a mãe, apresentaram mais comportamentos indicativos de *auto-regulação* (66,99%) do que de *heterorregulação* (33,01%) no total da sessão. Os comportamentos indicativos de *heterorregulação* mais utilizados pelas crianças foram *Criança segue orientação do adulto* (64,14%) e *Criança busca assistência verbal/Chama atenção do adulto* (25,31%). Já os

comportamentos indicativos de *auto-regulação* mais frequentes das crianças foram *Criança explora sozinha/Descobre como funciona* (39,22%) e *Criança conversa como parceira* (35,32%).

2.2 Análise dos Comportamentos Indicativos de *Hétero* e *Auto-Regulação* dos Adultos e das Crianças ao longo da Sessão:

Para a realização desta análise dividiu-se a sessão de observação em três partes: início, meio e fim. Cada parte teve a duração de 3 minutos e 30 segundos. A figura 14 ilustra os percentuais destes comportamentos.

Tabela 10. Percentuais dos Comportamentos Indicativos de Hétero e Auto-Regulação de Adultos e Crianças no Decorrer da sessão.

	Comportamentos Indicativos de Heterorregulação Adultos %	Comportamentos Indicativos de Auto-Regulação Adultos %	Comportamentos Indicativos de Heterorregulação Crianças %	Comportamentos Indicativos de Auto-Regulação Crianças %
Início	39,76	33,86	33,56	33,91
Meio	34,78	28,4	35,17	30,52
Fim	25,45	37,73	31,25	35,56

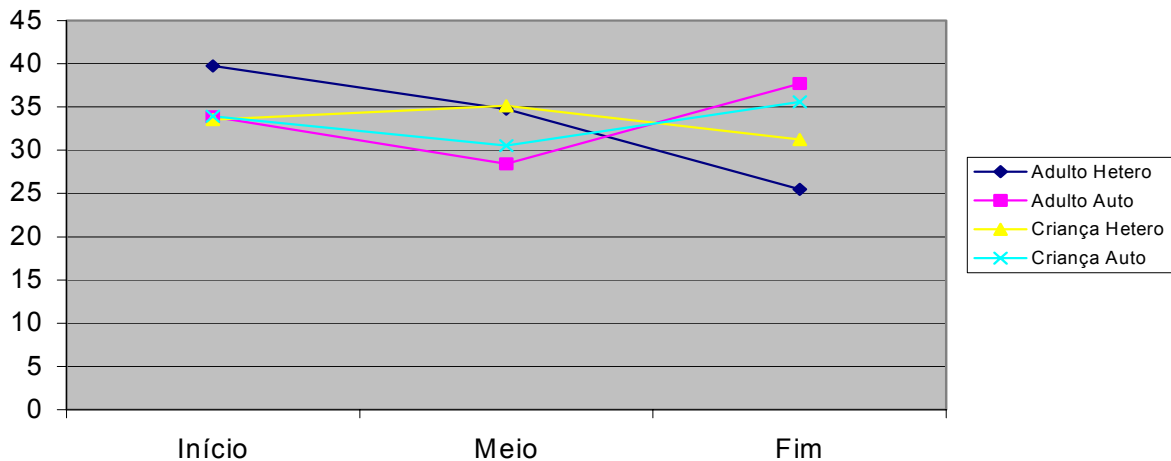


Figura 14. Percentuais dos Comportamentos Indicativos de Hétero e Auto-Regulação dos Adultos e das Crianças no Decorrer da Sessão.

2.2.1 Análise dos Comportamentos Indicativos de *Heterorregulação* e *Auto-Regulação* do Grupo dos Adultos: como se pode observar a partir da tabela e das figuras, houve um contínuo decréscimo dos comportamentos indicativos de *heterorregulação* dos adultos, ao longo da sessão. Já em relação aos comportamentos indicativos de *auto-regulação* dos adultos, eles diminuíram do início para o meio da sessão, mas no período final voltaram a aumentar, ultrapassando o índice do início da sessão, sendo a diferença do período inicial para o período final, no entanto, pequena.

2.2.2 Análise dos Comportamentos Indicativos de *Hétero* e *Auto-Regulação* do Grupo das Crianças: o percentual dos comportamentos indicativos de *heterorregulação* das crianças elevou-se do início para o meio da sessão, não sofrendo alterações no período final. Já o percentual dos comportamentos indicativos de *auto-regulação* das crianças, diminuiu do início para o meio da sessão, mas elevou-se no período final, ultrapassando o período inicial.

Os resultados observados confirmam parcialmente a expectativa inicial do estudo de que os comportamentos indicativos de *heterorregulação* de adultos e crianças diminuiriam no decorrer da sessão e que os comportamentos indicativos de *auto-regulação* de adultos e crianças aumentariam no decorrer da sessão. O aumento dos comportamentos indicativos de *auto-regulação* de adultos e crianças, no entanto, são discretos e não contínuos, já que no meio da sessão estes comportamentos sofreram um decréscimo nos dois grupos. Pode-se observar também que os comportamentos indicativos de *heterorregulação* das crianças elevaram-se do início para o meio da sessão,

diminuindo no final. Os únicos comportamentos que realmente apresentaram um contínuo decréscimo, ao longo da sessão, são os indicativos de *heterorregulação* dos adultos.

A variação, no entanto, foi sempre discreta, indicando, talvez, uma tendência, que com um tempo mais longo de interação poderia ser mais expressiva.

2.3 Análise da Correspondência dos Comportamentos Indicativos de *Hétero* e *Auto-Regulação* dos Adultos e das Crianças em Cada Caso: o objetivo desta análise foi verificar a existência de correspondência entre os comportamentos indicativos de *heterorregulação* e *auto-regulação* dos adultos, pais e mães, e das crianças, em cada caso. A partir da teoria, entende-se que, os adultos que apresentam índice mais elevado de comportamentos indicativos de *auto-regulação* propiciam que os filhos apresentem uma maior incidência de comportamentos de autonomia, indicativos de *auto-regulação*. E, inversamente, os adultos que apresentam maior incidência de comportamentos indicativos de *heterorregulação* têm filhos que demonstram um índice maior de comportamentos *heterorregulados*..

A Tabela 11 apresenta os percentuais dos comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* dos adultos (pai e mãe, nesta ordem) e das crianças. A figura 15 ilustra os percentuais dos comportamentos indicativos de *heterorregulação* dos adultos e das crianças e a figura 16 ilustra os percentuais dos comportamentos indicativos de *auto-regulação* dos adultos e das crianças em cada caso.

Tabela 11. Percentuais dos Comportamentos Indicativos de Hétero e Auto-Regulação de Adultos e Crianças.

	Comportamentos Indicativos de Heterorregulação Adultos (%)	Comportamentos Indicativos de Auto-Regulação Adultos (%)	Comportamentos Indicativos de Heterorregulação Crianças (%)	Comportamentos Indicativos de Auto-Regulação Crianças (%)
Caso 1	64.74	35.25	37.86	62.13
Caso 2	73.19	26.8	28.42	71.57
Caso 3	55.71	44.28	34.92	65.07
Caso 4	39.86	60.13	25.19	74.8
Caso 5	60.1	39.89	47.58	52.41
Caso 6	75.64	24.35	44.54	55.45
Caso 7	74.32	25.67	47.31	52.68
Caso 8	55.33	44.66	51.81	48.18
Caso 9	40.62	59.37	33.33	66.66
Caso 10	32.84	67.15	6.66	93.3
Caso 11	43.69	56.3	26.95	73.04
Caso 12	74.28	25.71	36.26	63.73
Caso 13	56.77	43.22	40.49	59.5
Caso 14	57.62	42.37	36.36	63.63
Caso 15	77.56	22.43	48	52
Caso 16	78	22	26.37	73.62
Caso 17	50	50	33.33	66.66
Caso 18	61.8	38.19	27.45	72.54
Caso 19	81.77	18.22	39.17	60.82
Caso 20	63.85	36.14	29.9	70.09
Caso 21	36.27	63.72	20.9	79.09
Caso 22	41.93	58.06	29.75	70.24
Caso 23	44.44	55.55	27.41	72.58
Caso 24	52.85	47.14	23.25	76.74

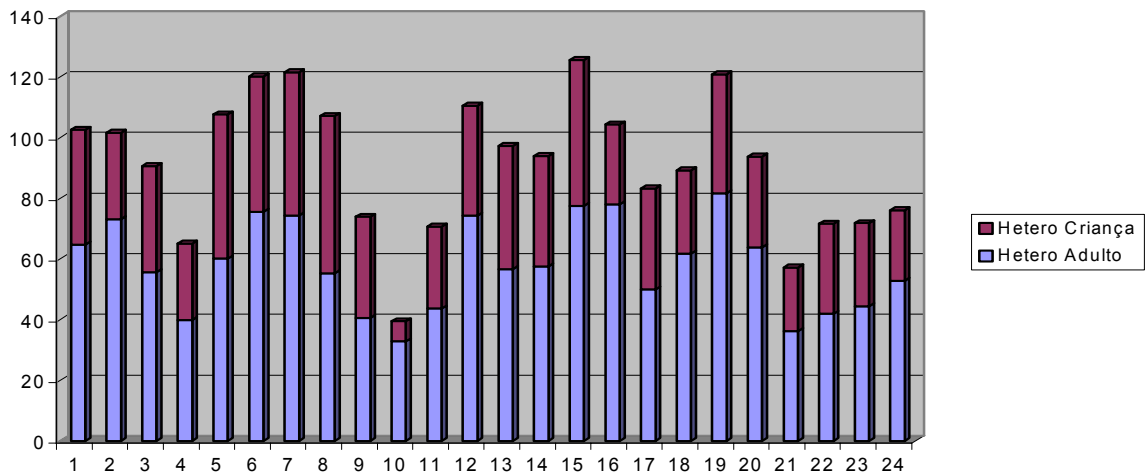


Figura 15. Percentuais dos Comportamentos Indicativos de Heterorregulação dos Adultos e das Crianças em cada Caso.

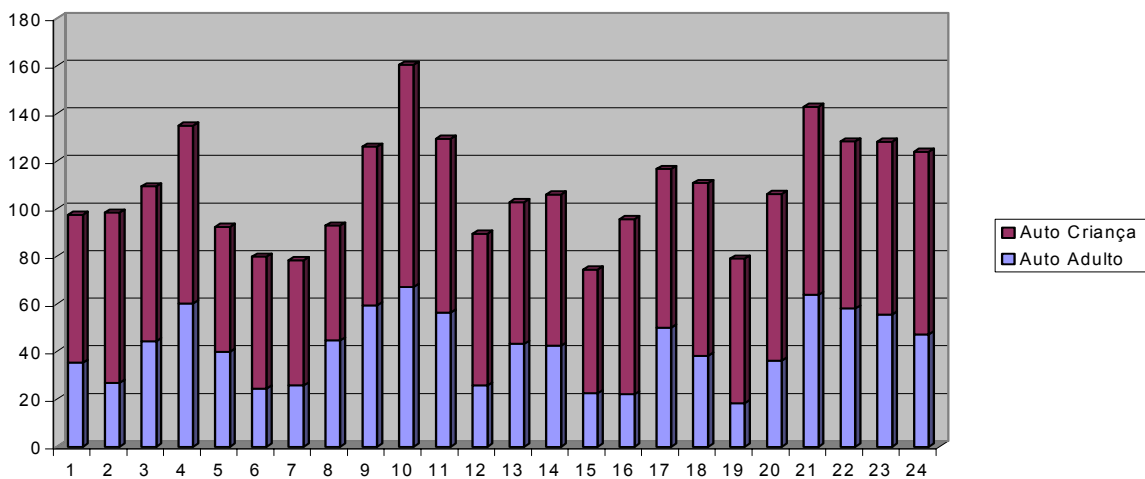


Figura 16. Percentuais dos Comportamentos Indicativos de Auto-Regulação dos Adultos e das Crianças em cada Caso.

Em alguns casos, dos 24 observados, houve correspondência entre os comportamentos indicativos de *heterorregulação* dos adultos e das crianças e dos comportamentos indicativos de *auto-regulação* dos adultos e das crianças, mas em outros não. A única combinação não encontrada foi aquela na qual os pais apresentaram elevado índice de comportamentos indicativos de *auto-regulação* e as crianças apresentaram elevado índice de comportamentos indicativos de *heterorregulação*. Nota-se alguns casos típicos. Os casos 6 e 7 são exemplos de pais e crianças que

apresentaram elevado percentual de comportamentos indicativos de *heterorregulação*. Já os casos 10 e 21 apresentaram elevado percentual de comportamentos indicativos de *auto-regulação* por parte dos adultos e das crianças. E os casos 16 e 19 apresentaram elevado percentual de comportamentos indicativos de *heterorregulação* por parte dos adultos e percentual elevado de comportamentos indicativos de *auto-regulação* por parte das crianças.

Parte 3

Microanálise de 6 Casos Típicos

A análise das sessões anteriores evidencia que, no geral, não há diferenças nas comparações realizadas. Isto ocorre na sessão 1 (itens 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3, 1.2.1, 1.2.2), ao comparar a incidência dos comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* nas interações pais-criança e mãe-criança, e na sessão 2 (itens 2.2.1 e 2.2.2), ao comparar a incidência dos comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* de pais e crianças, no decorrer da sessão. Da mesma forma, na sessão 2 (item 2.3), em alguns casos há correspondência entre a incidência de comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* de pais e crianças, mas não em outros. Ou seja, não se observou na amostra como um todo, através da análise quantitativa, correspondência entre comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* em pais e filhos. Mas em alguns casos ela esteve presente. Para observar melhor como ocorreu a passagem da responsabilidade pela execução da tarefa, no caso a exploração dos objetos, do adulto para a criança, nestes casos típicos, foi levada a efeito uma microanálise em seis deles.

Segundo Wertsch (1978), Vygotsky interessou-se pela transição da regulação no plano interpsicológico (*heterorregulação*) para a regulação no plano intrapsicológico (*auto-regulação*) em vários tipos de desenvolvimento. Primeiro, como um psicólogo com influência marxista, interessou-se por esta transição ao longo do desenvolvimento histórico-cultural. Análises desta forma de desenvolvimento geralmente dizem respeito à evolução no uso de instrumentos, sistemas de signos e nas relações homem-máquina. Segundo, Vygotsky interessou-se pelo desenvolvimento ontogenético. A maioria de seus estudos experimentais e observacionais baseavam-se neste tipo de desenvolvimento. Um exemplo são seus estudos sobre o processo de interiorização da fala. Ele, porém, considerava esses estudos como somente um dos muitos tipos de desenvolvimento que podem ser utilizados em análises explicativas. Existe ainda um terceiro tipo de desenvolvimento estudado por Vygotsky: o microgenético. De acordo com Wertsch, na análise microgenética o pesquisador interessa-se pelo desenvolvimento individual de uma habilidade, conceito ou estratégia, durante uma sessão de observação com tempo limitado de alguns minutos. Isto é, o pesquisador observa como o indivíduo atravessa os vários estágios microgenéticos, desde o primeiro contato com esta habilidade ou estratégia até o momento em que a domina e pode utilizá-la.

Das 12 famílias que participaram do estudo, foram selecionados seis casos, a partir da análise quantitativa: dois casos que apresentaram elevado percentual de comportamentos indicativos de *heterorregulação* por parte do adulto e da criança, um caso mãe-criança (caso 6) e outro pai-

criança (caso 7); dois casos que apresentaram elevado percentual de comportamentos indicativos de *auto-regulação* por parte do adulto e da criança, um caso mãe-criança (caso 10) e outro pai-criança (caso 21); e dois casos que apresentaram percentual elevado de comportamentos indicativos de *heterorregulação* por parte do adulto e percentual elevado de comportamentos indicativos de *auto-regulação* por parte da criança, um caso mãe-criança (caso 16) e outro pai-criança (caso 19). Os casos foram selecionados a partir da análise da tabela 11 (casos em negrito) e das figuras 15 e 16, do item 2.3 da sessão anterior .

Após selecionados os casos, o segundo passo foi descrever todos os comportamentos e verbalizações do adulto e da criança durante a sessão de interação. A sessão foi dividida em episódios, conforme propõem Wertsch, Hickmann, McLane e Dowley (1978). Cada episódio inicia quando a criança ou o adulto introduzem um brinquedo novo e encerra quando outro brinquedo é introduzido. Os episódios em que o mesmo brinquedo foi utilizado ao longo da sessão foram agrupados para analisar se houve a passagem da *heterorregulação* para a *auto-regulação*, no decorrer da sessão, com o objeto em questão. A descrição dos comportamentos dos pais e das crianças em cada sessão foi realizada por dois auxiliares de pesquisa que não conheciam a classificação de cada caso.

A seguir, descreve-se os seis casos escolhidos para a microanálise e após cada caso analisa-se os comportamentos interativos de pais e crianças com referência à *heterorregulação* e à *auto-regulação*.

A fim de analisar como ocorre a distribuição da responsabilidade pela tarefa, esta foi dividida

em quatro áreas de responsabilidade (cf. Wertsch, Hickmann, McLane & Dowley, 1978):

1. Seleção da atividade: quem é responsável por selecionar o que fazer? Quem introduz o brinquedo?
2. Descoberta do funcionamento: quem é responsável por descobrir como o brinquedo funciona?
3. Exploração/Brincadeira: quem explora ou brinca com o brinquedo?
4. Finalização: quem é responsável pelo término da atividade?

Antes da análise de cada caso são apresentadas as tabelas que demonstram a distribuição da responsabilidade em cada brinquedo. Nos episódios em que o adulto e a criança foram responsáveis pela tarefa, o participante que teve maior responsabilidade está assinalado à esquerda.

Caso 1 (nº 6)**Criança: T. (menina)****Adulto: Mãe****Tipo de Interação: Adulto Heterorregulação/Criança Heterorregulação****Brinquedos utilizados: palhaço (saltador), bancada de madeira, bonecas russas, arame de passar.**

Episódio I

Brinquedo: palhaço

(00:00)

T. convida: “Vamo brincá?” A mãe responde afirmativamente. A mãe aponta para o palhaço e solicita que a criança pegue. T. segue a orientação da mãe. A mãe pergunta: “Como brinca com esse daí?” T. responde: “Não sei”. A mãe tira o brinquedo da mão da criança e mostra como funciona. T. observa. Ela tenta pegar o brinquedo, mas a mãe afasta o brinquedo da criança e continua demonstrando: “Olha, olha a mão da mãe”. Novamente a criança tenta pegar o brinquedo, mas a mãe afasta para poder continuar demonstrando: “Ó, ó, quer vê, ó” - diz a mãe, não deixando a criança pegar o brinquedo. T. pede para explorar: “Eu quero fazê o palhacinho”. A mãe instrui: “Aqui ó, aperta aqui” e passa o brinquedo para a criança. Ela ajusta as mãos de T. para que ela execute o movimento de forma adequada. Depois disso, a mãe deixa a criança explorar sozinha, mas logo interfere e executa a tarefa junto com a criança. Após, informa que o modo que está fazendo não é correto e tira o brinquedo das mãos da criança para desenrolar os fios que sustentam o palhaço.

Episódio II

Brinquedo: bonecas russas

(0:53)

T. procura outro brinquedo e elege as bonecas russas. Por alguns instantes, explora sozinha e descobre como funciona. Logo a mãe se interessa pelo brinquedo e tira uma das bonecas da mão da criança. A mãe determina que as bonecas serão enfileiradas de acordo com o tamanho de cada uma. Novamente tira outra boneca da criança para completar a fileira das bonecas. T. entrega sem oferecer resistência. Depois da fileira estar completa a mãe diz: “Vamo gurdá?” T. responde balançando a cabeça: “Não”. Novamente a mãe pergunta e então a criança busca outro brinquedo.

Episódio III

Brinquedo: bancada

(1:23)

T. olha para a bancada e a mãe traz este brinquedo para perto da criança. A mãe diz: “Pega um que eu pego o outro”, referindo-se ao martelo e à chave de fenda de madeira. A mãe passa a explorar o brinquedo e a criança observa. Depois de alguns segundos, T. tenta executar a tarefa. A mãe permite (dizendo “Vai”), mas logo interfere ajustando as mãos da criança para que ela execute de forma correta. Depois de fazer isto repetidas vezes, permite que a criança explore sozinha, mas aponta (com o dedo) o que e onde deve ser feito.

Após alguns segundos, T. começa a bater com a chave de fenda nos pinos (imitando a mãe, mas esta está utilizando o martelo). A mãe repreende T. dizendo: “Não, não, não!” e tira a chave das mãos da criança. T. tenta recuperá-la, mas a mãe explica: “Este aqui é daqui (apontando para a chave e para o parafuso) e este aqui é daqui (apontando para o martelo e para o prego)”. Após, a criança pega o martelo e segue a orientação da mãe, que continua indicando onde T. deve bater.

Episódio IV

Brinquedo: bonecas russas

(2:40)

A criança se desinteressa pela bancada e pega as bonecas russas. A mãe continua com a bancada. Ela pergunta para T.: “Vamos tirar?” (referindo-se ao parafuso da bancada). T. responde negativamente e continua brincando com as bonecas. A mãe continua chamando a atenção da filha para a bancada: “Ó, olha o parafuso”. T. permanece com as bonecas na mão, mas presta atenção na atividade executada pela mãe. Somente a mãe executa, enquanto T. observa.

Episódio V

Brinquedo: bancada

(3:09)

Depois de alguns segundos, diz para a filha: “Agora tu vai tirar” e aponta o parafuso que T. deve tirar. T. segue a solicitação, mas logo a mãe interfere tentando auxiliar a criança, o que ocorre várias vezes. T. se desinteressa pela bancada.

Episódio VI

Brinquedo: bonecas russas

(3:28)

T. pega as bonecas russas e explora sozinha. A mãe continua explorando a bancada e chama a atenção de T. para este brinquedo. A criança observa os movimentos da mãe, mas logo se desinteressa pelas bonecas e pela bancada. A mãe pergunta como se guarda a bancada, mas a criança não responde.

Episódio VII

Brinquedo: palhaço

(3:45)

T. pega o palhaço e explora. A mãe pega as bonecas russas e chama a atenção da criança para este brinquedo: “Ó, olha aqui, ó”. Mas T. chama atenção da mãe para o brinquedo que tem nas mãos. Mãe e criança brincam com objetos diferentes. A mãe solicita: “Ajuda a mãe a montá”, referindo-se às bonecas. T. abandona o palhaço.

Episódio VIII

Brinquedo: bonecas russas

(4:31)

T. segue a solicitação da mãe e passa a explorar as bonecas. Logo perde o interesse e pega outro objeto.

Episódio IX

Brinquedo: arame de passar

(4:44)

T. aponta para o arame de passar e a mãe traz este brinquedo para perto da criança. A mãe passa os objetos pelo arame, demonstrando o funcionamento, enquanto T. observa. “Agora tu faz” – diz a mãe. E T. segue a solicitação da mãe.

T. passa um objeto pelo arame, mas não o faz até o final e tenta iniciar a passagem de outro objeto. A mãe segura a mão de T. e faz com que ela termine a passagem do primeiro objeto antes de iniciar o segundo. A criança segue a solicitação da mãe, sempre sob sua orientação (a mãe conduz as mãos

da criança na direção correta). A mãe conclui a tarefa sozinha, mas T. tenta executar a tarefa de seu modo, dizendo: “Não, não”. A mãe afasta o brinquedo de T.

Episódio X

Brinquedo: bonecas russas

(5:52)

A mãe pega as bonecas russas e diz para a filha: “Vamo guardá as bonequinhas?” T. responde negativamente. A mãe insiste e tenta convencer a criança abrindo as bonecas (para serem colocadas uma dentro da outra). A mãe ordena que T. coloque uma boneca pequena dentro de uma maior, solicitação seguida por T. A mãe diz: “Pega essa aqui e abre” (apontando para a outra boneca); a criança segue a orientação da mãe. O mesmo ocorre com as outras duas bonecas maiores até todas as bonecas serem guardadas. Depois disso a mãe larga a boneca.

Episódio XI

Brinquedo: palhaço

(6:43)

T. pede ajuda para a mãe para encontrar o palhaço. T. pega o palhaço e explora sozinha. A mãe pergunta: “Como é esse aí? A mãe já te ensinou. Como é esse aí? Mostra pra mamãe”. T. responde: “Eu sei”. Inicialmente tenta executar, o que consegue com êxito, sem interferência da mãe. Na segunda tentativa a mãe auxilia a filha ajustando suas mãos ao brinquedo. Depois, T. passou novamente a explorar sozinha, mas a mãe transmitiu ordens e incentivos. No final, ao perceber que a criança não teve êxito na tentativa de fazer o palhaço funcionar, a mãe voltou a auxiliar, primeiro ajustando as mãos da criança e depois executando a tarefa. T. mostrou-se incomodada com a interferência da mãe e solicitou executar a tarefa: “Eu quero fazê!”. Mesmo assim, a mãe continuou executando o brinquedo, mas agora brincando com a criança. T. tenta diversas vezes executar a tarefa (estende os braços em direção do brinquedo). Em uma das tentativas a mãe afasta os braços da criança. Na quarta tentativa a mãe permite que T. pegue o brinquedo, mas logo retoma. T. reclama: “Eu quero vê!” e estende os braços para pegar o brinquedo. A mãe recua e T. perde o interesse pelo palhaço.

Episódio XII

Brinquedo: bancada

(8:39)

T. pega a chave de fenda da bancada e arrasta a bancada para perto de si. A mãe alcança algumas ferramentas. Por alguns instantes T. explora sozinha, mas logo a mãe aponta onde a criança deve bater e verbaliza: “Não, tá virado”. A mãe pega a bancada na tentativa de ajudar a criança. T. recusa o auxílio e tenta explorar sozinha. A mãe observa e diz: “Não, não!”, mas deixa a criança executar por alguns instantes. Após, a mãe executa parte da tarefa. Ela tenta pegar a ferramenta da mão de T., mas a filha não permite afastando as mãos da mãe. T. continua apertando os pinos da bancada. Mostra-se irritada com as interferências da mãe. Ao perceber a irritação da filha, a mãe permite que T. explore sozinha, mas em vários momentos transmite ordens à menina até o final da sessão.

Tabela 12: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Palhaço	Área de Responsabilidade	Participante Responsável		
		I	VII	IX
	Episódio	I	VII	IX
	Seleção da atividade	M	C	C
	Descoberta do funcionamento	M	-	-
	Exploração/Brincadeira	M/C	C	C/M
	Finalização	M	M	C

Tabela 13: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Bonecas Russas	Área de Responsabilidade	Participante Responsável					
		II	IV	VI	VII	VIII	X
	Episódio	II	IV	VI	VII	VIII	X
	Seleção da atividade	C	C	C	M	M	M
	Descoberta do funcionamento	C	-	-	-	-	-
	Exploração/Brincadeira	M/C	C	C	M	M/C	M/C
	Finalização	M	M	C	-	C	M

Tabela 14: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Bancada	Área de Responsabilidade	Participante Responsável		
		III	V	XII
	Episódio	III	V	XII
	Seleção da atividade	M	M	C
	Descoberta do funcionamento	M	-	-
	Exploração/Brincadeira	M/C	M/C	C/M
	Finalização	C	C	-

Tabela 15: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Arame de Passar	Área de Responsabilidade	Participante Responsável
		IX
	Episódio	IX
	Seleção da atividade	C/M
	Descoberta do funcionamento	M
	Exploração/Brincadeira	M/C
	Finalização	M

O que se observa nesta interação é a forte influência da mãe em todos episódios e durante toda sessão. Ela é quem primordialmente determina a atividade (qual brinquedo será explorado) e direciona a interação. Durante todo o tempo dá ordens, determinando como a tarefa deve ser executada e demonstra o funcionamento de todos os brinquedos antes que a filha descubra. Não permite que a criança explore sozinha e, nos poucos momentos em que isto ocorre, interfere física e

verbalmente, determinando os movimentos que devem ser executados por T, o que caracteriza *heterorregulação direta*. Além disso, a mãe finaliza a maioria das tarefas e geralmente não pede a opinião da criança em relação aos brinquedos a serem utilizados ou em relação à meta da atividade.

A criança, na maior parte do tempo, segue as ordens e direções transmitidas pela mãe. Quando ela tenta explorar sozinha ou introduzir outra tarefa, a mãe chama a atenção para sua tarefa e, quando há resistência por parte da criança, a mãe insiste até T. ceder. Em alguns momentos, a criança pede para executar as tarefas, mas a mãe não permite. É interessante apontar que, no final, a criança chega a demonstrar certa irritação com as interferências e ordens da mãe (Episódio XII). No final da sessão, T. apresenta alguma autonomia, mas a mãe continua dando ordens e interferindo, o que impede que a criança se *auto-regule*. Em nenhum episódio ela chega a ser responsável por grande parte da atividade, como pode ser visto na análise de cada brinquedo, ao longo da sessão.

Tomando como exemplo o desenvolvimento da interação com as bonecas russas, é possível perceber que inicialmente (Episódio II) a mãe é responsável por praticamente toda atividade. Já nos outros dois episódios (IV e VI), a criança vai gradativamente atingindo maior responsabilidade pela atividade, mas nos próximos episódios (VII, VIII e X) a mãe volta a ter a quase exclusiva responsabilidade. Situação semelhante ocorre com os outros brinquedos: no decorrer da sessão, a criança adquire mais autonomia do que no início, mas não chega a apresentar *auto-regulação*.

Nota-se também que a criança fala pouco e que ambas raramente atuam como parceiras de fala, já que a mãe domina a interação e pouco solicita a opinião da criança o que impede que mãe e filha negociem a definição da situação de exploração e cheguem a criar um estado de intersubjetividade que permita o compartilhamento de significados. Como mostrado nas tabelas de distribuição da responsabilidade, a mãe regula o comportamento da filha de forma direta e a criança aceita esta regulação imposta pelo outro.

Caso 2 (nº 7)

Criança: I. (menina)

Adulto: Pai

Tipo de Interação: Adulto Heterorregulação/Criança Heterorregulação

Brinquedos utilizados: palhaço (saltador), bancada de madeira, bonecas russas, arame de passar.

Episódio I

Brinquedo: palhaço

(0:00)

O pai pega o palhaço. A criança fica olhando. O pai diz: "Ó filha, ó!", demonstrando o funcionamento do brinquedo.

Episódio II

Brinquedo: arame de passar

(0:08)

I. pega o arame de passar e explora o brinquedo, enquanto o pai continua explorando o palhaço. Após alguns instantes, o pai larga o palhaço e passa a explorar o arame de passar. I. se afasta e caminha em direção da cadeirinha de madeira, que está no canto da sala. Ela carrega a cadeira para perto do pai.

Episódio III

Brinquedo: bancada

(0:28)

O pai introduz a bancada e explora. A criança continua carregando a cadeira. O pai logo abandona a bancada.

Episódio IV

Brinquedo: palhaço

(0:43)

O pai introduz o palhaço. Ele demonstra o funcionamento para a criança. Ela logo toma o palhaço das mãos do pai e passa a explorá-lo. O pai toma o brinquedo das mãos da criança e diz: "Aperta aqui, ó!", demonstrando como funciona. Depois ajusta as mãos da criança ao brinquedo e diz novamente: "Aperta aqui, ó!". Executa o movimento junto com a criança. Depois a criança larga o brinquedo e somente o pai executa os movimentos. Ele chama atenção de I. para o brinquedo, mas ela procura outro para explorar.

Episódio V

Brinquedo: bancada

(1:08)

I. introduz a bancada. Ela pede ajuda para o pai, pois não consegue executar o movimento com os pinos da bancada (entrega um pino para o pai e diz: "Pai!"). O pai, que estava brincando com o palhaço, abandona o brinquedo e passa a explorar a bancada. Ele pega a peça e mostra para I. como funciona. Ambos exploram juntos. O pai diz: "Ó, é assim ó!". A criança repete o movimento do pai e diz: "Ó, é assim, ó!".

Episódio VI

Brinquedo: arame de passar

(2:17)

O pai introduz o arame de passar, dizendo: "E isso aqui, para que serve?". A criança observa o pai explorar o brinquedo.

Episódio VII

Brinquedo: palhaço

(2:38)

O pai introduz o palhaço. Ele demonstra para a criança, mas ela prefere brincar com a bancada.

Episódio VIII

Brinquedo: bancada

(2:50)

I. introduz a bancada. O pai puxa a bancada para perto de si e diz: "É aqui filha, ó!". A criança se levanta do chão, se aproxima do brinquedo e o pai diz: "Bota ali, bota ali!", e a criança segue a solicitação do pai, encaixando os pinos da bancada. A criança entrega para o pai o martelo da bancada, mas ele diz: "Não é assim!", e despreza o martelo. "É isso aqui, ó", diz o pai ao encontrar a chave de fenda de madeira. Ele demonstra como funciona enquanto I. observa. O pai continua demonstrando: Isso aqui, ó, é aqui"...e esse aqui é assim...". A criança passa a explorar o brinquedo e seguir as instruções do pai.

I. pergunta: "Aqui?". O pai responde: "Não, é aqui" executa o movimento para a criança. I perde o interesse pela bancada e senta na cadeira.

Episódio IX

Brinquedo: bonecas russas

(4:26)

O pai introduz as bonecas russas. I. levanta da cadeira e observa os movimentos do pai. Ele mostra para I. como funciona e abre todas as bonecas. I. tenta pegá-las, mas o pai diz: "Espera aí que o pai te dá". Ela aguarda e depois que o pai guarda todas as bonecas (uma dentro da outra), entrega para a criança. Ela tenta abrir, mas não consegue. O pai diz: "Só um pouquinho" e toma as bonecas da mão da criança. Ele abre a primeira boneca e fica segurando as outras. Ele diz: "Tá, abre e vê se tem outro nenê". A criança segue a orientação do pai. Depois diz: "Abre a outra e vê se tem nenê aí dentro", mas logo retira as bonecas da mão da criança e diz: "Dá aqui pro pai". Ele devolve as bonecas para a criança e diz: "Vê se tem outro nenê aí dentro". I. segue a solicitação do pai, que ajuda a criança a executar a tarefa. O pai diz: "Acabou os nenês". I. tenta guardar os brinquedos sozinha, mas o pai diz: "É assim, ó". E executa a tarefa pela a criança. Ela tenta fazer do seu modo, mas ele diz: "Peraí"... "Ó, esse vai dentro desse"... "Peraí". Os dois exploram juntos, mas o pai é quem executa a maior parte da tarefa. Ordena o pai: "A gente fecha...", "Não, faltou o pequenininho, faltou o filhotinho aí". A criança tenta executar a tarefa mas o pai diz: "Não, ao contrário" e demonstra para a filha. E o pai continua ordenando: "Agora fecha", e aponta o que deve ser fechado (a última boneca russa). I. abandona a boneca e diz: "Acabô!"

Episódio X

Brinquedo: bancada

(6:41)

I. introduz a bancada e explora.

Episódio XI

Brinquedo: palhaço

(6:49)

O pai observa a criança explorando, mas logo introduz outro brinquedo (o palhaço). A criança continua explorando a bancada. O pai chama a atenção de I. para o funcionamento do palhaço: "Olha o palhacinho, ó filha. Olha lá o palhacinho fazendo malabarismo". I. olha para o palhaço, mas não abandona a bancada. O pai diz: "Ah, não gostou desse brinquedo" e larga o palhaço.

Episódio XII

Brinquedo: bancada

(6:55)

Ele passa a explorar a bancada com a criança. Ele pega a chave de fenda e demonstra como funciona: "Esse daqui é assim, ó". A criança presta a atenção, mas pega outro brinquedo.

Episódio XIII

Brinquedo: bonecas russas

(7:07)

I. introduz as bonecas russas. Ela explora sozinha. O pai diz: "Abre, vê se tem nenê dentro. Vê se tem outro aí dentro" e aponta para a boneca que deve ser aberta. A criança segue a orientação do pai. I. diverte-se com a brincadeira de tirar as bonecas. O pai diz: "Agora guarda, fecha direitinho". A criança segue, mas o pai diz: "É aquela lá, não é essa aqui" e aponta para uma das bonecas. I. segue a ordem do pai. O pai elogia: "Isso"... "Tá, agora bota aqui dentro"... "Não, bota aquela lá aqui dentro" e aponta onde de vê ser colocado. Depois diz: "Agora fecha com esse aqui, não, esse aqui", e aponta novamente qual deve ser colocado. Ele continua: "Fecha direitinho" e segura a mão da criança para que ela execute o movimento de forma correta. I. reclama: "Oh papai" e pára de brincar.

Tabela 16: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Palhaço Área de Responsabilidade	Participante Responsável			
	I	IV	VII	XI
Episódio				
Seleção da atividade	P	P	P	P
Descoberta do funcionamento	P	-	-	-
Exploração/Brincadeira	P	P/C	P	P
Finalização	P	P	C	P

Tabela 17: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Arame de passar Área de Responsabilidade	Participante Responsável	
	II	IV
Episódio		
Seleção da atividade	C	P
Descoberta do funcionamento	C	-
Exploração/Brincadeira	C	P
Finalização	C	P

Tabela 18: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Bancada Área de Responsabilidade	Participante Responsável			
	III	V	VIII	X
Episódio				
Seleção da atividade	P	C	C	C
Descoberta do funcionamento	P	-	-	-
Exploração/Brincadeira	P	C/P	P/C	C/P
Finalização	P	P	C	C

Tabela 19: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Bonecas Russas	
Área de Responsabilidade	Participante Responsável
Episódio	IX XIII
Seleção da atividade	P C
Descoberta do funcionamento	P -
Exploração/Brincadeira	P/C C/P
Finalização	P/C -

Nesta sessão de interação, é possível observar que o pai é o responsável pela maioria das atividades e coordena a interação: ele direciona os comportamentos da filha, dá ordens e interfere em quase todos momentos na exploração de I., o que caracteriza *heterorregulação direta*. Em poucas ocasiões, deixa a criança explorar sozinha e descobrir o funcionamento dos brinquedos. Quando I. não consegue executar os movimentos sozinha, o pai logo toma o brinquedo da criança e demonstra como deve ser feito (Episódios IV e IX) ou ajusta as mãos da criança e executa os movimentos junto com ela. Além disso, o pai quase não delega atividades à criança e não respeita ou segue a vontade da criança. Por exemplo, no Episódio IX, I. introduz um brinquedo, mas rapidamente o pai introduz outro. Também, ele não solicita a opinião de I.

Em relação à participação de I., observa-se que a menina fala pouco e geralmente segue as orientações e ordens do pai. Na maioria das ocasiões, não consegue que sua vontade prevaleça. Ela observa muito os movimentos do pai e solicita ajuda verbalmente e não verbalmente. No entanto, pai e filha raramente atuam como parceiros de fala.

Analisando o desenvolvimento da sessão e a responsabilidade de cada participante ao longo desta, observa-se que o pai e a criança têm uma participação ativa na exploração dos objetos, mas o pai é quem determina o que fazer e ele executa a maior parte das tarefas. Ou seja, não há negociação acerca da tarefa. A interação é caracterizada por *heterorregulação direta*, dificultando a criação de um espaço intersubjetivo no qual a criança e o pai possam compartilhar significados. No entanto, já se observa alguns comportamentos indicativos de *auto-regulação* por parte da criança, o que se torna mais evidente na etapa final da sessão. I. não segue algumas ordens: não abandona o que está fazendo mesmo com os chamados e direções do pai. O pai então abandona o seu brinquedo e passa a brincar com o da criança. Mas mesmo assim, porque não se utiliza da conversação, continua executando as tarefas e dando ordens. Neste período final, quando ocorre a intromissão do pai, I. pega outro brinquedo, mesmo que o pai continue a determinar como este deve ser explorado. Um exemplo disso ocorre no último episódio, quando o pai segura a mão de I. para que ela execute o movimento de forma correta, mas I. reclama da interferência e pára de brincar.

I. demonstra uma incipiente autonomia no final da sessão, no entanto, a diretividade constante do pai impede a *auto-regulação*. Esta instabilidade eventual entre *hétero* e *auto-regulação* aparece na atividade com os brinquedos “palhaço” e “bancada”. Analisando os quatro episódios que envolvem a “bancada” (III, V, VIII e X), nota-se uma participação crescente da criança: no primeiro episódio o pai foi responsável por todas as etapas; já no último, a criança aparece como principal responsável. Já com o palhaço (I, IV, VII e XI), a criança vai adquirindo aos poucos certa responsabilidade (Episódios IV e VII), depois do primeiro episódio em que o pai tem total responsabilidade. No final, no entanto, o pai volta a assumir a responsabilidade pela interação (Episódio XI).

Caso 3 (nº 10)

Criança: J. (menina)

Adulto: Mãe

Tipo de Interação: Adulto Auto-Regulação/Criança Auto-Regulação

Brinquedos utilizados: palhaço (saltador), bancada de madeira, bonecas russas, arame de passar.

Episódio I

Brinquedo: palhaço

(00:00)

J. levanta do colo da mãe e pega um brinquedo (palhaço). Entrega-o para sua mãe. Ambas conversam sobre o brinquedo.

Episódio II

Brinquedo: bancada

(00:23)

J. pega outro brinquedo (bancada de madeira), explora tatilmente e depois manipulatoriamente (bate com o martelo nos pinos). Enquanto isso, a mãe explora o primeiro brinquedo (palhaço).

Episódio III

Brinquedo: palhaço

(00:35)

Mãe chama a atenção da criança e J. passa a brincar com o palhaço, que estava sob o comando da mãe. A mãe demonstra o funcionamento do brinquedo e as duas exploram o brinquedo concomitantemente. J. finaliza a tarefa dizendo: “Deixa ele dormir”. E logo volta a brincar com a bancada.

Episódio IV

Brinquedo: bancada

(00:49)

J. diz: “Eu quero bater” e bate repetidas vezes com martelo nos pinos da bancada. A mãe permanece entretida com o palhaço sem olhar para o que a criança está fazendo. (1:10) A mãe abandona o palhaço e passa a fazer parte da brincadeira de J. A mãe traz a bancada para junto de si e tenta

descobrir como funciona. J estende os braços e tenta mostrar para a mãe como o brinquedo funciona.. Depois J. solicita: “Deixa eu bater”. A mãe acompanha visualmente o movimento da criança e depois diz: “Será que tu consegue?” Ela resolve também manipular o brinquedo, explorando as duas ao mesmo tempo.

Episódio V

Brinquedo: bonecas russas

(1:52)

Mãe introduz um novo brinquedo (bonecas russas) e chama atenção da criança.. J. pára o que está fazendo e presta atenção nos movimentos da mãe. J. passa a explorar junto com a mãe. Conversam como parceiras.

Episódio VI

Brinquedo: bancada

(3:21)

Mãe introduz a bancada. J. pega o brinquedo da mão da mãe e diz: “Eu quero bater”. Pega o martelo e começa a bater nos pinos de madeira da bancada. A mãe tenta fazer parte da brincadeira e diz: “Ah, deixa eu bater”. Ela tira o brinquedo de J. trazendo mais para perto de si e tenta descobrir como funciona. Após alguns segundos, T. pega a bancada e coloca longe do alcance da mãe. A mãe pergunta: “Não quer que eu brinque?” Depois de alguns instantes de exploração da criança a mãe estende os braços e pega o brinquedo, trazendo-o novamente para perto de si. Ela passa a explorá-lo. J. observa. A mãe ordena: “Agora tu põe aqui” e a criança põe a peça na bancada, mas não no local indicado pela mãe. A mãe diz: “Ta então, bota como tu quer” e abandona o brinquedo. Agora somente a criança explora a bancada.

Episódio VII

Brinquedo: arame de passar

(4:35)

A mãe apresenta outro brinquedo para a criança (arame de passar objetos). A criança se interessa pelo novo brinquedo e abandona a bancada, passando a explorar o brinquedo apresentado pela mãe. Esta apresenta outro brinquedo para J., mas ela não se interessa e a mãe dirige sua atenção para o brinquedo que a criança está utilizando. A mãe mostra como funciona, mas a criança diz: “Eu faço!” e começa a demonstrar o funcionamento do brinquedo. A mãe permite que a criança explore e auxilia (manual e verbalmente) quando julga necessário.

Episódio VIII

Brinquedo: cadeira

(5:43)

J. perde o interesse pelos brinquedos e senta na cadeira (fora do alcance dos brinquedos). A mãe permanece sentada próxima dos brinquedos e pergunta: “O que tu vai fazer lá?” J. responde: “Eu vô sentá”. A mãe continua brincando e chama a atenção da criança várias vezes com um brinquedo. J. permanece sentada na cadeira . Mãe e filha conversam a distância. Novamente a mãe chama a criança várias vezes para brincar. J. permanece sentada, explorando uma argola de metal pendurada por uma corrente no braço da cadeira.

Depois de alguns segundos a criança diz: “Eu vô brinca sozinha”. A mãe responde: “Ah sim, com todos os brinquedos que tem aqui tu vai brincar aí?...Vem pra cá brincar”. J. diz com firmeza: “Eu vô brincá!” (informando que iria permanecer no local onde estava). A mãe concorda (“Tá bom”), mas continua chamando atenção para os brinquedos. As duas conversam a distância, explorando objetos diferentes: a mãe os brinquedos e a criança a cadeira.

Episódio IX

Brinquedo: bancada

(7:04)

J. sai da cadeira e aproxima-se da mãe. As duas conversam sobre o brinquedo (bancada) enquanto a mãe explora e a criança observa. J. diz: “Aí a gente come”, referindo-se à bancada como mesa de refeição. A mãe pergunta: “O que tem de comida aqui?” J. responde: “Arroz...feijão...”.

Episódio X

Brinquedo: cadeira

(8:14)

J. tira a bancada da mão da mãe e passa a explorar sozinha. Depois de alguns segundos, passa a explorar a argola de metal da cadeira. Ambas conversam, mas exploram objetos diferentes. A mãe chama J. para brincar. Ela olha para a mãe, mas permanece entretida com a cadeira. A criança diz que está brincando.

Episódio XI

Brinquedo: bancada

(8:57)

J. afasta-se da cadeira e aproxima-se do brinquedo que a mãe está explorando (bancada). J. passa a explorar junto e diz: “Pra mim”, solicitando executar a tarefa.

Episódio XII

Brinquedo: palhaço

(9:12)

A criança introduz outro brinquedo (palhaço) e explora sozinha, enquanto a mãe brinca com a bancada. J. diz que o palhaço está dormindo. A interação permanece deste modo até o final da sessão.

Tabela 20: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Palhaço Área de Responsabilidade	Participante Responsável		
	I	III	XII
Seleção da atividade	C	M	C
Descoberta do funcionamento	M	-	-
Exploração/Brincadeira	M	M/C	C
Finalização	C	C	C

Tabela 21: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Bancada Área de Responsabilidade	Participante Responsável				
	II	IV	VI	IX	XI
Seleção da atividade	C	C	M	M	M
Descoberta do funcionamento	C	-	-	-	-
Exploração/Brincadeira	C	C/M	C/M	M	M/C
Finalização	M	M	M	-	C

Tabela 22: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Cadeira

Área de Responsabilidade	Participante Responsável	
Episódio	VIII	X
Seleção da atividade	C	C
Descoberta do funcionamento	C	-
Exploração/Brincadeira	C	C
Finalização	C	C

Tabela 23: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Bonecas Russas

Área de Responsabilidade	Participante Responsável	
Episódio	V	
Seleção da atividade	M	
Descoberta do funcionamento	M	
Exploração/Brincadeira	M/C	
Finalização	M	

Tabela 24: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Arame de passar

Área de Responsabilidade	Participante Responsável	
Episódio	VII	
Seleção da atividade	M	
Descoberta do funcionamento	C	
Exploração/Brincadeira	C	
Finalização	C	

Nesta interação, há uma passagem gradativa da *heterorregulação* para a *auto-regulação*. Em relação à criança, J. demonstra autonomia com relação à maior parte das atividades realizadas. Em vários momentos, ela toma a iniciativa na escolha dos brinquedos e finaliza vários episódios. Em muitos momentos, a mãe chama a atenção de J. para que ela brinque com determinados brinquedos, ao que, na maioria das vezes, J. não atende, preferindo executar outras atividades. Ela muitas vezes explora sozinha os objetos e descobre como eles funcionam. Em algumas ocasiões, solicita executar a tarefa sozinha.

Em relação à mãe, esta dá autonomia à criança. Várias vezes chama J. para brincar mas não força o comportamento da filha, permitindo que ela brinque com o que quiser, ou permaneça onde quiser. Ela abandona a atividade que está realizando para brincar com o que a criança deseja e permite que a criança explore e brinque sozinha, sem interferir ou exigir que a criança execute a

tarefa da maneira correta, o que caracteriza *heterorregulação indireta*: presta assistência quando necessário.

Poderia parecer que mãe não se interessa pela exploração da criança e que não há uma interação entre mãe e filha pelo fato de em muitos episódios explorarem brinquedos diferentes. Mas nos momentos em que isto ocorre, ambas interagem verbalmente, mostrando-se parceiras de fala. Não há conflitos e sim negociação, muitas vezes, a mãe seguindo as determinações da criança. Ou seja, nesta interação a criança busca autonomia e a mãe permite.

Observa-se a passagem da *hétero* para *auto-regulação* ao acompanhar a interação mãe-criança com cada brinquedo. Utilizando o palhaço, por exemplo, no primeiro episódio há participação da mãe na etapa 2 e 3 (descobre como funciona e exploração/brincadeira). No segundo episódio com este brinquedo (III), já há maior participação da criança e no terceiro (XII) a criança participa de todas etapas, quando não há participação da mãe. Além disso, nos dois episódios que envolvem a cadeira (VIII e X) há somente participação da criança em todas etapas e é interessante notar que eles ocorrem do meio para o final da sessão. Observa-se, também, que nos brinquedos que são utilizados somente em um episódio (Episódio V e Episódio VII), há também uma evolução para a *auto-regulação*. No episódio V, a mãe tem a responsabilidade por todas as etapas, enquanto que já no episódio VII, a criança é a responsável por quase todas etapas da atividade.

Cria-se entre mãe e criança um espaço intersubjetivo, onde compartilham significados e que permite o aparecimento do brinquedo simbólico em alguns episódios. A presença deste e um bom desenvolvimento linguístico apresentado pela criança, e que é incentivado pela conversação constante mãe-criança, indicam evolução cognitiva. Por exemplo, no episódio III: “Deixa ele dormir” (referindo-se ao palhaço); no episódio IX: “Aí a gente come”, referindo-se à bancada como mesa de refeição. A mãe pergunta: “O que tem de comida aqui?” J. responde: “Arroz...feijão...”; e no episódio XII: J. diz para a mãe que o palhaço está dormindo.

Caso 4 (nº 21)

Criança: R. (menino)

Adulto: Pai

Tipo de Interação: Pai Auto-Regulação/Criança Auto-regulação

Brinquedos utilizados: batedor, cofre, boneca (Chapeuzinho-Vermelho) e palhaço.

Episódio I

Brinquedo: batedor

(00:00)

O pai diz: “Como é que nós vamos fazer isso aí?”. Ambos observam os brinquedos e a sala. R. pega o martelo do batedor. O pai pergunta: “O que é isso meu filho?”. R. responde que é um martelo e o pai sugere que ele bata como o martelo no brinquedo. Aponta o lugar adequado. Demonstra novamente, mas R. caminha pela sala e somente observa (não segue a solicitação do pai). O pai tenta novamente: chama a atenção de R. e mostra como funciona. R. senta-se perto do brinquedo. O pai diz: “Aqui, ó, tem que bater aqui”. E aponta novamente, o que ocorre repetidas vezes. No entanto, R. utiliza seu dedo para explorar o brinquedo (não o martelo como seu pai gostaria). Pelo fato de não utilizar o martelo, não consegue executar o movimento de forma adequada. Então o pai segura a mão de R. (a que está com o martelo) e ambos batem juntos com o martelo no brinquedo. Enquanto isso o pai diz: “Deixa que o pai te mostra, assim ó”. Batem somente uma vez porque R. diz: “Não, não!”, solicitando executar a tarefa sozinho e de outra maneira. O pai diz: “Agora bate aqui (aponta) e passa tudo para lá”. R. segue a solicitação do pai e consegue executar a tarefa corretamente. O pai observa e transmite ordens, sem interferir fisicamente na exploração do filho.

Episódio II

Brinquedo: palhaço

(1:24)

Enquanto R. explora o batedor, o pai introduz o palhaço: “Olha aqui meu filho”. R. observa. O pai começa a demonstrar como funciona, mas R. se antecipa e logo pega o brinquedo das mãos do pai. R. deita o palhaço na almofada e diz: “Ele não canta”. O pai responde: “Ele não canta? Então vamos cantar nós. O que nós vamos cantar?”. R. mexe no palhaço, mas não explora seu modo de funcionamento. O pai observa. R. entrega o palhaço para o pai. O pai demonstra como funciona e diz: “Aqui, aqui,ó”. R. reclama: “Não quero!”. O pai diz: “Não qué? Então tá, então guarda”. O pai larga o brinquedo e espera que a criança escolha outro. “Esse não”, diz R. apontando para o palhaço. “Guarda esse”, diz R. e o pai coloca o palhaço na cadeira (fora do alcance de R).

Episódio III

Brinquedo: boneca

(2:01)

O pai mostra a boneca Chapeuzinho Vermelho. R. diz: “Não”. O pai coloca a boneca no chão.

Episódio IV

Brinquedo: batedor

(2:06)

R. pega o martelo e começa a bater no batedor. O pai observa o filho batendo. Depois de quarenta segundos o pai diz: “Não, não bater com o lápis. Tem que bater com o martelo”. (referindo-se a um lápis trazido de casa por R.). R. larga o lápis e passa a bater com o martelo.

Episódio V

Brinquedo: cofre

(2:58)

O pai senta-se na outra almofada, perto do cofre. Passa a explorar o cofre sem dizer nada. R. se aproxima e passa a explorá-lo também. O pai questiona: “O que nós temos aqui?”. E orienta: “Puxa”, apontando para a porta do cofre. O filho tenta, mas não consegue. O pai diz: “Quer que eu te ajude?”, e puxa a porta do cofre. R. coloca a mão dentro do cofre e pega a chave que está dentro. O pai pergunta: “O que é isso aí?”. R. responde: “A casinha”. O pai fecha o cofre. R. caminha em direção da porta e diz que quer abri-la com a chave. O pai orienta que aquela chave não abre a porta. R. tenta colocar a chave na fechadura. O pai (sentado) observa e diz: “Ela é muito pequenininha, ó”. Depois de perceber que não conseguiria colocar a chave na fechadura, R. volta para

perto do pai e diz: “Dá aqui”, apontando para o cofre. O pai pergunta: “Ela dá aqui? Vamos ver (referindo-se à chave)”. O pai abre o cofre e R. coloca a chave dentro. R. perde o interesse pelo cofre.

Episódio VI

Brinquedo: batedor

(4:06)

R. pega o martelo e passa a bater no batedor. Enquanto isso, o pai pega a boneca (Chapeuzinho Vermelho).

Episódio VII

Brinquedo: boneca

(4:12)

O pai pega a boneca e chama a atenção do filho. Este pára de bater com o martelo e observa o que o pai está fazendo. O pai diz: “Ó filho, ela se transforma em dois” e demonstra como a boneca funciona. R. diz: “Não, não qué” e empurra a boneca. O pai aceita e coloca a boneca na cadeirinha.

Episódio VIII

Brinquedo: batedor

(4:24)

R. introduz o batedor, diz “Vô batê” e o pai responde: “Bate”. R. passa a martelar o batedor. Ele começa a bater segurando o martelo com a mão esquerda. O pai diz: “Outra mão, com a outra mão”. R. segue a ordem do pai e pega o martelo com a mão direita. Continua batendo. O pai permanece sentado observando. R. levanta-se e bate com o martelo na cadeira. O pai diz: “Quer bater aí? Então bate”. R. volta a bater no batedor. Ele diz: “R. não qué o palhaço”. O pai diz: “Então deixa lá o palhaço”. R. volta a bater com o martelo no batedor. O pai continua observando. Depois R. afasta-se do brinquedo e caminha em direção da porta. Ele sai da sala e o pai levanta-se para trazê-lo de volta à sala, mas R. logo retorna.

Episódio IX

Brinquedo: quadro na parede

(5:37)

O pai chama a atenção de R. para o quadro da Minnie, pendurado na parede. R. observa. O pai pergunta: “É a namorada do Mi...?” e R. responde “key, Mickey”. R. aproxima-se do pai, pega sua mão e o faz levantar do chão. O menino pergunta: “Cadê o Mickey?”. “Tá por aí”, responde o pai. Ambos observam o quadro. R. bate com o martelo na porta e o pai o chama para bater no batedor (“Vamos bater mais um pouco”) e R. segue a solicitação do pai.

Episódio X

Brinquedo: batedor

(6:23)

O pai introduz o batedor. R. pega o martelo. Enquanto isso, o pai tira a boneca (Chapeuzinho Vermelho) da cadeira. R. observa o que o pai está fazendo e pede para que a boneca fique na cadeira. O pai solicita a opinião da criança e coloca a boneca na cadeira. R. volta a bater com o martelo. Ambos conversam. Depois de alguns instantes, R. desinteressa-se pelo brinquedo e levanta do chão, dirige-se para a porta. O pai pergunta: “O que tu quer? O que R. precisa?”. R. bate com o martelo no chão repetidas vezes. O menino diz: “Vai acordá nenê”. E o pai concorda: “Bate devagar, senão vai acordá o nenê”. O pai autoriza R. a bater onde ele quiser. O pai pergunta: “Quem que bate assim lá em casa?...Os moços que estão fazendo o conserto...”. “Sabe pra onde a gente vai

no fim de semana? Para praia. O que a gente faz na praia?...Toma água de ... (espera que a criança complete)... de... beterraba! Água de ...” e R. responde: “De côco”. O pai elogia. R. propõe: “Vamo batê” e continuam batendo com o martelo no batedor. O pai diz: “Bate. Eu posso bater uma vez?”. R. responde que não. O pai pede novamente: “Só uma vez”. R. diz: “Tu não vai batê”. O pai propõe uma brincadeira utilizando as mãos, mas R. não presta atenção. Eles alternam conversa e exploração do brinquedo. Conversam sobre a escolinha de R. Ele volta a bater com o martelo e o pai pede para bater uma vez (tenta tirar o martelo do filho). R. não permite. Conversam como parceiros. O pai diz que a Minnie é a namorada do Mickey e pergunta quem é a namorada de R.: “É a Piti?...E a Babá?”. R. responde que é a Piti. O pai permanece sentado no chão, enquanto R. explora o ambiente.

Episódio XI

Brinquedo: boneca

(9:12)

O pai pega a boneca (Chapeuzinho Vermelho) e pergunta: “E essa quem é?”. R. responde: “É a vovó danada”. R. não presta atenção na boneca e pergunta pela mãe. O pai pergunta: “Quer ir na mamãe? Quer que eu te leve na mamãe?” Mas R. não responde.

Episódio XII

Brinquedo: batedor

(9:21)

R. introduz o batedor. Ambos conversam, enquanto R. brinca sozinho com o batedor.

Tabela 25: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Batedor Área de Responsabilidade	Participante Responsável					
	I	IV	VI	VIII	X	XII
Episódio						
Seleção da atividade	C	C	C	C	P	C
Descoberta do funcionamento	P	-	-	-	-	-
Exploração/Brincadeira	P/C	C	C	C	C	C
Finalização	P	-	P	C	C	-

Tabela 26: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Palhaço Área de Responsabilidade	Participante Responsável
	Episódio
Seleção da atividade	P
Descoberta do funcionamento	P
Exploração/Brincadeira	P/C
Finalização	P

Tabela 27: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Boneca Área de Responsabilidade	Participante Responsável		
	III	VII	XI
Episódio	III	VII	XI
Seleção da atividade	P	P	P
Descoberta do funcionamento	-	P	-
Exploração/Brincadeira	-	P	-
Finalização	P	C/P	P

Tabela 28: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Cofre Área de Responsabilidade	Participante Responsável		
	V		
Episódio	V		
Seleção da atividade	P		
Descoberta do funcionamento	P		
Exploração/Brincadeira	P/C		
Finalização	C		

No decorrer da sessão, R. age de forma independente em relação à figura paterna. Em muitos episódios, é o responsável pela introdução dos brinquedos e pela finalização, tomando a iniciativa em diversas ocasiões. Ele é o principal responsável na determinação do que fazer. Várias vezes R. não segue as ordens e direções transmitidas por seu pai e quando o faz, geralmente, executa de seu modo. Em duas ocasiões perdeu o interesse pela atividade quando o pai resolveu executar a tarefa. Faz sua vontade prevalecer e quando percebe que o pai está executando as tarefas, solicita executar sozinho. Além disso, R. conversa bastante com seu pai durante a sessão. Em alguns episódios brinca simbolicamente (Episódios II e X).

Em relação aos comportamentos do pai, este dá autonomia ao filho, permitindo que ele explore sozinho (frequentemente fica observando o filho explorar). Em algumas ocasiões, dá ordens, chama atenção, mas não força o comportamento de R. e pouco interfere fisicamente. Solicita a opinião do filho e conversa como parceiro. O pai mostra-se atento às necessidades de R. e o quanto de auxílio ele necessita. Assim, segue a solicitação do filho e aceita os brinquedos e atividades por ele escolhidos. Associado a isto, geralmente não determina o que e como a criança deve explorar e propõe questões que incentivam a criança a pensar sobre a tarefa o que caracteriza *heterorregulação indireta*.

Analisando o desenvolvimento da sessão, observa-se que, desde o princípio, ambos comportam-se como parceiros de fala e negociam verbalmente as atividades, criando um espaço

intersubjetivo, no qual opiniões diferentes não comprometem a interação (Episódios VII e X). É também neste espaço que aparecem as brincadeiras simbólicas. Em relação à responsabilidade de ambos ao longo da sessão, há um balanço na iniciação e finalização dos episódios. Outro ponto interessante é que, apesar de que a criança desde o início já tenha demonstrado certa autonomia, mesmo assim os comportamentos de orientação, demonstração e direcionamento do pai diminuem no decorrer da sessão. Isto se observa claramente nos episódios que envolvem o brinquedo “batedor”. Até o terceiro episódio com este brinquedo (Episódio VI da sessão) há uma considerável participação do pai que, posteriormente, desaparece quase que por completo (Episódios VIII, X e XII).

Caso 5 (n° 16)

Criança: L. (menino)

Adulto: Mãe

Tipo de Interação: Adulto Heterorregulação/Criança Auto-Regulação

Brinquedos utilizados: palhaço (saltador), bancada, bonecas russas, arame de passar.

Episódio I

Brinquedo: palhaço

(00:00)

Mãe introduz o palhaço. Chama a atenção da criança e demonstra como funciona: "Olha aqui, ó! Ó, ó, ó". A criança pega o martelo e bate no palhaço. A criança olha para os movimentos da mãe, mas logo bate com o martelo no chão, sem dar atenção para a atividade que está sendo executada pela mãe (palhaço).

Episódio II

Brinquedo: bonecas russas

(0:12)

A mãe introduz as bonecas russas e chama a atenção da criança: "Ó, que bonitinho!" L. larga o martelo e tenta executar a tarefa introduzida pela mãe, mas a mãe continua explorando as bonecas. L. somente observa. A cada boneca que a mãe abre diz: "Olha que bonitinho!", cada vez com mais entonação.

Depois a mãe ordena: "Agora guarda! vamos guardar!". A criança faz menção de pegar as bonecas, mas a mãe diz: "Não! É assim, ó!". E guarda as bonecas, enquanto a criança observa. Antes da mãe guardar a última boneca, L. pega o brinquedo das mãos da mãe e explora-o. A mãe tira a boneca das mãos da criança, mas L. recupera. Novamente, a mãe pega as bonecas e mostra como funciona o brinquedo. Somente depois de todas bonecas guardadas, a mãe entrega para a criança.

Episódio III

Brinquedo: arame de passar

(1:11)

A mãe introduz outro brinquedo (arame de passar), dizendo: "Olha esse aqui! Que legal!". E a mãe começa a demonstrar o funcionamento. L. abandona o que está fazendo (brincando com as bonecas)

e passa a explorar o arame de passar (eles exploram juntos). Depois de alguns segundos, a mãe permite que o filho explore sozinho.

Episódio IV

Brinquedo: palhaço

(1:39)

A mãe chama a atenção de L.: "Ó!", mostrando o palhaço e demonstrando seu funcionamento. L. permanece brincando com outro objeto, o arame de passar. Depois decide pegar o palhaço, que estava na mão de mãe, e explorá-lo.

Episódio V

Brinquedo: bancada

(1:58)

"Olha aqui!", diz a mãe, apresentando a bancada. Ela continua: "Olha o parafuso... E a chave de fenda!". Inicialmente a criança permanece brincando com o palhaço, depois presta atenção no que a mãe está fazendo. A mãe arrasta a bancada para perto da criança e começa a explorar o brinquedo: "Que legal, viu?!". L. somente observa.

Episódio VI

Brinquedo: bonecas russas

(2:22)

L. introduz as bonecas russas enquanto a mãe continua explorando a bancada. Ela pergunta: "Tu gostou desse?", referindo-se às bonecas russas. L. explora sozinho. A mãe diz: "Martela, não, não assim!" (L. estava batendo com o martelo nas bonecas).

Episódio VII

Brinquedo: bancada

(2:40)

A mãe chama a atenção para a bancada: "Aqui, ó... Pega o preguinho!", e alcança o prego de madeira para a criança. Ela demonstra como martelar. L. abandona as bonecas e segue a orientação da mãe. L. explora sozinho e a mãe observa. Após alguns segundos a mãe passa a explorar também. L. se desinteressa pela bancada.

Episódio VIII

Brinquedo: bonecas russas

(3:12)

L. passa a bater com o martelo nas bonecas russas. A mãe pára de explorar a bancada e diz a L.: "Bota um dentro do outro, ó!", interrompendo a atividade da criança ao tirar o brinquedo de sua mão. Mas L. pega uma boneca menor e ambos exploram (cada um com uma boneca russa diferente). A mãe chama a atenção do filho para o que ela está fazendo, mas L. continua realizando sua atividade, sem prestar atenção no que a mãe está fazendo. A mãe insiste, tentando determinar uma regra para a brincadeira: "Não assim, ó... Esse, depois esse...", mas L. não se mostra disposto a seguir a orientação da mãe e continua brincando a seu modo. A mãe insiste novamente: "Olha aqui, ó! Olha que a mãe vai te ensinar. Esse dentro desse... Fecha! Agora aqui tem outro. Aí, esse dentro desse...". A mãe demonstra como funciona, mas L. não presta atenção e continua brincando com uma bonequinha. Depois, enquanto a mãe continua demonstrando o funcionamento das bonecas, L. introduz a bancada.

Episódio IX

Brinquedo: bancada

(3:56)

L. introduz a bancada e bate com o martelo nos pinos, enquanto a mãe brinca com as bonecas. Logo após, a mãe abandona as bonecas e passa a explorar a bancada com L.. A mãe pára de explorar e passa a observar e dar ordens: "Martela aqui!", mas L. explora sozinho. Depois de algumas marteladas na bancada a mãe segura as mãos de L. e realiza o movimento junto com a criança. L. tira a mão da mãe e continua martelando, agora sozinho.

Episódio X

Brinquedo: palhaço

(5:17)

A mãe introduz o palhaço dizendo: "Olha aqui o palhacinho, ó!". L. fica olhando. Ela chama atenção de L. e demonstra como funciona. L. pára de bater com o martelo, pega o palhaço da mão da mãe, e tenta executar de seu modo, mas a mãe demonstra a maneira correta de fazê-lo. Ela diz: "Tem que apertar aqui, ó!", e L. observa. Depois pára de observar o palhaço.

Episódio XI

Brinquedo: bancada

(5:49)

L. passa novamente a bater com o martelo na bancada. A mãe continua brincando com o palhaço.

Episódio XII

Brinquedo: arame de passar

(5:57)

A mãe arrasta para perto da criança o arame de passar. "Olha esse aqui, que legal!", ela diz, chamando a atenção de L.. Ele observa, mas logo pergunta: "O outro? O outro de martelar, mãe?!". A mãe entende e repete o que a criança disse: "Outro martelar?", mas continua tentando chamar atenção da criança para o arame de passar: "Olha esse aqui, ó! Passa tudinho para o outro lado...". L. não se interessa pela atividade executada pela mãe.

Episódio XIII

Brinquedo: bancada

(6:24)

L. volta a bater nos pinos da bancada. A mãe logo passa a executar a tarefa (traz a bancada para perto de si). L. observa. Depois de poucos segundos, ele brinca sozinho, batendo com o martelo no chão. A mãe explora a bancada. Ambos conversam. A mãe ao perceber que L. não está mais interessado nos brinquedos, chama a sua atenção para a bancada.

L. pergunta várias vezes pelo pai. A mãe diz que ele já vem e chama a atenção de L. para os brinquedos, porém ele não responde a solicitação e sai da sala para procurar o pai. A mãe busca a criança e tenta fazer com que ela brinque, mas L. não se interessa.

Tabela 29: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Palhaço

Área de Responsabilidade	Participante Responsável		
Episódio	I	IV	X
Seleção da atividade	M	M	M
Descoberta do funcionamento	M	-	-
Exploração/Brincadeira	M/C	M/C	M/C
Finalização	C	C	C

Tabela 30: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Bonecas Russas

Área de Responsabilidade	Participante Responsável		
Episódio	II	VI	VIII
Seleção da atividade	M	C	C
Descoberta do funcionamento	M	-	-
Exploração/Brincadeira	M/C	C	C/M
Finalização	C	C	C

Tabela 31: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Arame de Passar

Área de Responsabilidade	Participante Responsável	
Episódio	III	XII
Seleção da atividade	M	M
Descoberta do funcionamento	M	-
Exploração/Brincadeira	M/C	M
Finalização	M	M

Tabela 32: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Bancada

Área de Responsabilidade	Participante Responsável				
Episódio	V	VII	IX	XI	XIII
Seleção da atividade	M	M	C	C	C
Descoberta do funcionamento	M	-	-	-	-
Exploração/Brincadeira	M	M/C	C/M	C	C/M
Finalização	M	C	M	-	C

O que caracteriza a interação da díade é a constante participação da mãe e sua interferência e, por outro lado, a tentativa da criança de explorar os objetos a seu modo e dirigir suas atividades. Na maioria dos episódios, a mãe chama a atenção da criança para os brinquedos que está explorando, na tentativa de engajar L. em sua brincadeira. A mãe fala muito durante a sessão e a maioria destas falas são ordens dirigidas a L. Não é, no entanto, uma fala negociada, pois ela não

solicita a opinião do filho e, como consequência, raramente a criança fala, o que impede que atuem como parceiros de fala. Em praticamente todos momentos, direciona o comportamento do filho e interfere demasiadamente, inclusive fisicamente, na tentativa de que L. execute as atividades de forma correta, caracterizando *heterorregulação direta*. Quando ele não atende, insiste repetidas vezes. Ou seja, tenta fazer com que a criança não explore sozinha, não permitindo que esta o faça com independência. Quando L. demonstra certa autonomia, ela interfere e ordena como deve ser feito.

Em relação à criança, pode-se perceber que, mesmo com a mãe direcionando seu comportamento e dando muitas ordens, L. demonstra certa autonomia. Em algumas situações, segue as ordens da mãe, mas na maioria delas realiza outra atividade e não presta atenção no que a mãe está fazendo. Mesmo quando ela insiste, L. brinca a seu modo e procura determinar o que e como vai fazer. Em alguns episódios chega a afastar a mão da mãe para que ela não interfira na atividade. Na maioria dos episódios observa-se que L. tenta explorar os brinquedos sozinho, mas quando a mãe passa a explorar junto, L. perde o interesse. A mãe não negocia com a criança a definição da situação de exploração.

Analisando a evolução da sessão, nota-se que com alguns brinquedos há maior participação da mãe (arame de passar) e em outros, da criança (bonecas russas). Além disso, analisando o comportamento de L. com os brinquedos bonecas russas e bancada, nota-se que desde o princípio da sessão L. demonstra certa independência, tornando-se mais evidente no final. Ou seja, ao longo da sessão, a mãe tenta regular os comportamentos do filho, utilizando-se de *heterorregulação direta*, mas esta regulação materna, apesar de dificultar, não impede que L. se auto-regule. O que ela impede, no entanto, é a criação de um espaço intersubjetivo que possibilite a criação de novas formas de brincadeiras.

Caso 6 (n° 19)

Criança: K. (menino)

Adulto: Pai

Tipo de Interação: Pai Heterorregulação/Criança Auto-Regulação

Brinquedos utilizados: batedor, arame de passar, bonecas russas, palhaço.

Episódio I

Brinquedo: batedor

(0:00)

K. introduz o batedor e chama o pai para brincar, apontando o martelo. “Pau, pau” (indicando seu desejo de bater com o martelo). O pai aproxima-se de K., senta perto dele, demonstrando interesse pelo brinquedo.

Episódio II

Brinquedo: arame de passar

(0:11)

Criança introduz o arame de passar. O pai diz para a criança: “Olha aqui ó, olha o pai, olha bem!” e demonstra para a criança o funcionamento do brinquedo. K. observa, mas logo começa a explorar junto com o pai. Este diz: “Então faz tu”. A criança continua explorando do seu modo, mas o pai diz: “Não, faz essa daqui primeiro. Esse daqui tem que chegar aqui primeiro. Bota esse aqui lá”. O pai ajusta as mãos da criança, determinando onde elas devem ser colocadas. Depois disso, K. explora sozinho. Após alguns instantes o pai segura as mãos de Kelvin e diz: “Não, esse aqui. Deixa esse aí, aí sobe de novo... Bota ele aqui agora, depois esse aí”. E ordena apontando para a parte do brinquedo que deve ser explorada: “Aqui ó, esse aqui primeiro. Coloca direitinho lá”. E continua determinando qual peça deve ser passada. “Tá, esse aqui primeiro...Então vai, depois nós brincamos com o outro”, referindo-se à tentativa do filho de passar pelo arame outro objeto. K. pára de brincar com o arame e tenta pegar o batedor, mas o pai o puxa de volta para perto do arame e determina: “Depois nós brincamos, depois nós brincamos”. A criança volta a brincar com o arame, mas logo aproxima-se do palhaço.

Episódio III

Brinquedo: palhaço

(1:32)

K. introduz o palhaço e começa a explorá-lo. O pai afasta o arame e logo passa a explorar o palhaço, retirando-o da mão da criança. O pai demonstra para a criança como funciona: “Olha que o pai vai te mostrar. Olha aqui ó, olha aqui”. K. perde o interesse pelo palhaço.

Episódio IV

Brinquedo: bonecas russas

(1:39)

K. pega as bonecas russas. O pai permanece com o palhaço na mão e pergunta: “não quer brincar com esse aqui, ó?”, referindo-se ao palhaço. K. não presta atenção e logo se desinteressa pelas bonecas.

Episódio V

Brinquedo: batedor

(1:46)

K. introduz o batedor. O pai permanece com o palhaço e chama a atenção da criança para este brinquedo: “Olha, olha”, e demonstra como funciona. K. não responde aos chamados e movimentos do pai, e prefere brincar com o batedor. O pai dirige-se para perto do batedor, interrompe a exploração da criança tirando a mão de K. do brinquedo e diz: “Olha aqui, ó, o que o pai vai fazer”. E passa a demonstrar como o batedor funciona. K. tenta explorar de seu modo, mas o pai diz: “Olha aqui, ó. Tira a mão”. K. pega as bonecas russas, mas o pai diz: “Pega aqui então” e entrega o martelo para K. Este larga as bonecas e pega o martelo. Começa a explorá-lo, mas o pai determina aonde e como o filho deve bater: “Não, bate aqui, ó.” Por duas vezes segura a mão de K. para mostrar como ele deve bater. K. bate por alguns instantes, mas depois se distrai procurando algo no ambiente. O pai chama sua atenção para o brinquedo: “Bate aqui, bate aqui de novo”, e K. volta a explorá-lo. O pai diz: “Tira a mão e aí dá pau aqui...Bate aqui, bate aqui, ó”. A criança explora por alguns instantes e o pai determina: “Agora bate aqui, ó”. K. segue a orientação do pai. Ele se desinteressa e pega o outro brinquedo.

Episódio VI

Brinquedo: palhaço

(2:58)

K. introduz o palhaço. O pai logo orienta como o movimento deve ser executado. Pegas as mãos de K. e diz: “Aqui, ó, faz aqui, ó”. K. tira as mãos do pai, diz “eu sei” e executa o movimento sozinho. K. larga o palhaço e procura outro brinquedo. Mas o pai recupera o palhaço e chama K. para brincar com ele: “Assim, ó. Olha aqui que o pai te mostra”. K. não se interessa e introduz outro brinquedo.

Episódio VII

Brinquedo: batedor

(3:27)

K. pega o batedor e explora sozinho. O pai determina: “Bate aqui”, mas Kelvin não segue a ordem do pai e introduz outro brinquedo.

Episódio VIII

Brinquedo: bonecas russas

(3:43)

K. pega as bonecas russas e entrega para seu pai. O pai abre uma boneca, fecha e entrega para o filho dizendo: “Abre, abre para ver”. K. explora sozinho. Depois de alguns segundos o pai diz: “Bota esse aqui, não. Olha aqui, ficou um fora. Tira a tampa e bota esse que ficou fora”. A criança segue a orientação e depois larga as bonecas.

Episódio IX

Brinquedo: batedor

(4:20)

K. introduz o batedor, mas o pai lhe entrega as bonecas.

Episódio X

Brinquedo: bonecas russas

(4:28)

Pai introduz as bonecas dizendo: “Abre o nenê”. K. segue a solicitação do pai e explora as bonecas. O pai explora junto com K.

Episódio XI

Brinquedo: bonecas russas

(5:41)

K. pega o martelo para bater no batedor, mas o pai chama sua atenção para as bonecas e K. volta a explorar as bonecas. Enquanto isso, o pai transmite varias ordens, como: “Abre o nenê. Abre o nenê que tem mais um”. A criança em alguns momentos segue a solicitações do pai, mas em outros explora de seu modo. K. larga as bonecas.

Episódio XII

Brinquedo: batedor

(6:38)

K. pega o martelo e começa a bater no batedor, enquanto o pai chama sua atenção para as bonecas. O pai ordena: “Bate aqui”, mas K. bate em vários locais. O pai continua: “Não, só aqui, só aqui”, e agora a criança segue. O pai ordena novamente, mas K. se desinteressa e o pai chama sua atenção para o batedor.

Episódio XIII

Brinquedo: batedor

(7:13)

K. levanta-se e caminha em direção à cadeira, que está em um canto da sala. Ele pega a cadeira, traz para o centro da sala, onde estão os brinquedos e o pai. Ele senta na cadeira e ordena que o pai sente nas poltronas que estão no canto da sala, fora do alcance dos brinquedos. O pai segue a solicitação da criança e senta na cadeira. K. pega o batedor e explora sozinho. O pai explora as bonecas russas. Depois de alguns segundos, o pai larga as bonecas, aproxima a poltrona do local onde K. está brincando com o batedor e diz: “O pai segura pra ti. Então vai.”. O pai segura o batedor no ar para K. poder bater com o martelo. K. explora sozinho, mas em alguns momentos o pai dá ordens: “Bate aqui, ó”...“Tira o dedinho, agora bate deste lado, com o dedo não”...“Agora bate aqui.”. Por alguns instantes K. explora sozinho. Enquanto K. bate o pai larga o batedor e introduz outro brinquedo.

Episódio XIV

Brinquedo: arame de passar

(8:58)

Pai introduz o arame de passar. “Tá, vamos brincar com esse aqui, ó. O pai vai te ensinar”. Segura-o no ar e ambos exploram juntos. “Empurra, empurra com o dedinho”. K. tenta explorar sozinho mas o pai não permite. K. perde interesse pelo brinquedo.

Episódio XV

Brinquedo: palhaço

(9:39)

K. introduz o palhaço e passa a explorá-lo. O pai pega o brinquedo e demonstra como funciona. Ambos exploram juntos por alguns segundos.

Tabela 33: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Batedor Área de Responsabilidade	Participante Responsável					
	I	V	VII	IX	XI	XII
Episódio						
Seleção da atividade	C	C	C	C	C	C
Descoberta do funcionamento	-	C	-	-	-	-
Exploração/Brincadeira	-	C/P	C	-	C	C
Finalização	C	C	C	P	C	C

Tabela 34: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Arame de Passar Área de Responsabilidade	Participante Responsável	
	II	XIV
Episódio		
Seleção da atividade	C	P
Descoberta do funcionamento	P	-
Exploração/Brincadeira	P/C	P/C
Finalização	C	C

Tabela 35: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Palhaço Área de Responsabilidade	Participante Responsável		
	III	VI	XV
Episódio	III	VI	XV
Seleção da atividade	C	C	C
Descoberta do funcionamento	C	-	-
Exploração/Brincadeira	C/P	C/P	C/P
Finalização	C	C	-

Tabela 36: Distribuição da Responsabilidade

Brinquedo: Bonecas Russas Área de Responsabilidade	Participante Responsável			
	IV	VIII	X	XI
Episódio	IV	VIII	X	XI
Seleção da atividade	C	C	P	P
Descoberta do funcionamento	-	P/C	-	-
Exploração/Brincadeira	-	P/C	C/P	P/C
Finalização	C	C	C	C

O que caracteriza a participação do pai na interação são suas tentativas de determinar a meta das atividades e como elas serão executadas pelo filho. Durante praticamente todos os episódios, o pai demonstra o funcionamento dos brinquedos, transmite ordens e interfere no brinquedo. Em muitos episódios, esta interferência é física (ajusta as mãos de K. ao brinquedo, demonstrando como executar da maneira correta). O pai corrige o filho e dirige seu comportamento. Nos momentos em que K. tenta pegar outro brinquedo o pai não permite e, durante toda sessão, chama a atenção do filho para o brinquedo que ele está utilizando, na tentativa de que K. abandone o que está fazendo e explore o brinquedo escolhido pelo pai. Tais comportamentos indicam *heterorregulação direta*. Além disso, analisando as falas da interação observa-se que o pai fala muito, durante quase toda sessão, e não solicita a opinião da criança. Os dois não conversam, portanto, como parceiros e nem negociam a situação.

Mas mesmo assim, K. demonstra autonomia. Ele introduz a maioria dos brinquedos e procura explorá-los sozinho. Mesmo com a insistência do pai, K. não troca de brinquedo ou não presta atenção nas atividades executadas pelo pai e, quando o pai insiste para que ele permaneça com algum brinquedo, K. tenta pegar outro. Ele retira as mãos do pai e executa o movimento sozinho quando o pai tenta segurar suas mãos para que K. faça de forma correta. Além disso, várias vezes K. perde o interesse por determinado brinquedo nos momentos em que o pai passa a interferir

e determinar como deve ser explorado. Em poucos episódios a criança segue as solicitações do pai e quando segue o faz por pouco tempo.

Esta forma de comportar-se do pai e de K. pode ser observada, também, quando se analisa as áreas de responsabilidade dos participantes em cada brinquedo, ao longo da sessão: K. inicia e finaliza a maior parte dos episódios. A participação e responsabilidade do pai aparecem mais na exploração e na demonstração do funcionamento dos brinquedos. Estas características mantêm-se estáveis ao longo da sessão. Portanto, K. demonstra autonomia, mesmo com as interferências e direções do pai, no entanto, a exploração fica dificultada porque não ocorre a criação de um espaço intersubjetivo onde possa ocorrer a negociação para que ela se instaure de forma criativa.

A tabela 37 apresenta um resumo dos comportamentos dos pais e das crianças nos seis casos descritos. As categorias são empíricas, uma vez que foram retiradas da microanálise.

Tabela 37. Resumo dos Comportamentos dos Pais e das Crianças nos Casos Descritos na Microanálise.

	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6
Comportamentos do Adulto						
Determina a atividade	*	*			*	*
Demonstra o funcionamento dos brinquedos	*	*			*	*
Transmite ordens	*	*			*	*
Interfere na exploração	*	*			*	*
Força o comportamento da criança	*	*			*	*
Finaliza os episódios	*	*			*	*
Oferece mais auxílio do que a criança necessita	*	*			*	*
Responsabilidade pelas atividades	*	*			*	*
Permite criança explore sozinha			*	*		
Negocia e delega atividade			*	*		
Conversa como parceiro			*	*		
Solicita opinião da criança			*	*		
Permite autonomia			*	*		
Tipo de Heterorregulação	Direta	Direta	Indireta	Indireta	Direta	Direta
Comportamentos da Criança						
Segue as ordens do adulto	*	*				
Determina atividade			*	*	*	*
Tenta explorar ou explora Sozinho ou com o adulto			*	*	*	*
Finaliza os episódios			*	*	*	*
Conversa como parceira			*	*	*	*
Responsabilidade pelas atividades			*	*	*	*
Demonstra autonomia			*	*	*	*
Linguagem desenvolvida			*	*		
Brinquedo simbólico			*	*		
Passagem da Hétero para a Auto-Regulação	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim

*Presença do comportamento

A expectativa de que fosse possível observar nas crianças a passagem do comportamento *heterorregulado* para *auto-regulado* confirmou-se parcialmente na microanálise. Isto é, esta passagem aconteceu quando os pais utilizaram-se predominantemente de *heterorregulação indireta*. No entanto, também aconteceu quando os pais utilizaram a *heterorregulação direta*. Nesta última circunstância, entretanto, as crianças não chegaram ao brinquedo simbólico, como aconteceu

quando os pais utilizaram a *heterorregulação indireta*. Então, apesar de as crianças dos dois grupos terem apresentado comportamento *auto-regulado*, somente as crianças com as quais os pais usaram *heterorregulação indireta* demonstraram evolução cognitiva evidente.

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Discute-se os resultados em duas partes. Primeiramente, são discutidos os resultados referentes à comparação das interações pai-criança e mãe-criança. Na segunda parte, discute-se aqueles referentes às interações adulto-criança e a passagem da *hétero* para a *auto-regulação*, sem levar em consideração a variável gênero dos pais.

Considerações sobre as interações pai-criança e mãe-criança

O primeiro objetivo do presente estudo foi comparar os comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* de adultos e crianças apresentados durante a sessão de interação. Com relação aos comportamentos dos adultos, a análise estatística não revelou diferenças significativas no que concerne àqueles de pais e mães. Já não haviam sido encontradas diferenças significativas entre pais e mães com relação à incidência total de comportamentos interativos. O que se observou, no entanto, é que se as médias de comportamentos interativos como também de comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* forem levadas em consideração, os pais poderiam ser descritos como apresentando uma incidência maior destes comportamentos do que as mães. Autores, como Bailey (1994), Bentley e Fox (1991), dentre outros, sugerem, a partir dos resultados encontrados em seus estudos, que pais e mães têm estilos interativos diferentes. Neste estudo, no entanto, esta diferença não foi encontrada, nem em nível de incidência total de comportamentos interativos como também quando se analisou cada categoria de *hétero* e *auto-regulação* separadamente.

Estes resultados são confirmados pela microanálise. Dos casos analisados, há exemplos de pais e mães em cada uma das situações observadas: adultos que regularam seus filhos e estes, portanto, foram *heterorregulados*; adultos que incentivaram a *auto-regulação* e as crianças se *auto-regularam* e; adultos que apesar de regularem seus filhos, estes chegaram à *auto-regulação*. Pode-se concluir destes resultados que os pais e as mães que permitiram ou não autonomia aos seus filhos comportaram-se de forma muito semelhante. É interessante assinalar também que algumas crianças demonstraram autonomia com o pai, mas não com a mãe, e vice-versa, o que demonstra que o fato de ser pai ou mãe não interferiu nem determinou se a criança atingiu ou não um nível de

funcionamento intrapsicológico, ou seja *auto-regulado*, mas sim o modo como os adultos propiciaram a autonomia em suas interações.

Já com relação à diferença entre os comportamentos das crianças na interação com pais e mães, também constatou-se que estas apresentaram incidência semelhante de comportamentos, independente de estarem interagindo com os pais ou com as mães. Isto foi verificado quando se comparou a incidência total dos comportamentos das crianças nas interações mãe-criança e pai-criança e não foi encontrada diferença significativa com relação a ela. Ocorreu, no entanto, uma tendência das crianças a apresentarem mais comportamentos indicativos de *heterorregulação* com os pais do que com as mães. Este resultado explica-se quando se examina, separadamente, cada categoria dos comportamentos das crianças interagindo com o pai e com a mãe. Dentre a grande maioria das categorias, que não apresentaram qualquer diferença entre pais e mães, destacam-se duas que apresentaram: as crianças significativamente seguiram mais as ordens dos pais do que das mães e tenderam a solicitar para executar a tarefa mais com as mães do que com os pais, durante a interação. Resultados similares foram encontrados por Henderson (1991): as crianças menores, de 3 a 4 anos, tenderam a seguir mais as ordens dos pais e concordar mais com os pais do que com as mães, quando definiam a situação. A categoria *Criança segue a ordem do adulto* é indicativa de *heterorregulação* e foi utilizada pelas crianças neste estudo predominantemente na interação com os pais. Já a categoria *Criança solicita executar a tarefa* representa uma tentativa de *auto-regulação*, e apareceu com mais frequência, apesar de não significativamente, nas interações com as mães. Estes resultados evidenciam alguma semelhança com os encontrados por Bronstein (1984), Henderson (1991) e Girolametto e Tannock (1994). Nestes estudos os pais apresentaram mais comportamentos diretivos do que as mães e se mostraram menos orientados à demanda da criança do que as mães. No entanto, nos estudos levados a efeito por Fagot e Hagan (1991) e Russell e Russell (1987) foi a figura da mãe quem deu mais instruções e direcionou mais o comportamento da criança. Os dados quantitativos deste estudo, especialmente aqueles que mostram que não houve diferenças entre pais e mães quanto à categoria diretividade na interação com a criança, somados aos resultados encontrados na microanálise sugerem que em algumas interações os pais e as mães, igualmente, dirigiram o comportamento da criança e em outras permitiram autonomia.

Da mesma forma, os resultados do presente trabalho não confirmam aqueles de alguns outros estudos, como por exemplo, os de Brody, Pellegrini e Sigel (1986), que encontraram que os pais se mostraram mais intrusivos do que as mães; os de Hladidik e Edwards (1984), Malone e Guy (1982), Rondal (1979), Tomasello, Conti-Ramsden e Ewert (1990), Vandell (1979), que apontaram

que os pais fizeram mais solicitações, questionamentos e deram mais ordens do que mães durante a interação.

Assim, apesar de na literatura pais e mães serem considerados como detentores de diferentes estilos quando interagem com seus filhos, neste estudo o simples fato de ser pai ou mãe não desempenhou papel fundamental na passagem da *hétero* para a *auto-regulação* na interação com as crianças de 2 anos de idade. Ou seja, parece ser possível que o aspecto determinante na formação do funcionamento intrapsicológico da criança possa não ser o gênero dos pais, mas sim os padrões culturais transmitidos a ela durante o desenvolvimento.

Considerações sobre a passagem da hétero para a auto-regulação na interação adultos-criança

Para responder ao segundo objetivo, foram analisados os comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* do grupo dos adultos no total da sessão de interação. Consta-se que os adultos utilizaram-se mais da *hétero* do que de *auto-regulação*. Este dado mostra que, na idade de 2 anos, os adultos necessitam direcionar e orientar o comportamento da criança, uma vez que neste período a criança ainda não é capaz de total independência. No entanto, por ser um período de transição no que concerne a aspectos tanto afetivos como cognitivos, é possível verificar-se o surgimento dos primórdios de algumas habilidades sociocognitivas da criança, principalmente daquelas que dizem respeito à autonomia. Por exemplo, quando se examina os comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* do grupo das crianças no total da sessão, verifica-se a predominância de comportamentos indicativos de *auto-regulação* sobre os de *heterorregulação*, ao contrário dos adultos. Esta é uma clara demonstração da necessidade que tem a criança desta idade de exercitar sua autonomia.

Já quando se acompanha os comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* dos adultos e das crianças ao longo da sessão, isto é, daqueles que apareceram no início, meio e fim, pode-se observar que parte da expectativa inicial de que a *heterorregulação* dos adultos e das crianças diminuiria ao longo da sessão, concomitantemente ao aumento da *auto-regulação*, foi confirmada no grupo dos adultos, no qual identificou-se um decréscimo dos comportamentos indicativos de *heterorregulação* no decorrer da sessão. No entanto, a *auto-regulação* propiciada pelos adultos não sofreu alterações consideráveis do início para o final da sessão. O mesmo ocorre com os comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* das crianças. Os resultados quantitativos não permitem verificar se aconteceram alterações do início para o final da sessão. No

entanto, na microanálise nota-se como os adultos foram propiciando maior autonomia à criança ao longo da sessão em alguns casos e não em outros. Também, como algumas crianças tornaram-se mais autônomas no decorrer da sessão, enquanto outras continuaram dependentes das ordens e auxílios dos adultos. Estas análises tornam claro que as interações adultos-criança são importantes para o aparecimento da autonomia aos 2 anos de idade.

No entanto, a criança de dois anos apresenta ainda uma certa instabilidade no que concerne à utilização das habilidades já adquiridas, o que poderia explicar os resultados obtidos quando se examina a correspondência entre os comportamentos indicativos de *hétero* e *auto-regulação* dos adultos e os das crianças em cada interação adulto-criança. Novamente, os resultados quantitativos mostram que, em alguns casos, houve correspondência direta entre os comportamentos indicativos de *heterorregulação* e *auto-regulação* de adultos e crianças, mas não em outros. A microanálise, mais uma vez, ajuda a mostrar esta relação de forma clara: há casos em que adultos e crianças apresentam predominantemente comportamentos indicativos de *heterorregulação*, casos em que apresentam predominantemente comportamentos indicativos de *auto-regulação*, e outros em que comportamentos indicativos de *heterorregulação*, durante toda sessão, são verificados nos adultos, enquanto os de *auto-regulação* são verificados nas crianças. Este último resultado indica porque a correspondência não apareceu na análise quantitativa. Mostra, também, como indica Vygotsky, que não somente o estilo de interação dos adultos influencia no desenvolvimento da *auto-regulação* das crianças, mas também as características próprias das crianças.

A microanálise, portanto, possibilita levantar alguns questionamentos acerca dos fatores que seriam responsáveis pela passagem da criança da *hétero* para a *auto-regulação*, durante a interação com os adultos. Segundo Wertsch (1985a), Wertsch, Hickmann, McLane e Dowley (1978) e Wertsch e Hickmann (1987), há dois pré-requisitos para que esta passagem ocorra. Primeiramente, o adulto deve delegar à criança alguma responsabilidade pela tarefa, ou por alguma parte da tarefa, permitindo certa autonomia. O segundo diz respeito à relação entre o nível de desenvolvimento cognitivo da criança e a dificuldade da tarefa: a criança tem que estar cognitivamente pronta para entender o significado funcional do comportamento para que a *heterorregulação* propiciada pelo adulto tenha algum efeito. De acordo com Wertsch, Hickmann, McLane e Dowley (1978) e Wertsch e Hickmann (1987), em alguns casos, não é possível observar a passagem da *hétero* para *auto-regulação* durante a sessão ou porque o adulto continuou proporcionando *heterorregulação* além do ponto necessário, não permitindo à criança *auto-regular-se*, ou porque a criança não estava cognitivamente preparada para tal. Assim, para a transição ocorrer, o adulto deve delegar responsabilidade à criança na execução da tarefa e a criança deve demonstrar um certo nível de

prontidão cognitiva. Dos seis casos analisados, quatro deles podem ser claramente explicados pelos dois fatores propostos pelos autores: nos dois casos em que não houve a passagem da *hétero* para a *auto-regulação* (casos 1 e 2) observa-se que os adultos dirigiram o comportamento das crianças, não lhes proporcionando possibilidades para o exercício da autonomia; nos casos 3 e 4 houve a passagem da *hétero* para a *auto-regulação*, uma vez que o estilo interativo dos adultos propiciou que a autonomia fosse exercida pelas crianças e estas também se mostraram capazes de assumir a responsabilidade delegada por eles. Mas como explicar os casos 5 e 6, já que ao mesmo tempo em que os adultos tentaram dirigir e controlar o comportamento das crianças, não delegando a elas a responsabilidade pela exploração dos brinquedos, as crianças demonstraram autonomia? Esta é uma questão que fica em aberto.

A literatura indica algumas alternativas como explicação: a noção de que as estratégias utilizadas pelos adultos no processo de socialização da criança são uma função de inúmeros fatores interatuantes, como por exemplo características dos pais, características da criança, fatores culturais e situacionais, é apontada por vários autores. Com relação ao papel dos determinantes ligados aos pais e à criança, vários deles têm proposto que tanto a criança como os pais desempenham um papel ativo na determinação e curso da interação, de tal forma que é difícil isolar a contribuição de cada uma destas partes. Ou seja, a elaboração individual da cultura depende das experiências da própria criança, mas todo este processo depende fundamentalmente das relações e interações que a criança estabelece com os outros da cultura em sua infância.

Poderia se supor, por exemplo, que o fato das crianças dos casos 5 e 6 terem demonstrado comportamentos de *auto-regulação*, mesmo com os adultos dirigindo preponderantemente seu comportamento, não lhes outorgando responsabilidade, estaria relacionado ao seu desenvolvimento cognitivo que dispensaria o auxílio dos adultos para executar as tarefas. A microanálise, no entanto, mostra que esta possibilidade não existiu, uma vez que, ao longo da interação com seus pais, estas duas crianças dos casos 5 e 6 não demonstraram indícios de um desenvolvimento cognitivo mais avançado. Nenhuma das duas, por exemplo, mostrou linguagem desenvolvida ou indícios da emergência da função simbólica, habilidades que estiveram presentes nos casos 3 e 4. Possivelmente, a resposta à questão dos casos 5 e 6 repouse na história das relações interativas destas díades pais-crianças.

Este resultado, por exemplo, indica que há uma relação entre a atividade dos adultos como representantes da cultura, desenvolvimento cognitivo e passagem da *hétero* para a *auto-regulação*. No presente trabalho, observou-se que o tipo de interação pais-criança nos casos 3 e 4, caracterizada primordialmente pela utilização de comportamentos indicativos de *auto-regulação* ou

heterorregulação indireta, propicia o desenvolvimento cognitivo e a busca da autonomia por parte da criança. Os adultos valorizaram a participação da criança como um igual e estimularam as trocas entre os participantes, negociando as tarefas através da conversação. Já nos casos 5 e 6, e menos nos casos 1 e 2, as crianças demonstraram alguma autonomia, mas os pais prestaram atenção à tarefa e ao desempenho da criança, entendendo seu papel na interação como “professores”, que devem ensinar às crianças o quê e como fazer. A participação destes adultos não se centrou nas necessidades da criança, fazendo com que as crianças falassem pouco, evidenciando linguagem pouco desenvolvida e ausência de brinquedo simbólico.

Há que considerar ainda, neste resultado, o aspecto mais amplo da cultura, ou seja, aquele relacionado ao grupo social dos pais e crianças, aqui representado pela classe social. Os adultos que propiciaram a *auto-regulação* de seus filhos durante a sessão de interação e estes demonstraram linguagem desenvolvida e brinquedo simbólico são de classe mais alta. Já os pais dos casos 1, 2, 5 e 6 pertencem à classe mais baixa. Kohn (1977) defende que existem diferenças substanciais no modo como os pais de diferentes classes sociais criam e educam seus filhos e que tais diferenças são resultantes de suas concepções acerca da realidade social, aspirações, desejos e valores com relação à educação. Segundo Kohn (1977), os pais da classe mais alta tendem a valorizar o comportamento autônomo e a auto-direção, enquanto que os pais da classe mais baixa valorizam a conformidade à autoridade externa e a obediência. Disso resulta um tipo de interação adulto-criança, por parte da classe mais alta, mais igualitária, baseada na negociação e autonomia, enquanto que as interações da classe mais baixa caracterizam-se pela manutenção da ordem e da obediência da criança, obtidas, muitas vezes, através de coerção.

Os resultados encontrados por Renshaw (1992) demonstram este ponto. A maneira como os adultos interpretaram a tarefa determinou, em seu estudo, como eles orientaram a criança durante a interação. Os pais que interpretaram a tarefa como um produto a ser alcançado responderam aos erros de seus filhos com assistência direta, ou seja, *heterorregulação direta*, e pais que interpretaram a tarefa como um processo de aprendizagem proporcionaram assistência indireta, isto é, *heterorregulação indireta*. Estes últimos ofereceram para suas crianças um alto nível de orientação, mas ao mesmo tempo foram capazes de manter seus filhos como os principais responsáveis pela realização da tarefa. Utilizaram, principalmente, questionamentos e afirmações que capacitaram as crianças a encontrar a solução da tarefa. Este tipo de interação pôde ser observado nos casos 3 e 4 da microanálise. Em contraste, a interpretação da situação como um produto relacionou-se a estratégias de orientação diretas, tanto verbais como não-verbais. Estas estratégias dos pais orientados ao produto da atividade limitaram as oportunidades de *auto-*

regulação das crianças, porque seus erros foram imediatamente corrigidos de forma direta, verbal ou não-verbalmente. No presente trabalho, os casos 1 e 2 representam este tipo de interação.

Os estudos de Wertsch (1985a), Wertsch, Hickmann, McLane e Dowley (1978) e Wertsch e Hickmann (1987) também explicitam a relação entre a concepção dos pais acerca da tarefa e a maneira como conduzem a interação com seus filhos. Eles observaram que a orientação do adulto pode variar desde comandos explícitos - “Olhe esta peça”, “Pegue isto”, “Ponha isto aqui” - a questões que atribuem responsabilidade à criança - por exemplo, “Qual é o próximo?”, “O que você precisa para completar?” -. Wertsch (1985a) denomina esta última forma de orientar a criança de abreviação, e cujo objetivo não é a obtenção de informação, mas a regulação da atividade da criança de tal modo que ela execute os passos necessários para realizar a tarefa. Haveria, portanto, dois tipos de instrução: a orientação não-abreviada corresponde à *heterorregulação direta*, enquanto que a orientação abreviada corresponde à *heterorregulação indireta*. A orientação abreviada, pelo tipo de interação que engendra, cria um espaço intersubjetivo entre os participantes, dispensando declarações detalhadas ou explícitas.

Uma série de outras pesquisas confirmam esta relação entre modo de orientar a criança e autonomia, como por exemplo as de Brown e Ferrara (1985), McLane (1981), Sammarco (1984), Wertsch, McNamee, McLane e Budwig (1980) e Wertsch, Minick e Arns (1984). Nestas pesquisas vários tipos de díades foram investigados, por exemplo, professores e crianças, mães e crianças de áreas rural e urbana, crianças com desenvolvimento normal e com problemas de desenvolvimento, sempre com resultados similares: naquelas díades em que a *heterorregulação indireta* foi utilizada as crianças comportaram-se com maior independência e operaram no plano intrapsicológico. Segundo a literatura (Russell, 1982, dentre outros), o emprego da *heterorregulação indireta* nas interações pais-criança está positivamente relacionado com o brincar simbólico. Neste estudo, a microanálise revelou que somente as crianças de pais que utilizaram a *heterorregulação indireta* apresentaram brincar simbólico.

Já com relação à linguagem, a microanálise corroborou os resultados de outros estudos que associam comportamentos de cuidadores e performance linguística dos filhos (Clarke-Stewart, 1973; Hunter, McCarthy, MacTurk & Vetze, 1987; Jones & Adamson, 1987; Smith, Adamson & Bakeman, 1988). Neste sentido, Belsky, Goode e Most (1980) e Rocissano e Yatchmink (1983) indicam que a responsividade dos cuidadores na interação com seus filhos correlaciona-se com o aumento da exploração de brinquedos e com as habilidades comunicativas. Assim, cuidadores que freqüentemente seguem o foco de atenção estabelecido pela criança no brincar mais provavelmente terão crianças que apresentam taxas maiores de desenvolvimento léxico. Já os

cuidadores que preferem direcionar o foco de atenção da criança têm filhos com um desenvolvimento da linguagem mais lento (Tomasello & Farrar, 1986).

Estes estudos mostram que as crianças podem apresentar diferentes formas de participação no plano interpsicológico, mas que estas diferenças afetam como elas se desenvolvem no plano intrapsicológico. Segundo Wertsch (1985a), estas diferenças ilustram como o funcionamento interpsicológico pode variar quanto ao seu poder de estimular a transição para a função intrapsicológica. Há, portanto, uma ligação estreita entre o funcionamento interpsicológico e intrapsicológico, isto é, mudanças no plano interpsicológico vão ocasionar mudanças no funcionamento intrapsicológico da criança. Assim, uma análise do funcionamento interpsicológico pode ser considerada uma análise do funcionamento intrapsicológico, confirmando o pressuposto teórico de Vygotsky (1933/1994) acerca da importância da *heterorregulação*, isto é, dos processos interpessoais, para a criança alcançar a *auto-regulação*, ou seja, a interiorização destes processos. Este estudo mostra, porém, que não é qualquer tipo de *heterorregulação* que leva à *auto-regulação*, mas que aos dois anos de idade, torna-se mais eficaz empregar a *heterorregulação indireta*.

Estas considerações relacionam dois componentes do construto de *participação guiada* proposto por Rogoff, Mistry, Goncū e Mosier (1993): para haver a *passagem da hétero para a auto-regulação* e a criança desenvolver-se cognitivamente (quinto componente), o adulto deve estar atento às necessidades, vontades e nível de desenvolvimento da criança para saber quanto de ajuda proporcionar e a melhor forma de fazê-lo, ou seja, deve estabelecer *pontes de entendimento* entre o seu nível de conhecimento e o da criança (terceiro componente).

A microanálise evidenciou alguns comportamentos que foram utilizados pelos adultos e pelas crianças que facilitaram a passagem da *hétero* para a *auto-regulação* durante a interação. Por exemplo, aqueles apresentados pelos adultos e que facilitaram a passagem da *hétero* para a *auto-regulação* foram: permitir à criança explorar sozinha, delegar atividades, conversar como parceiro, proporcionar *heterorregulação indireta*, solicitar a opinião da criança, permitir autonomia. E aqueles que as crianças utilizaram e que igualmente facilitaram a passagem da *hétero* para *auto-regulação* foram: determinar as atividades, tentar explorar ou explorar sozinho os objetos, finalizar os episódios, resistir ao direcionamento/ordens do adulto, conversar como parceiro, ter responsabilidade pela execução das atividades, demonstrar autonomia.

Mas a microanálise também evidenciou que esta passagem não se deu apenas quando os comportamentos indicados como de *auto-regulação* foram utilizados por pais e crianças. A passagem só se efetuou de forma completa quando foi possível a criação de um espaço intersubjetivo que permitiu negociar as metas da atividade e redefini-las sempre que necessário,

durante o processo de exploração dos brinquedos. Com relação à direção em que ocorre a determinação entre delegação da autonomia por parte dos pais e prontidão cognitiva da criança na passagem da *hétero* para a *auto-regulação*, ou seja, se são os comportamentos dos pais ou os aspectos cognitivos da criança que prioritariamente determinam a passagem, este estudo mostra, ao examinar estes aspectos separadamente na primeira parte do trabalho, que ao fazer assim não se evidencia o processo de interação pais-criança como um espaço que não é moldado nem pelos pais nem pela criança, mas pela interação, que cria um espaço intersubjetivo, no qual criança e pais compartilham significados. Este estudo também mostra que estes significados estão profundamente inseridos na cultura. Os resultados distintos apresentados nas classes sociais mais alta e mais baixa evidenciam isto.

Este estudo também incita à reflexão no que concerne à idade em que se torna possível averiguar, nas interações das crianças, a possibilidade de elas adquirirem autonomia em suas atividades, ou seja, quando seria possível investigar os primórdios do aparecimento da *auto-regulação*. Segundo Wertsch (1985a), Vygotsky escreveu pouco sobre os primeiros períodos da ontogênese e quando o fazia não preocupava-se com as presumíveis idades em que surgiam os comportamentos, referindo-se às crianças como mais novas ou mais velhas. Wertsch supõe que isto seja conseqüência da falta de conhecimento sobre a infância na época em que Vygotsky escreveu. Mais presumível, é que Vygotsky não estivesse interessado em uma psicologia do desenvolvimento, mas em como mudar a vida de milhares de cidadãos através da teorização sobre os processos de ensino-aprendizagem. Passadas algumas décadas, no entanto, seu conceito central no que se refere a estes processos de ensino-aprendizagem, a zona de desenvolvimento próximo, tem sido utilizado em todas as idades, incluindo crianças menores do que as pré-escolares, que foram as que Vygotsky utilizou em seus poucos estudos.

Com relação, especificamente à questão da idade em que ocorre a passagem da *hétero* para a *auto-regulação*, não há consenso entre os raros estudos que abordam o tema. Wertsch (1985a, 1985b), Wertsch, Hickmann, McLane e Dowley (1978) e Wertsch e Hickmann (1987), comparando diferentes faixas-etárias, entre 2 anos e meio e 4 anos e meio, encontraram que as atividades das crianças mais novas eram completamente reguladas pelas mães, isto é, *hétero-reguladas*, enquanto as mais velhas regularam sua própria atividade. Para Henderson (1991), igualmente, a situação mais freqüente observada nas interações dos adultos com as crianças de 3 e 4 anos foi aquela em que as crianças seguiram as orientações dos adultos. Ou seja, as definições das situações de exploração foram semelhantes para adultos e crianças e praticamente não foram observadas negociações, já que as crianças seguiram as orientações dos adultos na maior parte dos casos.

No entanto, alguns autores, como Elbers, Robert Maier, Hoekstra e Hoogsteder (1992), observaram crianças pequenas tomando iniciativas, propondo como proceder, rejeitando e negligenciando algumas sugestões dos adultos. Enfim, as crianças foram muito ativas e não seguiram meramente os desejos e ordens dos adultos durante a interação. De modo semelhante, Miller e Garvey (1984) observaram que as crianças pequenas contribuíram nas interações pais-criança: aos dois anos de idade elas iniciaram o brincar e incentivaram a participação de suas mães e aos 2 anos e meio os adultos dirigiram e auxiliaram menos as crianças, assumindo um papel de espectadores.

Na verdade, os estudos têm mostrado, cada vez mais, o papel ativo das crianças de todas as idades na interação social. O'Connell e Bretherton (1984) têm argumentado que é a criança quem determina a efetividade da instrução da mãe: algumas sugestões são utilizadas, outras não. Este processo não parece ser fortuito já que cada criança parece saber quando e o quanto de ajuda necessita. Isto sugere que os pais auxiliam seus filhos na interação, mas muitas vezes não têm a habilidade de apresentar o auxílio de forma a torná-lo útil à criança.

Este estudo confirma os resultados acima. Os quatro níveis propostos por Wertsch (1985a) no processo de passagem da *hétero* para a *auto-regulação*, isto é, de um nível onde não há qualquer *auto-regulação* até aquele em que há plena autonomia, não condizem com a realidade apresentada no presente estudo, através dos dados quantitativos e da microanálise. Em poucos casos, e estes seriam o 1 e o 2 da microanálise, as crianças não demonstraram algum funcionamento *auto-regulatório*. Mas mesmo nestes dois casos, do meio para o final da sessão, as crianças apresentaram comportamentos de autonomia, evidenciados claramente pela irritação manifestada com a intromissão e diretividade dos adultos na atividade. No geral, as crianças de 2 anos de idade mostraram-se muito ativas. Independente da direção ou não recebida dos pais, elas demonstraram *auto-regulação*: não seguiram meramente as ordens dos adultos, iniciaram e finalizaram os episódios, exploraram sozinhas os objetos, emitiram opiniões e conversaram como parceiras, ou seja, demonstraram autonomia e muitas regularam seu próprio comportamento. A diferença ocorreu em função das oportunidades maiores ou menores oferecidas pelos pais para a criação de espaços intersubjetivos que propiciassem a negociação da tarefa. E isto só pode ser examinado na medida em que se traçou microanaliticamente a origem da *auto-regulação* a partir da *heterorregulação*. Esta microgênese ofereceu a oportunidade de se acompanhar, dentro do tempo de uma sessão de 10 minutos, como se processa a internalização dos processos interativos.

Isto reforça a proposição de Wertsch (1979) de que a *auto-regulação* só pode ser entendida se conduzida uma análise genética que retoma a origem da *heterorregulação*, já que esta é somente

um auxílio do adulto para executar as tarefas enquanto a criança não consegue executá-las de forma independente. Somente analisando as origens e o desenvolvimento subsequente das habilidades da criança pode-se entender o papel crucial destas na transição do funcionamento interpsicológico para o intrapsicológico.

A contribuição prática deste estudo reside no fato de que, ao analisar como a criança pequena realiza as tarefas ao participar das interações com adultos, que no caso das crianças pequenas representam a cultura, pode-se entender como a criança irá futuramente funcionar como um sujeito cognitivo independente. De acordo com Wertsch, McNamee, McLane e Budwig (1980), Vygotsky argumentou que o modo como uma atividade é compartilhada entre os participantes em uma situação de resolução de problema contém o modo que será utilizado em um estágio posterior pelo indivíduo. Além disso, Flavell (1976) e Brown (1978) defendem que a maneira como as crianças desenvolvem habilidades para planejar, regular e refletir sobre sua própria atividade é de importância central no entendimento ontogenético das funções cognitivas, tais como memória e solução de problemas. Estas considerações relacionam o desenvolvimento da criança de dois anos de idade com processos que são importantes para a aprendizagem na escola primária, como a autonomia na busca pelo conhecimento. Diversas habilidades cognitivas que serão importantes no futuro têm seus primórdios aos dois anos de idade. Isto responde à dúvida quanto à possibilidade de se identificar os primórdios do aparecimento da autonomia das crianças aos 2 anos de idade.

Considerações finais

A expectativa sobre as diferenças de gênero na incidência de comportamentos de *heterorregulação* e *auto-regulação* nas interações pais-criança não foram confirmadas neste estudo, apesar de que esta diferença é consistentemente indicada na literatura. O número de participantes no estudo pode ter impedido que estas diferenças aparecessem nas análises quantitativas. No entanto, é importante verificar que os seis casos que foram microanalisados, três com pais e três com mães, também não apontaram estas diferenças. Um fator que parece bem mais plausível para explicar esta falta de diferença entre pais e mães é o tempo em que as díades ficaram interagindo. Em dez minutos vários aspectos da interação puderam ser observados e analisados, entretanto, com mais tempo de interação, a familiarização das crianças com o ambiente e os brinquedos faria com que os adultos certamente tivessem que se mostrar mais criativos para atrair a atenção delas, o que faria emergir outros aspectos relacionais.

Outro fator que merece ser discutido envolve o número de objetos que foram oferecidos às díades. Apesar de que este número foi utilizado em estudos de tipo etnográfico e tem sido indicado pela literatura, a idade das crianças e o *setting* de laboratório se constituíram em situações novas no que concerne à atividade apresentada. Estudos similares têm sido levados a efeito com tarefas de tipo resolução de problemas oferecidas a crianças de idade um pouco maior. Diferenças entre pais e mães poderiam apresentar-se mais claramente, na medida em que um só tipo de brinquedo fosse utilizado. A se manter os 10 minutos de sessão, muito seria exigido dos pais para assistir à criança. Em uma revisão da literatura a respeito da pesquisa sobre o brincar em crianças pequenas, Nicolich (1978) apontou diversos problemas advindos da dificuldade de definir os brinquedos a serem utilizados nas pesquisas e do uso de diferentes metodologias de estudo. Segundo ela, estas diferenças tornam difícil a comparação entre os estudos e as generalizações.

Com relação à metodologia, Vilorio (1993), baseada nas idéias de Vygotsky, entende que a criança em desenvolvimento é um organismo em transformação em um meio igualmente em transformação e esta variabilidade é difícil de captar utilizando-se metodologias tradicionais de investigação. Assim, para os estudos que envolvem aspectos culturais sugere como alternativa metodológica a combinação da observação de laboratório com a observação natural, possibilitando que as díades sejam estudadas inseridas no meio cultural ao qual pertencem, podendo, assim, os aspectos sociocognitivos da criança serem examinados com maior detalhe. Neste estudo, utilizou-se apenas o *setting* do laboratório, no entanto, este não se constituía em um lugar completamente novo para as crianças e seus pais, uma vez que já o haviam freqüentado em outras ocasiões anteriores em

que foram observados. Mesmo assim, para crianças desta idade e seus pais o contexto natural certamente traria outro tipo de informação.

Ainda com relação à metodologia, a escassez de literatura e de estudos empíricos existentes sobre especificamente o tema da passagem da *heterorregulação* para a *auto-regulação* dificultou a procura por categorias adequadas para classificá-la e analisá-la, bem como para discutir os resultados encontrados. Isto tornou difícil, especialmente, as análises quantitativas, que dependeram destas categorias. Apesar das mesmas já terem sido utilizadas em outras investigações (Rogoff e cols, 1993), o foram em estudos que envolviam observações naturalísticas. Portanto, pelo tipo de problema proposto e também pelas dificuldades comentadas acima, a microanálise mostrou-se mais adequada para examinar detalhadamente a passagem da *hétero* para *auto-regulação* e a criação do espaço intersubjetivo na interação adulto-criança.

Há ainda o fato de que estudos inspirados na teoria de Vygotsky necessitam o exame das interações sociais inseridas em um contexto cultural histórico. Por exemplo, a indicação de que características da classe social, que neste estudo é entendida como grupo cultural, e que só foi conhecida por ocasião da redação final do trabalho, possa explicar alguns dos resultados encontrados, só poderia ser corretamente averiguada caso a história das díades e de seus respectivos grupos sociais pudesse ser conhecida. Estudos longitudinais são preconizados por Vygotsky exatamente para se entender a relação cultura-criança e, portanto, poder explicar os fatores que promovem o desenvolvimento. Este estudo indica que os fatores individuais, de interação face a face e do grupo cultural se interrelacionaram nos resultados encontrados. Sugere-se que próximos estudos que tenham a mesma ênfase levem em consideração os fatores sócio-culturais-históricos da amostra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amato, P. (1987). *Children in Australian families: The growth of competence*. Sydney: Prentice Hall.
- Bailey, W. T. (1994). A longitudinal study of fathers' involvement with young children: Infancy to age 5 years. *The Journal of Genetic Psychology*, 155 (3), 331-339.
- Belsky, J. (1979). Mother-father-infant interaction: A naturalistic observational study. *Developmental Psychology*, 15, 601-607.
- Belsky, J., Goode, M. K. & Most, R. K. (1980). Maternal stimulation, and infant exploratory competence: Cross-sectional, correlational, and experimental analyses. *Child Development*, 51, 1163-1178.
- Bentley, K. S. & Fox, R. A. (1991). Mothers and fathers of Young children: Comparison of parenting styles. *Psychological Reports*, 69, 320-322.
- Berlyne, D. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Best, D. L., House, A. S., Bernard, A. E. & Spicker, B. S. (1994). Parent-child interactions in France, Germany and Italy. The effects of Gender and Culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25, 181-193.
- Black, B. & Logan, A. (1995). Links between communication patterns in mother-child, father-child and child-peer interactions and children's social status. *Child Development*, 66, 255-271.
- Brody, G., Pellegrini, A. & Sigel, I. (1986). Marital quality and mother-child and father-child interactions with school-aged children. *Developmental Psychology*, 22, 291-296.
- Bronstein, P. (1984). Differences in mothers' and fathers' behaviors toward children: A cross-cultural comparison. *Developmental Psychology*, 20, 995-1003.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. Em R. Glaser (Org.), *Advances in instructional psychology* (pp. 68-87). New Jersey: Erlbaum.
- Brown, A. L. & Ferrara, R. A. (1985). Diagnosing zones of proximal development. Em J. V. Wertsch, (Org.), *Culture, Communication and Cognition – Vygotskian Perspectives* (pp. 273-305). London: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1975). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: a historical and conceptual perspective. Em J. V. Wertsch, (Org.), *Culture, Communication and Cognition – Vygotskian Perspectives*. London: Cambridge University Press. 21-34.

- Cherry, L. & Lewis, M. (1976). Mothers and two-years-olds: A study of sex-differentiated aspects of verbal interaction. *Developmental Psychology*, 12, 278-282.
- Clarke-Stewart (1973). Interactions between mothers and their young children: Characteristics and consequences. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, 1219-1230.
- Clarke-Stewart, K. A. (1978). And daddy makes three: The father's impact on mother and young child. *Child Development*, 49, 466-478.
- Clarke-Stewart, K. A., VanderStoep, L. P. & Killian, G. A. (1979). Analysis and replication of mother-child relations at two years of age. *Child Development*, 50, 777-793.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. Em J. V. Wertsch (Org.), *Culture, Communication and Cognition – Vygotskian Perspectives* (pp. 146-161). London: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1997). Cultural mechanisms of cognitive development. Em E. Amsel & K. A. Renninger (Orgs.), *Change and development – Issues of theory, method and application* (pp. 245-264). New Jersey: LEA.
- Daniels, H. (1993). O indivíduo e a organização. Em H. Daniels (Org.), *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos* (pp. 91-120). Campinas: Papirus.
- Elbers, E., Maier, R., Hoekstra, T. & Hoogsteder, M. (1992). Internalization and adult-child interaction. *Learning and Instruction*, 2, 101-108.
- Endsley, R. C., Hutcherson, M. A., Garner, A. P. & Martin, M. J. (1979). Inter-relationships among selected maternal behaviors, authoritarianism, and preschool children's verbal and nonverbal curiosity. *Child Development*, 50, 331-339.
- Erikson, E. (1976). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1950)
- Fagot, B. I. & Hagan, R. (1991). Observations of parent reactions to sex-stereotyped behaviors: Age and sex effects. *Child Development*, 62, 617-628.
- Farver, J. & Howes, C. (1993). Cultural differences in American and Mexican mother-child pretend play. *Merril-Palmer Quarterly*, 39 (3), 344-358.
- Fash, D. S. & Madison, C. L. (1981). Parents' language interaction with young children: A comparative study of mothers' and fathers'. *Child Study Journal*, 11, 137-153.
- Feinman, S. (1982). Social referencing in infancy. *Merril-Palmer Quarterly*, 28, 445-470.
- Flavell, J. H (1976). Metacognitive aspects of problem solving. Em L. B. Resnick (Org.), *The nature of intelligence* (pp. 102-119). New Jersey: Erlbaum
- Freud, S. (1976). Escritos criativos e devaneios. Em J. Strachey (Org.), *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. 9, pp. 149-162). Rio de Janeiro: IMAGO. (Original publicado em 1908)

- Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gaskins, S. & Gonkü, A. (1988). Children's play as representation and imagination: The case of Piaget and Vygotsky. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 10, 104-107.
- Gaskins, S. & Gonkü, A. (1992). Cultural variation in play. A challenge to Piaget and Vygotsky. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 14 (2), 31-35.
- Girolametto, L. & Tannock, R. (1994). Correlates on directiveness in the interactions of fathers and mothers of children with developmental delays. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 1178-1192.
- Golinkoff, R. M. & Ames, G. J. (1979). A comparison of fathers' and mothers' speech with their young children. *Child Development*, 50, 28-32.
- Goncü, A. (1988). The role of adults and peers in the socialization of play during preschool years. Em G. Castro, F. Ascione & M. Salehi (Orgs.), *Current perspectives in infancy and early childhood research* (pp. 35-41). Logan: Early Intervention Research Institute Press.
- Göncü, A. & Becker, J. (1992). Some contributions of a vigotskian Approach to Early Education. *International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning*, 2, 1-7.
- Grossman, F., Pollack, W. & Golding, E. (1988). Fathers and children: Predicting the quality and quantity of fathering. *Developmental Psychology*, 24, 82-91.
- Henderson, B. (1984). Parents and exploration: The effect of context on individual differences in exploratory behavior. *Child development*, 55, 1237-1245.
- Henderson, B. (1991). Describing parent-child interaction during exploration: Situation definitions and negotiations. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 117 (1), 77-89.
- Henderson, B. & Moore, S. G. (1979). Mensuring exploratory behavior in young children: A factor-analytic study. *Developmental Psychology*, 15, 113-119.
- Henry, M. (1990). More than just play: The significance of mutually directed adult-child activity. *Early Child development and Care*, 60, 35-51.
- Hladik, E. & Edwards, H. (1984). A comparative analysis of mother-father speech in the naturalistic home environment. *Journal of Psycholinguistic Research*, 13, 321-332.
- Holden, G. W. & Ritchie, K. L. (1988). Child rearing and the dialectics of parental intelligence. Em J. Valsiner (Org.), *Child development within culturally estructured environment – Parental cognition and child-adult interaction* (pp. 30-59). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Hoogsteder, M., Maier, R. & Elbers, E. (1996). The architecture of adult-child interaction. Joint problem solving and the structure of cooperation. *Learning and Instruction*, 6 (4), 345-358.

- Hoogsteder, M. & Elbers, E. (1994). *Children's and adults' roles in tutoring interactions*. Trabalho apresentado na XII Biennial Meeting, International Society for the Study of Behavior Development, Amsterdam, Holanda.
- Hunter, F. T., McCarthy, M. E., MacTurk, R. H. & Vetze, P. M. (1987). Infants' social-constructive interactions with mothers and fathers. *Developmental Psychology*, 23, 249-254.
- Hutt, C. (1970). Specific and diversive exploration. Em H. W. Reese & L. P. Lipsitt (Orgs.), *Advances in child development and behavior* (pp. 120-180). New York: Academic Press.
- Jones, C. P. & Adamson, L. B. (1987). Language use in mother-child and mother-child-sibling interactions. *Child Development*, 58, 356-366.
- Kesselring, T. (1993). *Jean Piaget* (A. E. Allgayer & F. Becker, Trad.). Petrópolis: Vozes
- Klein, M. (1981). *Contribuição à Psicanálise* (M. Mailet, Trad.). São Paulo: Mestre Jou. (Original publicado em 1948)
- Kohn, M. L. (1977). *Class and conformity: A study in values*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuczynski, L., Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1987). Development and content of imitation in the second and third year of life. *Developmental Psychology*, 23, 276-282.
- Laakso, M. L., Poikkeus, A. M., Katajamaeki, J. & Lyytinen, P. (1999). Early intentional communication as a predictor of language development in young toddlers. *First Language*, 19, 207-231.
- Lamb, M. E. (1975). Fathers: forgotten contributors to child development. *Human Development*, 18, 245-266.
- Lamb, M. E. (1976). Twelve-month-olds and their parents: Interactions in a laboratory playroom. *Developmental Psychology*, 12, 435-443.
- Lamb, M. E. (1977). Father-infant and mother-infant interaction in the first year of life. *Child Development*, 48, 167-181.
- Lamb, M. E. (1978). Infant social cognition and "second-order" effects. *Infant Behavior and Development*, 1, 1-10.
- Lamb, M. E. (1997). *The role of the father in child development*. New York: Wiley.
- Lebovici, S. & Diatkine, R. (1985). *Significado e função do brincar na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Lorenzatto, L., Costa, A. O., Schmidt, T. M. & Sperb, T. M. (2001). *A atividade exploratória de meninos e meninas de dois anos*. Trabalho apresentado na XXXI Reunião Anual de Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, Rio de Janeiro, Brasil.
- Malone, M. & Guy, R. (1982). A comparison of mothers' and fathers' speech to their 3-years-old sons. *Journal of Psycholinguistic Research*, 11, 599-608.
- McLane, J. B. (1987). Interaction, context, and the zone of proximal development. Em M. Hickmann (Org.), *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 267-285). Orlando: Academic Press.
- McLaughlin, B., White, D., McDevitt, T. & Raskin, R. (1983). Mother's and father's speech to their young children: Similar or different? *Journal of Child Language*, 10, 245-252.
- Miller, P. & Garvey, C. M. (1984). Mother-baby role play: Its origin in social support. Em I. Bretherton (Org.), *Symbolic play - The development of social understanding* (pp. 101-130). New York: Academic Press.
- Moerk, E. L. (1975). Verbal interactions between children and their mothers during the preschool years. *Developmental Psychology*, 11, 788-794.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J. & Huston, A. C. (1995). *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*. São Paulo: Harbra.
- Nelson, K. E. (1977). Facilitating children's syntax acquisition. *Developmental Psychology*, 13, 101-107.
- Newcombe, N. (1999). *Desenvolvimento infantil: Abordagem de Mussen*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Nicolich, L. (1978). *Symbolic play: Sequences of development and methods of assessment*. Trabalho apresentado no Southwestern Regional Meeting of The Society for Research in Child Development, Atlanta, Estados Unidos.
- O'Connel, B. & Bretherton, I. (1984). Toddler's play, alone and with mother: The role of maternal guidance. Em I. Bretherton (Org.), *Symbolic play - The development of social understanding* (pp. 337-368). New York: Academic Press.
- Palkovitz, R. (1985). Fathers' birth attendance, early contact, and extended contact with their newborns: A critical review. *Child development*, 56 (2), 392-406.
- Parpal, M. & Maccoby, E. E. (1985). Maternal responsivity and subsequent child compliance. *Child Development*, 56, 1326-1334.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. & Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59, 107-120.
- Piaget, J. (1978). *A Formação do Símbolo na Criança* (A. Cabral & C. M. Monteiro, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1945)

- Piaget, J. (1987). *O Nascimento da Inteligência na Criança* (A. Cabral, Trad). Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1948)
- Pleck, J. H. (1997). Paternal involvement: Levels, sources and consequences. Em M. E. Lamb (Org.), *The role of father in child development* (pp. 66-103). New York: Plenum.
- Reichle, J. E., Longhurst, T. M. & Stepanish, L. (1976). Verbal interaction in mother-child dyads. *Developmental Psychology*, 12, 273-277.
- Renshaw, P. D. (1992). Reflecting on the experimental context: parents' interpretations of the education motive during teaching episodes. Em L. T. Winegar & J. Valsiner (Orgs.), *Children's development within social context: Metatheory and theory* (pp. 53-74). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rocissano, L. & Yatchmink, Y. (1983). Language skill and interactive patterns in prematurely born toddlers. *Child Development*, 54, 1229-1241.
- Rogoff, B. (1997). Evaluating development in the process of participation: Theory, methods and practice building on each other. Em E. Amsel & K. A. Renninger (Orgs.), *Change and development – Issues of theory, method and application* (265-285). New Jersey: LEA.
- Rogoff, B., Ellis, S. & Gardner, W. (1984). Adjustment of adult-child instruction according to child's age and task. *Developmental Psychology*, 20, 193-199.
- Rogoff, B., Mistry, J., Goncū, A. & Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (8, Série N° 236), 1-179.
- Rondal, J. (1979). Father's and mother's speech in early language development. *Journal of Child Language*, 7, 353-369.
- Russell, C. (1982). *Maternal influence on infant symbolic play*. Trabalho apresentado na International Conference on Infant Studies, Austin.
- Russell, G. & Russell, A. (1987). Mother-child and father-child relationship in middle childhood. *Child Development*, 58, 1573-1585.
- Sachs, J. (1980). The role of adult-child play in language development. Em K. Rubin (Org.), *Children's play* (pp. 33-48). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sammarco, J. G. (1984). Joint problem-solving activity in mother-child dyads: a comparative study of normally achieving and language disordered preschoolers. Artigo não publicado.
- Schneider, K., Moch, M., Sandfort, R., Auserwald, M. & Walther-Weckman, K. (1983). Exploring a novel object by preschool children: A sequential analysis of perceptual, manipulating and verbal exploration. *International Journal of Behavioral Development*, 6, 477-496.
- Seitz, S. & Stewart, C. (1975). Imitations and expansions: some developmental aspects of mother-child communications. *Developmental Psychology*, 11, 763-768.

- Smith, C. B., Adamson, L. B. & Bakeman, R. (1988). Interactional predictors of early language. *First Language*, 8, 143-156.
- Snow, C. (1972). Mother's speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549-565.
- Stoneman, Z. & Brody, G. H. (1981). Two's company, three makes a difference: An examination of mothers' and fathers' speech to their young children. *Child Development*, 52, 705-707.
- Switzky, N. H., Ludwig, L. & Haywood, H. C. (1979). Exploration and play in retarded and nonretarded preschool children: Effects of object complexity and age. *American Journal of Mental Deficiency*, 83, 637-644.
- Tomasello, M. & Farrar, J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.
- Tomasello, M., Conti-Ramsden, G. & Ewert, B. (1990). Young children's conversation with their mothers and fathers: Differences in breakdown and repair. *Journal of Child Language*, 17, 115-130.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington: D. C. Heath & Company
- Vandell, D. (1979). A microanalysis of toddlers' social interaction with mothers and fathers. *Journal of Genetic Psychology*, 134, 299-312.
- Vandenberg, B. (1984). Developmental features of exploration. *Developmental Psychology*, 20, 3-8.
- Viloria, C. L. (1993). Aproximaciones metodológicas de las secuencias de desarrollo infantil basadas en el modelo octogonal integrativo de desarrollo: Un enfoque dialectico basado en la teoria de Lev. Vygotsky. Trabalho apresentado no XXIV Congresso Iberoamericano de Psicologia, Santiago do Chile.
- Voss, H. G. & Keller, H. (1983). *Curiosity and Exploration: Theories and results*. London: Academic Press.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos mentais superiores* (J. C. Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1933)
- Walker, K. & Armstrong, L. (1995). Do mothers and fathers interact differently with their child or is it the situation which matters? *Child Care, Health and Development*, 21 (3), 161-181.
- Wertsch, J. V. (1978). Adult-child interaction and the roots of metacognition. *The Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 1, 15-18.
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, 1-22.

- Wertsch, J. V. (1983). *The zone of proximal development: Some contextual issues*. Trabalho apresentado na Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit, MI.
- Wertsch, J. V. (1985a). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1985b). Adult-child interaction as a source of self-regulation in children. Em S. R. Tussen (Org.), *The growth of reflection in children* (pp. 69-97). Orlando: Academic Press.
- Wertsch, J. V. & Hickmann, M. (1987). Problem solving in social interaction: A microgenetic analysis. Em M. Hickmann (Org.), *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 251-266). Orlando: Academic Press.
- Wertsch, J. V., Hickmann, M., McLane, J. B. & Dowley, G. C. (1978). *A microgenetic analysis of strategy formation*. Artigo não publicado.
- Wertsch, J. V., McNamee, G. D., McLane, J. B. & Budwig, N. A. (1980). The adult-child dyad as a problem-solving system. *Child Development*, 51, 1215-1221.
- Wertsch, J. V., Minick, N. & Arns, F. J. (1984). The creation of context in joint problem solving: A cross-cultural study. Em B. Rogoff e J. Lave (Orgs.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp. 151-171). Cambridge: Harvard University Press.
- Winnicott, D. W. (1978). *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise* (J. Russo, Trad.). Rio de Janeiro: Francisco Alves. (Original publicado em 1959)
- Wohlwill, J. F. & Görlitz, D. (1987). *Curiosity, Imagination and Play*. London: LEA.

ANEXO A**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Mestrado e Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento****Consentimento Informado**

Pelo presente Consentimento, declaro que fui informada, de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa do presente Projeto de Pesquisa, que busca investigar a interação pais-bebês.

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa; terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo ao atendimento dispensado nesta instituição.

Entendo que não serei identificada e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas com a minha privacidade.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa, a utilização das imagens realizadas com meu bebê. Entendo que os vídeos serão mantidos no Instituto de Psicologia pelo período do estudo que é de cinco anos, quando serão desgravados.

Fui ainda informada que serão feitas basicamente entrevistas e observações e que não se prevê nenhum risco para os participantes. Na verdade, poderei ter vantagens em participar do estudo ao poder conversar com os pesquisadores sobre as diversas fases de desenvolvimento do meu bebê.

Data: / /

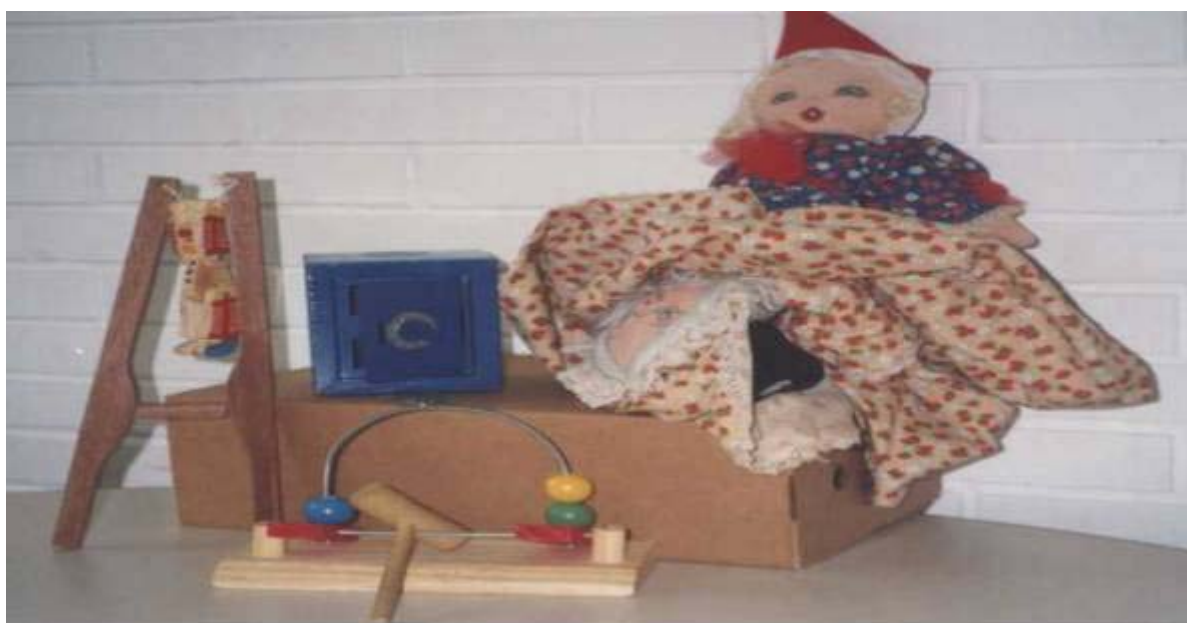
Nome e assinatura da participante:

ANEXO B

Brinquedos não-familiares utilizados na sessão de interação adulto-criança



Bonecas russas, bancada, arame de passar objetos e palhaço (peek-a-boo)



Palhaço (saltador), cofre, batedor e boneca

ANEXO C

Categories de Codificação das Observações

Comportamentos Indicativos de Heterorregulação dos Adultos

Orientação/direção verbal do adulto
Orientação não-verbal do adulto/Executa
Adulto simplifica por ajustamento
Adulto simplifica não-verbal
Adulto força o comportamento da criança

Comportamentos Indicativos de Auto-Regulação dos Adultos

Adulto delega a tarefa à criança/Solicita opinião da criança
Adulto segue a solicitação da criança
Adulto conversa como parceiro

Comportamentos Indicativos de Heterorregulação das Crianças

Criança busca assistência verbal/Chama atenção do adulto
Criança busca assistência não-verbal
Criança segue a orientação do adulto

Comportamentos Indicativos de Auto-Regulação das Crianças

Criança introduz brinquedo/Propõe nova atividade
Criança explora sozinha/Descobre como funciona
Criança recusa orientação do adulto/Brinca com outro objeto
Criança solicita executar a tarefa
Criança conversa como parceira

ANEXO D

Definição das Categorias de Codificação

Comportamentos Indicativos de Heterorregulação dos Adultos

Orientação/direção verbal do adulto: O adulto orienta e direciona o comportamento da criança verbalmente, transmitindo ordens explícitas, como “Faça isto”, “Coloque a peça”.

Orientação não-verbal do adulto/Executa: Adulto executa toda a tarefa ou parte dela na tentativa de descobrir como funciona, demonstrar à criança o funcionamento do objeto ou facilitar os esforços da criança.

Adulto simplifica por ajustamento: Tentativa do adulto de simplificar a tarefa da criança enquanto ela explora, ajustando as mãos da criança ao objeto ou ajustando a posição objeto às necessidades e capacidades da criança. Demonstrações distais não são consideradas neste item.

Adulto simplifica não-verbal: O adulto demonstra através de gestos ou sinalizações não-verbais como a criança deve executar a tarefa para obter êxito na exploração. O adulto pode também cutucar a criança para indicar quando ela tem que fazer algo ou o que fazer.

Adulto força o comportamento da criança: Tentativa do adulto de fazer com que a criança execute algum movimento ou explore algum brinquedo diferente do que ela está fazendo. Esta categoria inclui a insistência do adulto mesmo quando a criança se recusa a seguir as ordens e sugestões do adulto.

Comportamentos Indicativos de Auto-Regulação dos Adultos

Adulto delega a tarefa à criança/Solicita opinião da criança: O adulto incentiva que a criança inicie a execução da tarefa ou executa parte dela e delega sua conclusão à criança. Inclui também a solicitação do adulto para que a criança emita sua opinião.

Adulto segue a solicitação da criança: O adulto permite que a criança selecione a atividade e segue sua escolha ou o adulto acata a vontade da criança quando há discordância da díade em relação à seleção ou execução da atividade.

Adulto conversa como parceiro: Percebe-se que a fala do adulto é dirigida à criança e em algumas ocasiões pode ser adaptada para que a criança compreenda o que o adulto está querendo transmitir. O adulto trata a criança como uma pessoa de igual status e envolve a criança em um diálogo recíproco.

Comportamentos Indicativos de Heterorregulação das Crianças

Criança busca assistência verbal/Chama atenção do adulto: A criança solicita de forma verbal mais ajuda do que estava recebendo para executar a tarefa.

Criança busca assistência não-verbal: A criança solicita de forma não-verbal mais ajuda do que estava recebendo para executar a tarefa. Esta categoria inclui gestos, olhares, expressões faciais e corporais que denotem pedido de auxílio para o adulto.

Criança segue a orientação do adulto: A criança permite que o adulto selecione a atividade e segue sua escolha ou a criança acata a vontade do adulto quando há discordância da díade em relação à seleção ou execução da atividade. A criança obedece as ordens e direções transmitidas pelo adulto.

Comportamentos Indicativos de Auto-Regulação das Crianças

Criança introduz brinquedo/Propõe nova atividade: A criança redireciona a atividade ao propor uma nova atividade ou introduzir um outro brinquedo sem a sugestão ou interferência do adulto.

Criança explora sozinha/Descobre como funciona: A criança explora os objetos e descobre seu funcionamento sem a interferência física ou verbal do adulto.

Criança recusa orientação do adulto/Brinca com outro objeto: Após receber uma ordem ou sugestão do adulto, a criança não se mostra disposta a acatá-la, permanecendo com o seu objeto

mesmo após várias insistências por parte do adulto. Para este item ser codificado a criança deve expressar claramente recusa e não simplesmente desconsiderar as ordens e sugestões do adulto por falta de atenção.

Criança solicita executar a tarefa: A criança solicita ao adulto, de forma verbal ou não-verbal, executar parte ou a totalidade da tarefa.

Criança conversa como parceira: Além da criança responder às indagações do adulto, ela pode iniciar a conversação, oferecer pequenas opiniões, interromper a conversação do adulto para fazer algum comentário, questionar o que é necessário para executar uma atividade que o adulto tenha sugerido ou direcionar a ação verbalmente. Percebe-se um diálogo recíproco entre a díade, não necessariamente referente à tarefa e aos aspectos do ambiente.

Categorias não classificadas como comportamentos indicativos de hetero-regulação ou de auto-regulação

Quantidade de fala do adulto: número de frases ou expressões utilizadas pelo adulto.

Quantidade de fala da criança: número de frases ou expressões utilizadas pela criança.

ANEXO F

Categorias utilizadas por Roggof, B., Mistry J. Goncú, A. & Mosier C. (1993)

Comunicação Verbal e Não-Verbal do Adulto e da Criança

Quantidade de fala do cuidador
 Cuidador orienta a criança verbalmente/ direciona verbalmente
 Cuidador orienta a criança não-verbalmente/ executa
 Cuidador incentiva o início da atividade/ Introduz brinquedo/Incita a curiosidade
 Cuidador simplifica por ajustamento
 Cuidador simplifica por gesto
 Cuidador simplifica por olhar, toque ou postura
 Quantidade de fala da criança
 Criança introduz brinquedo
 Criança explora sozinha/Descobre como funciona sozinha
 Criança busca assistência verbalmente/Chama atenção do cuidador
 Criança busca assistência por gesto
 Criança busca assistência por olhar, toque ou postura

Explicação e Demonstração

Cuidador demonstra de forma extensiva
 Cuidador demonstra de forma breve
 Cuidador direciona a atenção da criança para o processo
 Cuidador delega a tarefa à criança/Solicita opinião da criança
 Cuidador coloca-se em prontidão para auxiliar a criança

Lições do Adulto e o Suporte para a Aprendizagem da Criança

Cuidador atua como parceiro de jogo
 Cuidador conversa como parceiro
 Cuidador utiliza linguagem infantilizada
 Cuidador ensina vocabulário
 Cuidador elogia o resultado da criança
 Cuidador dirige a recusa/insistência
 Criança conversa como parceira
 Criança se engaja nas lições de vocabulário
 Criança segue a orientação do cuidador
 Criança recusa (insiste)/Brinca com outro objeto

Atenção do Adulto aos demais eventos do ambiente: simultânea, alternada ou ignora
 Atenção da Criança aos demais eventos do ambiente: simultânea, alternada ou ignora
 N° de envolvimentos mútuos da criança e do adulto
 N° de movimentos de interação
 N° de episódios iniciados pela criança
 N° de episódios iniciados pelo cuidador