

FUNDAMENTOS DA
FAMÍLIA
COMO PROMOTORA DO
DESENVOLVIMENTO INFANTIL
PARENTALIDADE EM FOCO



FUNDAÇÃO
MARIA CECILIA
SOUTO VIDIGAL





A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) foi estabelecida em 1965 e tem na promoção do desenvolvimento na Primeira Infância, etapa que vai da gestação aos seis anos de idade, sua causa e seu principal foco de atuação. Também conhecido como DPI, o desenvolvimento na primeira infância é um processo integral que se dá a partir da interação entre os aspectos físicos, biológicos, cognitivos e socioemocionais. Por meio de ações de conscientização da sociedade, mobilização de lideranças, apoio à qualificação da educação infantil e programas de fortalecimento da família, que a FMCSV cumpre a sua missão de gerar e disseminar conhecimento para o desenvolvimento integral da criança. A FMCSV acredita que é preciso desenvolver a criança para desenvolver a sociedade.



FUNDAÇÃO
MARIA CECILIA
SOUTO VIDIGAL
PELA PRIMEIRA INFÂNCIA

Fundamentos da Família como Promotora do Desenvolvimento Infantil (parentalidade em foco) é uma publicação da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV).

Direitos e permissões

Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução total ou parcial desta obra desde que citadas a fonte e a autoria.

Realização

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV)
www.fmcsv.org.br

Presidente do Conselho de Curadores

Dario Guarita Neto

Diretor-presidente

Eduardo de C. Queiroz

Gerente de Comunicação

Roberta Rivellino

Gerente de Conhecimento Aplicado

Eduardo Marino

Organizadoras da publicação

Gabriela Aratangy Pluciennik
Márcia Cristina Lazzari
Marina Fragata Chicaro

Articulistas

Adriano Beiras
Carolina Duarte de Souza
Anna Maria Chiesa
Debora Falleiros de Mello
Esmeralda Correa Macana
Flávio Comim
Heloisa Szymanski
Lislaine Aparecida Fracolli
Maria Beatriz Martins Linhares
Ricardo G. Barroso
Carla Machado
Maria De La Ó Ramallo Veríssimo
Silvia Maria Abu-Jamra Zornig
Vital Didonet

Colaboração

Dayane Fernandes
Marcelo Cid

Projeto editorial

Sandra Mara Costa

Revisão ortográfica

Mariangela Almeida

Projeto gráfico e editoração

Conceitos Comunicação e Editora

Foto capa

ThinkStock

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Fundamentos da família como promotora do desenvolvimento infantil: parentalidade em foco/ organizadores Gabriela Aratangy Pluciennik, Márcia Cristina Lazzari, Marina Fragata Chicaro. -- 1. ed. -- São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV, 2015.

Vários autores
Bibliografia
ISBN 978-85-61897-16-1

1. Aprendizagem 2. Aprendizagem social
3. Crianças - Desenvolvimento 4. Educação de crianças
5. Psicologia social 6. Vida familiar - Educação
I. Pluciennik, Gabriela Aratangy. II. Lazzari, Márcia Cristina. III. Chicaro, Marina Fragata.

15-08352

CDD-305.231

Índices para catálogo sistemático:

1. Crianças: Desenvolvimento: Psicologia social 305.231

FUNDAMENTOS DA **FAMÍLIA**

COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL PARENTALIDADE EM FOCO

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
Outubro 2015

ORGANIZADORAS – GABRIELA ARATANGY PLUCIENNIK, MÁRCIA CRISTINA LAZZARI E MARINA FRAGATA CHICARO

COLABORADORES

Adriano Beiras, doutor Europeu em Psicologia Social pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), Espanha, revalidado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil, com Pós-doutorado Junior no Departamento de Psicologia da UFSC. É Pesquisador do Núcleo de Pesquisas Margens (Modos de Vida, Família e Relações de Gênero) do Departamento de Psicologia da UFSC e do Grupo de Pesquisas VIPAT (Violencia en la Pareja y en el Trabajo) do Departamento de Psicología Social da UAB, em Barcelona, Espanha. Professor Visitante na Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (Quito), em junho de 2014 e de 2015.

Anna Maria Chiesa, doutora e mestre em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo, realizou estágio Pós-Doc junto à Florence Nightingale School of Nursing and Midwifery, Kings College London; Livre Docência em Enfermagem em Saúde Coletiva pela Universidade de São Paulo e graduação em enfermagem pela mesma Universidade. Professora Associada do Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva da EESUP. Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase na Promoção da Saúde, Desenvolvimento Infantil, Saúde da Família, Saúde da Criança e Educação em Saúde. Consultora técnica da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Bolsista Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora – CNPQ.

Carla Machado (*in memoriam*), doutora em Psicologia pela Universidade do Minho, pós graduada em Criminologia na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e licenciada em Psicologia nessa mesma Universidade. Foi coordenadora da especialização em Psicologia da Justiça do Mestrado Integrado em Psicologia da Universidade do Minho e Diretora do Curso de Psicologia da Universidade do Minho.

Carolina Duarte de Souza, doutoranda e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), graduada em Psicologia pela mesma Universidade, com especialização em Terapia Relacional Sistêmica pelo Familiare Instituto Sistêmico, Florianópolis. É bolsista da CAPES e integrante do

NEPeDI. Atuou no Educandário Santa Catarina (ESC), como psicóloga escolar e clínica, e como supervisora local de estágio da UFSC no ESC. Atendeu em clínica particular a famílias, adolescentes e adultos em Florianópolis. Foi psicóloga pediatrícia da Prefeitura Municipal de Cerro Largo e docente do curso de Psicologia da Faculdade Três de Maio - SETREM.

Debora Falleiros de Mello, doutora e mestre pela Universidade de São Paulo com pós-doutorado em Saúde Coletiva e Livre Docência pela mesma Universidade, graduada em Enfermagem pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP). É Professora Associada 3 do Departamento de Enfermagem Materno Infantil e Saúde Pública da EERP-USP.

Esmeralda Correa Macana, doutora em Economia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com período Sanduíche na Universidade de Cambridge - Inglaterra. Mestre em Economia do Desenvolvimento pela UFRGS e graduada em Economia na Universidade de la Salle - Bogotá-Colômbia. Atualmente é professora da faculdade de Ciências Econômicas da PUC-RS e pesquisadora na área de desenvolvimento humano, em temas como educação na primeira infância e a importância das habilidades cognitivas e socioemocionais. Nos anos de 2009, 2010 e 2014 foi consultora do PNUD na elaboração dos Relatórios Nacionais de Desenvolvimento Humano do Brasil e do Panamá.

Flávio Vasconcelos Comim, doutor em PhD in Economics - University of Cambridge, com Pós-doutorado na Universidade de Cambridge e na Universidade de Harvard, Mestre em Economia pela Universidade de São Paulo e pela universidade de Cambridge, graduado em Economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Já trabalhou para o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano e foi consultor da UNESCO, FAO, PNUMA e OMS. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professor visitante da Universidade de Cambridge.

Heloisa Szymanski, doutora e mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com pós-doutorado pela University of Oxford, Inglaterra. É graduada em Psicologia na mesma Universidade. Foi Professora titular da PUC-SP de 1967 a dezembro de 2014. Publicou artigos, capítulos de livros e livros e orientou diversas dissertações de mestrado, teses de doutorado e trabalhos de iniciação científica nas áreas de educação e psicologia.

Lislaine Aparecida Fracolli, doutora em Enfermagem pela Universidade de São Paulo com pós-doutorado na University of Toronto, Canadá, mestre em Educação Especial pelo Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, graduada em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal de São Carlos. Realizou estágio sênior em pesquisa realizado junto ao King's College – Inglaterra. Atualmente é livre-docente da Universidade de São Paulo, exercendo suas atividades, vinculada ao Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva da Escola de Enfermagem.

Maria Beatriz Linhares, doutorado em Ciências (Psicologia Experimental) pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo com pós-Doutorado na University of British Columbia (Vancouver, Canadá) e Livre-Docência na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (FMRP-USP), Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, especialização em Psicologia Clínica Infantil pelo Hospital das Clínicas da FMRP-USP, títulos de especialista em Psicologia Clínica e Psicologia Hospitalar e Graduada em Psicologia pela Universidade Gama Filho. É Professora Associada (Livre-Docente, MS-5) do Departamento de Neurociências e Ciências do Comportamento da FMRP-USP.

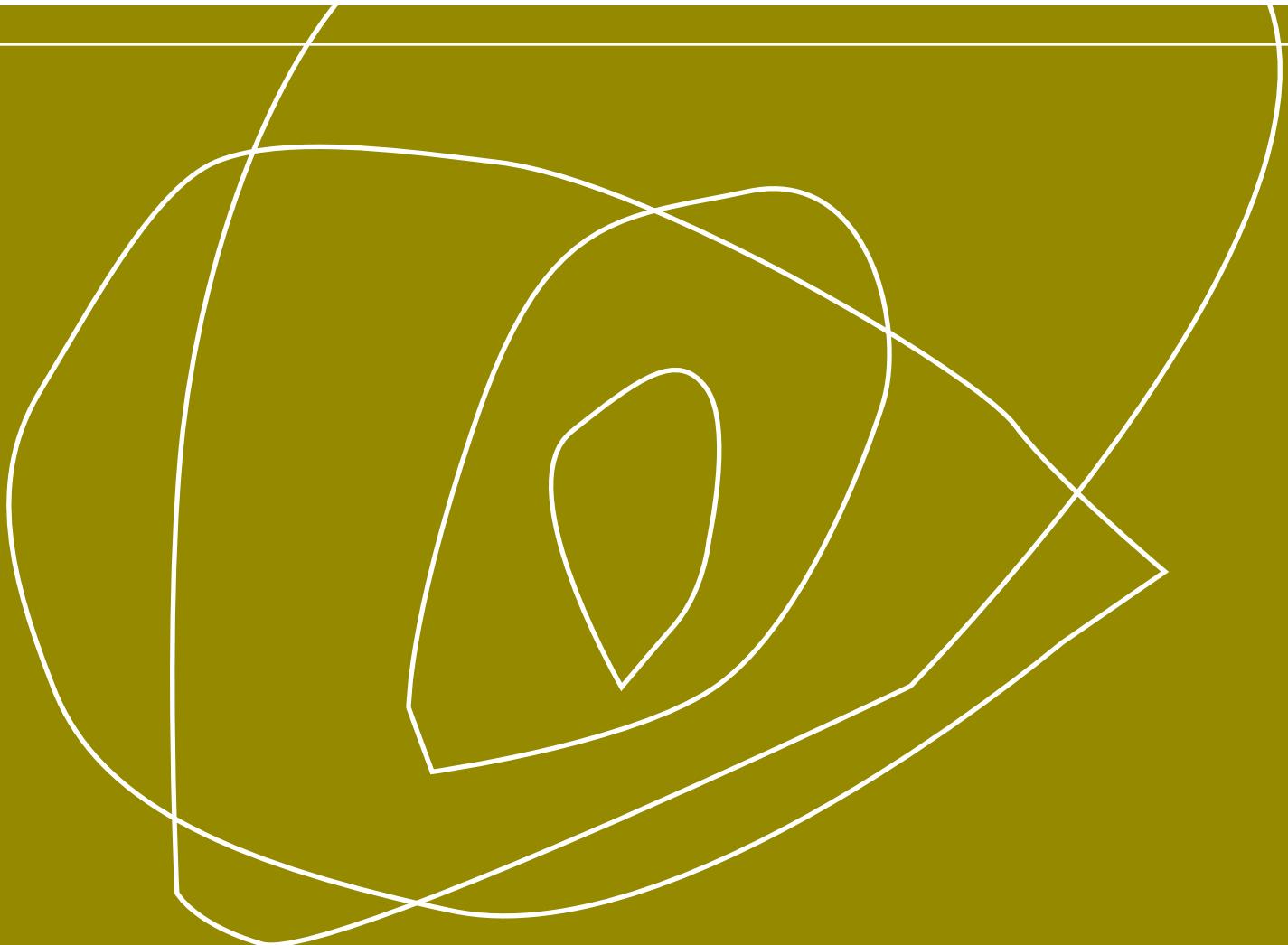
Maria De La Ó Ramallo Veríssimo, doutora e mestre em Enfermagem pediátrica, ambos pela Universidade de São Paulo (EE-USP), graduada em Enfermagem nessa mesma Universidade. Atualmente, é professora doutora da Universidade de São Paulo. É revisora dos periódicos Revista da Escola de Enfermagem da USP, Acta Paulista de Enfermagem e Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento,

e membro do conselho editorial da Revista da Sociedade Brasileira de Enfermeiros Pediatras. Coordenou a comissão coordenadora do Bacharelado da EEUSP de 2006 a 2013. Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Enfermagem Pediátrica, atuando no ensino, pesquisa e extensão universitária, principalmente nos seguintes temas: promoção da saúde e do desenvolvimento da criança, necessidades essenciais das crianças, cuidado de enfermagem, atenção integrada às doenças prevalentes da infância (AIDPI) e ensino de graduação em enfermagem.

Ricardo Nuno Serralheiro Gonçalves Barroso, doutor em Psicologia pela Universidade de Aveiro, Mestre em Psicologia Clínica pela Universidade do Minho, Pós-graduado em Medicina Legal pela Universidade do Porto, Licenciado em Psicologia na Universidade do Minho. É Professor Auxiliar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal), membro da Direção da European Association for Forensic Child and Adolescent Psychiatry, Psychology and other involved Professions (EFCAP).

Silvia Maria Abu-jamra Zornig, doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), pós-doutorado em Saúde da Criança e da Mulher pelo Instituto Fernandes Figueira/FIOCRUZ. É Professora adjunta do programa de Pós-Graduação e Graduação do Departamento de Psicologia da PUC-RJ, Coordenadora do Curso de Especialização em Psicologia Clínica com crianças e coordenadora do Serviço de Psicologia Aplicada da PUC-RJ.

Vital Didonet, mestre em Educação, com especialização em Educação Infantil, é professor, licenciado em Filosofia e em Pedagogia. Foi coordenador de educação pré-escolar no Ministério da Educação, consultor legislativo da Câmara dos Deputados, tendo assessorado na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação. Vice-presidente mundial da Omep - Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar. Prestou e presta consultoria a diversos organismos internacionais e nacionais.



APRESENTAÇÃO

Eduardo de C. Queiroz

Cada vez mais tem se tratado, nas diversas áreas do conhecimento, da importância da promoção do desenvolvimento integral na primeira infância. No entanto, pouca literatura tem sido produzida no Brasil a respeito da família como promotora.

Assim, após discutir com especialistas estratégias para o fortalecimento das famílias nesse importante papel, e imbuídos de nossa missão de gerar e disseminar conhecimento para o desenvolvimento integral da criança, decidimos reunir um grupo ampliado de autores, de distintas áreas do saber, para escrever sobre o tema.

Nosso ponto de partida considera a família de maneira estendida, isto é, incluindo outros atores que desempenhem a função essencial de cuidadores de crianças pequenas.

O objetivo é disponibilizar conteúdos que possam auxiliar profissionais vinculados aos serviços direcionados às famílias grávidas e com crianças até seis anos a empoderá-las em seu papel de cuidar, proteger e estimular para favorecerem o desenvolvimento integral das crianças.

Como pano de fundo para isso, trabalhamos com o conceito de parentalidade, um termo adaptado da língua inglesa que se refere ao “conjunto de atividades propositadas no sentido de assegurar a sobrevivência e o desenvolvimento da criança¹”.

Nesse sentido, a parentalidade pode ser considerada “a principal tarefa de uma geração (pais), de modo a preparar a segunda geração (filhos) para situações físicas, econômicas e psicossociais com que irão debater-se ao longo do seu ciclo de desenvolvimento².”

Os autores dessa publicação foram instigados a abordar, de forma multidisciplinar, diversos aspectos da relação família/pais/filhos que envolvem a promoção do desenvolvimento infantil na primeira infância.

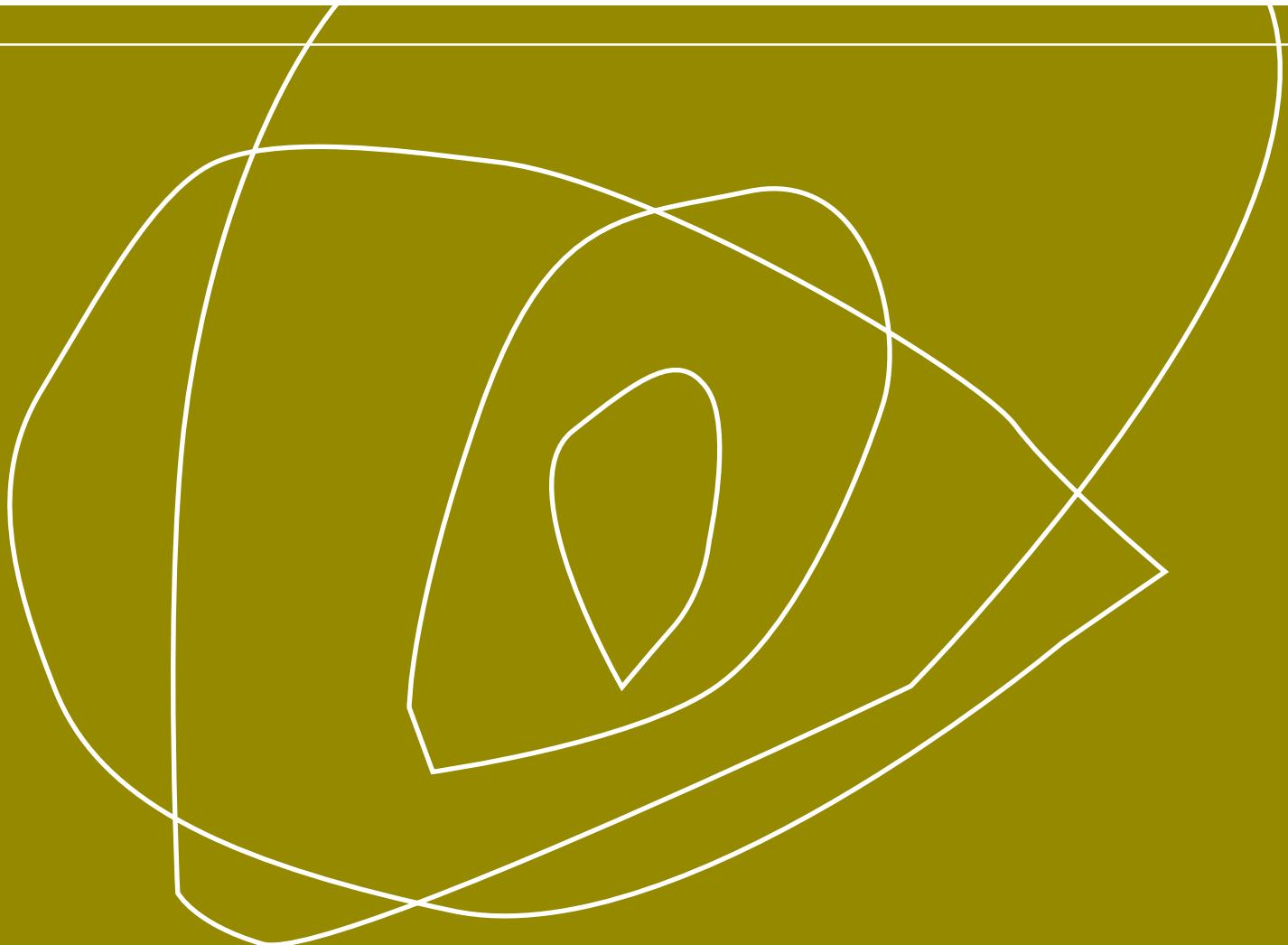
O resultado desse esforço encontra-se aqui. Esperamos que esta publicação seja uma ferramenta útil e inspiradora a todos aqueles que, como nós, acreditam que desenvolver a criança é desenvolver a sociedade.

Eduardo de C. Queiroz

Diretor-presidente

1. Hoghughi, 2004

2. Bornstein, 2002



INTRODUÇÃO

Márcia Cristina Lazzari

Falar sobre família é um desafio por si só. Voltar os olhares para entender a família no processo de desenvolvimento infantil é a ousadia necessária. Em fevereiro de 2014, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) liderou um processo bastante fértil de encontros entre especialistas no assunto, com o objetivo de levantar subsídios para desenhar um programa de fortalecimento da família como promotora do desenvolvimento das crianças na primeira infância (período da gestação aos seis anos).

Nesse contexto, a FMCSV recorreu à utilização do conceito de parentalidade, uma adaptação do termo parenting, da língua inglesa. Embora ele não exista formalmente na língua portuguesa (não está descrito na última edição do guia Volp – Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, publicado pela Academia Brasileira de Letras, em 2009), o termo tem sido aplicado em tradução livre com frequência no idioma¹.

Após o período de levantamentos e discussões com os especialistas, a FMCSV decidiu, em consonância com sua missão de gerar e disseminar conhecimento para o desenvolvimento integral da primeira infância, investir na organização da presente publicação.

Durante esse processo, deu-se atenção especial aos conteúdos que pudessem servir como subsídios para o trabalho de apoio, orientação e atendimento a famílias de crianças pequenas, desempenhado pelos profissionais de diversas áreas do conhecimento, como saúde, desenvolvimento social e educação.

Os conteúdos apresentados nesta publicação não têm, de forma alguma, a pretensão de esgotar o tema relacionado à temática da parentalidade. Ao contrário, trata de uma coleção de artigos que permitem a reflexão multidisciplinar sobre a família como promotora do desenvolvimento infantil, com olhar focado nas interações entre profissionais, famílias e crianças pequenas.

Ao evidenciar os ativos das famílias – fortalezas, capacidades, recursos –, e abordar assuntos que reforcem as práticas e os estilos parentais positivos, os profissionais contribuem para o fortalecimento dos cuidadores em tarefas como cuidar, proteger, estimular e interagir com seus filhos pequenos, o que impactar diretamente o desenvolvimento infantil.

1. 327.000 citações na ferramenta de busca do Google em 08/05/2015.

Optou-se por uma produção transdisciplinar, que estabelece relações entre os saberes comuns e complexos, de forma a estimular o trabalho junto às famílias, baseado em uma relação de respeito e diálogo.

O critério de escolha das várias áreas do conhecimento fundamentou-se na possibilidade de abordar a complexidade das relações familiares.

Os capítulos da publicação agrupam uma revisão das atividades parentais (cuidado físico, emocional, social, controle, disciplina e desenvolvimento, educação); dos pré-requisitos (conhecimentos e compreensão, recursos, motivação, oportunidades) e das áreas funcionais (saúde física, saúde mental, comportamento social, funcionamento educativo e intelectual) para considerar a família e suas interfaces com a criança no exercício da parentalidade.

Espera-se que a interlocução das distintas áreas do conhecimento, envolvidas na produção deste livro, favoreça e amplie as possibilidades de atuação dos profissionais e das famílias para a promoção do desenvolvimento de crianças na primeira infância.

Apresentamos um breve resumo de cada capítulo, convidando-o à leitura, seja ela sequencial ou não.

Capítulo 1 - “Definições, dimensões e determinantes da parentalidade”

Busca a compreensão do conceito. Desenvolve a análise sobre os determinantes da parentalidade e traz a caracterização dos efeitos do contexto social na parentalidade.

Capítulo 2 - “O papel das práticas e estilos parentais no desenvolvimento da primeira infância”

Explora o papel da família no desenvolvimento da primeira infância, destacando a importância das práticas e estilos parentais na formação de habilidades cognitivas e socio-emocionais, propondo uma visão inclusiva das famílias como parte das políticas públicas da infância, focando o potencial das práticas positivas e estilos parentais participativos no desenvolvimento infantil.

Capítulo 3 - “Parentalidade: uma via de mão dupla”

Indica que a construção da parentalidade se dá na relação entre os pais e o bebê. De um lado, há uma via que se inicia antes da concepção, por ser marcada pela história infantil de cada um dos pais. De outro lado, está a via ascendente, que se inicia pela participação do bebê nas interações com sua família.

Capítulo 4 - “Contribuições da participação da figura masculina e da coparentalidade para o desenvolvimento integral da criança na primeira infância”
algumas especificidades da participação da figura masculina no desenvolvimento integral da criança, explorando o conceito de envolvimento paterno e suas dimensões, com algumas propostas de formas positivas para o homem contribuir ao desenvolvimento da criança.

**Capítulo 5 - “Família e desenvolvimento na primeira infância:
processos de autorregulação, resiliência e socialização de crianças pequenas”**

Partindo do princípio de que o ambiente familiar representa o mais importante contexto de desenvolvimento das crianças, reuniu-se subsídios da Psicologia do Desenvolvimento para a compreensão da relevância da família no processo de desenvolvimento e socialização das crianças.

Capítulo 6 - “Ações da equipe de saúde da família no fortalecimento dos cuidados familiares que promovem o desenvolvimento integral da criança pequena”

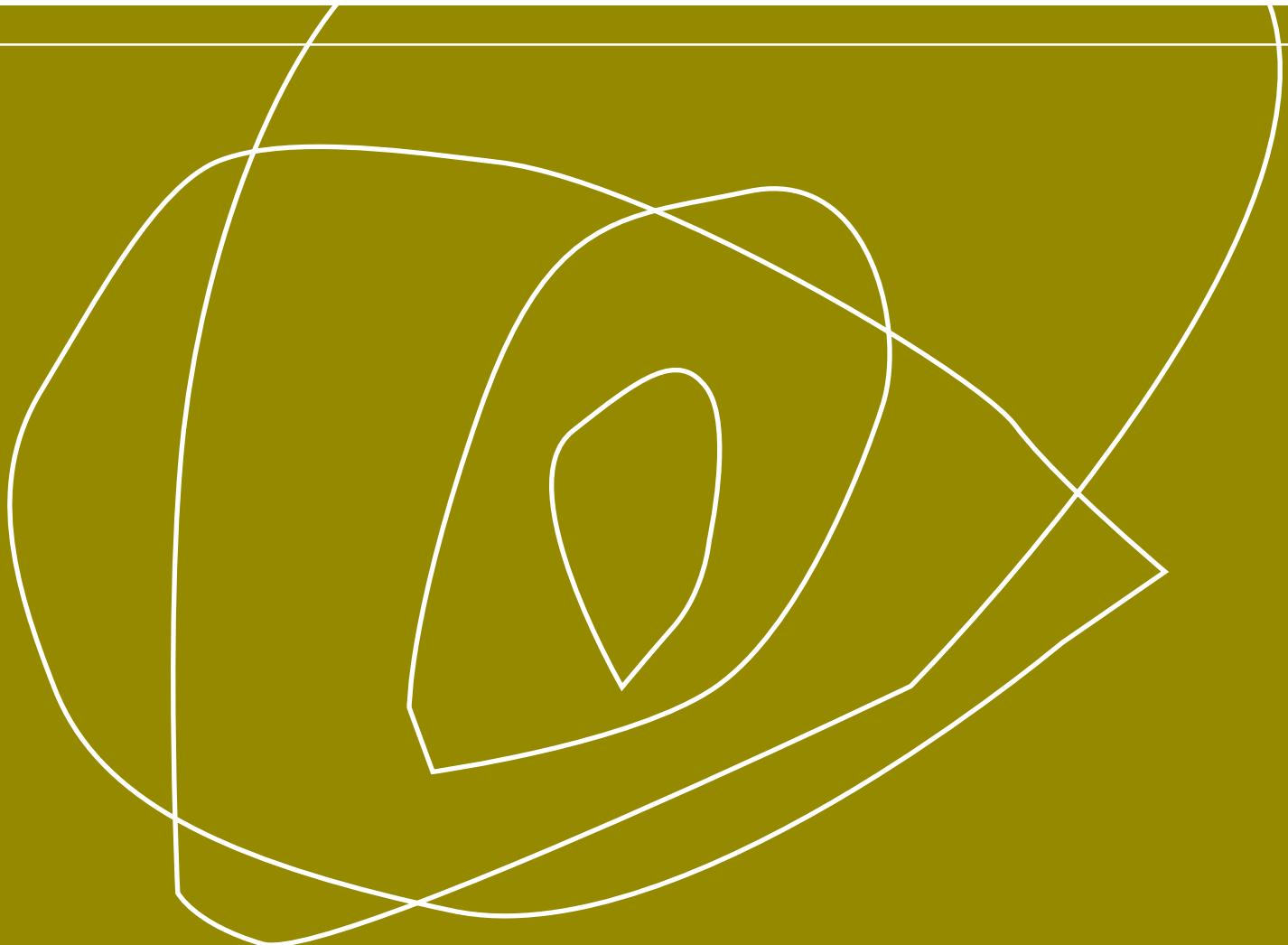
Aborda a atenção primária à saúde, especialmente a Estratégia Saúde da Família, como um contexto propício para fortalecer o protagonismo familiar na adoção de práticas promotoras do desenvolvimento integral de crianças pequenas.

Capítulo 7 – “Família e Escola na Educação Infantil: Caminhos para diálogo em prol do desenvolvimento na primeira infância”

Reflete sobre questões relativas a diferentes modelos educativos da família e da escola e repercussões no desenvolvimento da criança, em especial nas relações entre essas duas instituições.

Capítulo 8 – “Família e direito da criança: a promoção do desenvolvimento integral na primeira infância”

Reflete sobre o direito e o dever da família de cuidar e educar, promovendo o desenvolvimento integral de seus filhos. Aponta como a sociedade e o Estado compartilham com a família o dever de garantir os direitos da criança. Traz questões relacionadas à legislação, com foco na atenção do desenvolvimento integral dos bebês e de crianças até seis anos de idade.



ÍNDICE

16



DEFINIÇÕES, DIMENSÕES E DETERMINANTES DA PARENTALIDADE

34



O PAPEL DAS PRÁTICAS E ESTILOS PARENTAIS
NO DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

48



PARENTALIDADE: UMA VIA DE MÃO DUPLA

58



CONTRIBUIÇÕES DA PARTICIPAÇÃO DA FIGURA
MASCULINA E DA COPARENTALIDADE PARA O
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA
PRIMEIRA INFÂNCIA

70



FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA:
PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO, RESILIÊNCIA E
SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS

84



AÇÕES DA EQUIPE DE SAÚDE DA FAMÍLIA NO
FORTALECIMENTO DOS CUIDADOS FAMILIARES
QUE PROMOVEM O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL
DA CRIANÇA PEQUENA

96

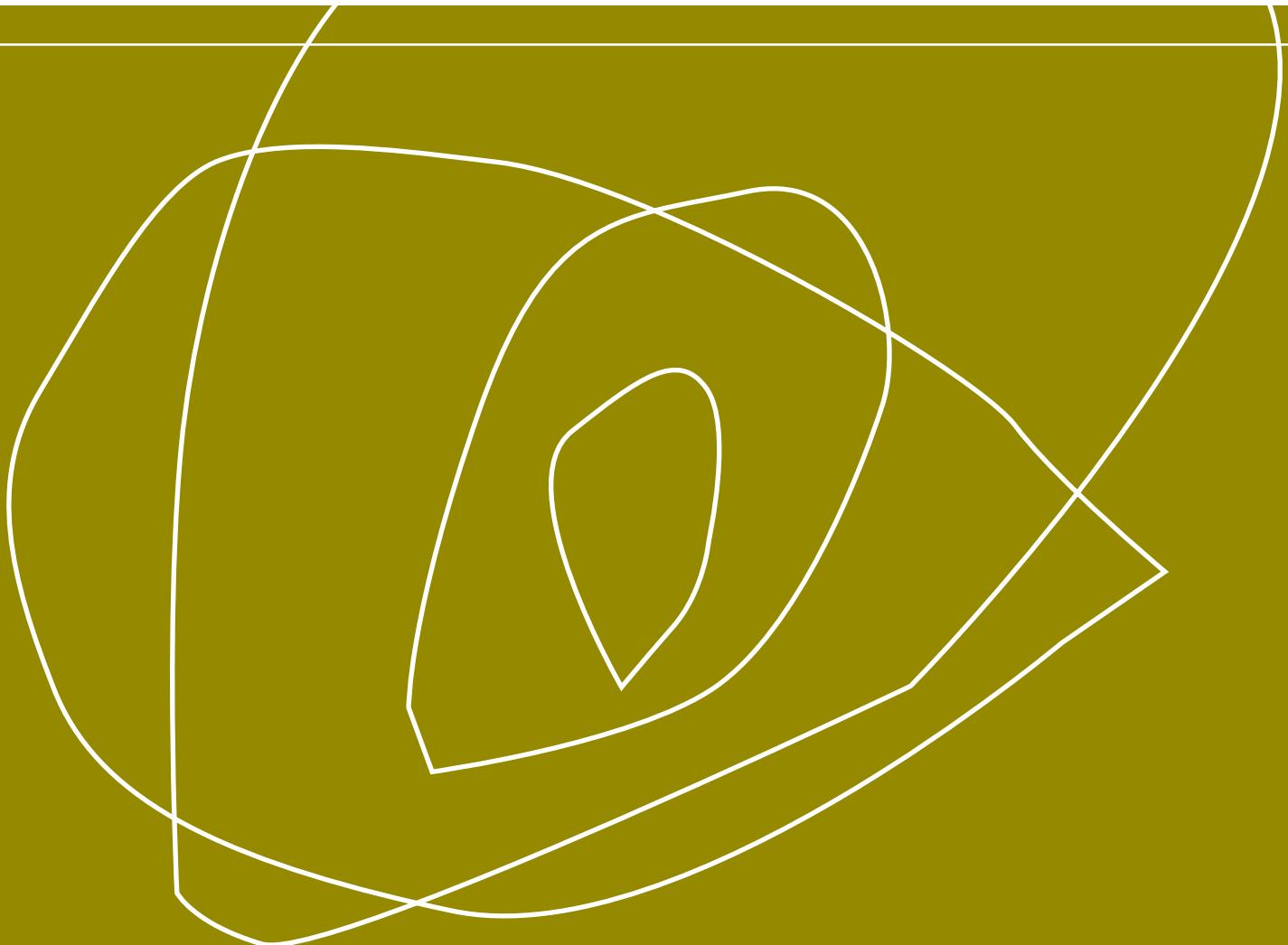


FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA
DIÁLOGO EM PROL DO DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

108



FAMÍLIA E DIREITOS DA CRIANÇA:
A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO
INTEGRAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA



DEFINIÇÕES, DIMENSÕES E DETERMINANTES DA PARENTALIDADE

Ricardo G. Barroso*

Carla Machado**

* Integrante do Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

** Integrante da Escola de Psicologia, Universidade do Minho

Artigo publicado originalmente na Revista Psychologica, nº 52 vol. I, Universidade de Coimbra, 2010, pg. 211 a 229
(disponível em: <http://iduc.uc.pt/index.php/psychologica/article/view/996>)



Foto: Guga Ferri

PARENTALIDADE: DEFINIÇÃO E CONCEITUALIZAÇÃO

A Convenção dos Direitos da Criança (ONU/UNICEF, 1990) preconiza, no seu artigo 27º, que é da responsabilidade parental e de outros cuidadores assegurar, de acordo as suas competências e capacidades financeiras, as condições de vida necessárias para o desenvolvimento da criança. Histórica e politicamente, é esperado que os progenitores facilitem o desenvolvimento dos seus descendentes ao nível físico, psicológico e social. É dentro deste princípio que na

O conceito de “parentalidade” é definido por alguns investigadores como sendo o conjunto de “atividades propositadas no sentido de assegurar a sobrevivência e o desenvolvimento da criança”, num ambiente seguro, de modo a socializar a criança e atingir o objetivo de torná-la progressivamente mais autônoma.

comunidade científica se aborda o conceito de “parentalidade” e se desenvolve o estudo dos processos e Atividades parentais. O uso deste termo na comunidade científica é recente, começando em países anglófonos, mas alargando-se rapidamente para outros países. Em relação à disseminação do conceito, Valsiner, Branco e Dantas¹ salientam que “parenting” não é traduzível diretamente para outras línguas (e.g., Português, Russo, Alemão, Espanhol, entre outras), embora seja um termo utilizado frequentemente na literatura científica. O conceito de “parentalidade” é definido por alguns investigadores como sendo o conjunto de “atividades propositadas no sentido de assegurar a sobrevivência e o desenvolvimento da criança”², num ambiente seguro³, de modo a socializar a criança e atingir o objetivo de torná-la progressivamente mais autônoma⁴. É descrita como uma das tarefas mais complexas, difíceis e com maiores desafios

1. (1997)

2. Hoghughi, 2004, p. 5.

3. Reader, Duncan, & Lucey, 2005

4. Maccoby, 2000

e responsabilidades para o ser humano⁵. Também Bornstein (2002) refere que apesar das discórdias em relação afetiva aos efeitos da parentalidade na criança, esta parece manter-se como a principal tarefa de uma geração (pais), de modo a preparar a segunda geração (filhos) para as situações físicas, económicas e psicosociais com que irão debater-se ao longo do seu ciclo de desenvolvimento.

Os critérios que poderão definir uma parentalidade “suficiente” são socialmente construídos⁶, uma vez que o conceito tende a depender de impressões subjetivas, crenças culturais⁷ ou preocupações relacionadas com determinados contextos. Estas conceções e práticas da parentalidade são significativamente diferentes de cultura para cultura⁸, em particular ao nível das distâncias interpersonais e objetivos da socialização (e.g., interdependência vs independência)⁹. Várias investigações verificaram o papel da cultura na construção destas ideias parentais¹⁰ e todas elas sublinham que as teorias parentais tendem a ser culturalmente partilhadas e delineadas através de um sistema de crenças culturais. Contudo, embora se considere a existência das diferenças culturais referidas, as pesquisas sobre os processos de parentalidade têm verificado que as dimensões e tarefas estruturais surgidas na relação pais-filhos tendem a permanecer semelhantes¹¹.

DIMENSÕES DA PARENTALIDADE

No seu modelo integrativo dos elementos teóricos da parentalidade, Hoghughi (2004), baseado nos resultados das suas

investigações e nas propostas de Bronfenbrenner (1979) e de Belsky (1984), preconiza a existência de onze dimensões da parentalidade. Para além de providenciar uma grade de avaliação no sentido de determinar as capacidades e competências parentais para efeitos de investigação, este modelo, apresentado esquematicamente na Figura 1, permite também avaliar as práticas parentais. Segundo este modelo, a parentalidade subdivide-se em Atividades parentais (conjunto de atividades necessárias para uma parentalidade suficientemente adequada), Áreas funcionais (principais aspectos do funcionamento da criança) e Pré-requisitos (conjunto de especificidades necessárias para o desenvolvimento da atividade parental).

No que concerne às *Atividades parentais*, destacam-se as dimensões de

cuidado, disciplina e desenvolvimento. Os seus objetivos são, segundo o autor¹², assegurar a prevenção de adversidades que possam fazer sofrer a criança, assim como promover situações positivas que a ajudem ao longo da sua vida. Desta forma, os pais pretendem garantir a satisfação das necessidades de sobrevivência dos seus descendentes¹³. Os cuidados ao nível físico são traduzidos na garantia de alimentos, proteção, vestuário, higiene, hábitos de sono, assim como a prevenção de acidentes ou de doenças preveníveis ou a tomada de ações rápidas para uma resolução eficaz destas situações sempre que ocorram¹⁴.

Os cuidados emocionais integram comportamentos e atitudes que asseguram o respeito pela criança como indivíduo, a sua percepção de ser estimada e apreciada e, também, oportunidades para que ela possa gerir os seus riscos e fazer

5. Holden, 2010; Kane, 2005

6. Reder, Duncan, & Lucey, 2005

7. Maitra, 2005

8. Holden, 2010; Keller, Voelker, & Yovsi, 2005

9. Keller, Borke, Yovsi, Lohaus, & Jensen, 2005

10. Holden, 2010; Lightfoot & Valsiner, 1992

11. Keller et al, 2005

12. Hoghughi, 2004

13. Bradley, 2007; Macoby, 2000

14. Reader, Duncan, & Lucey, 2005

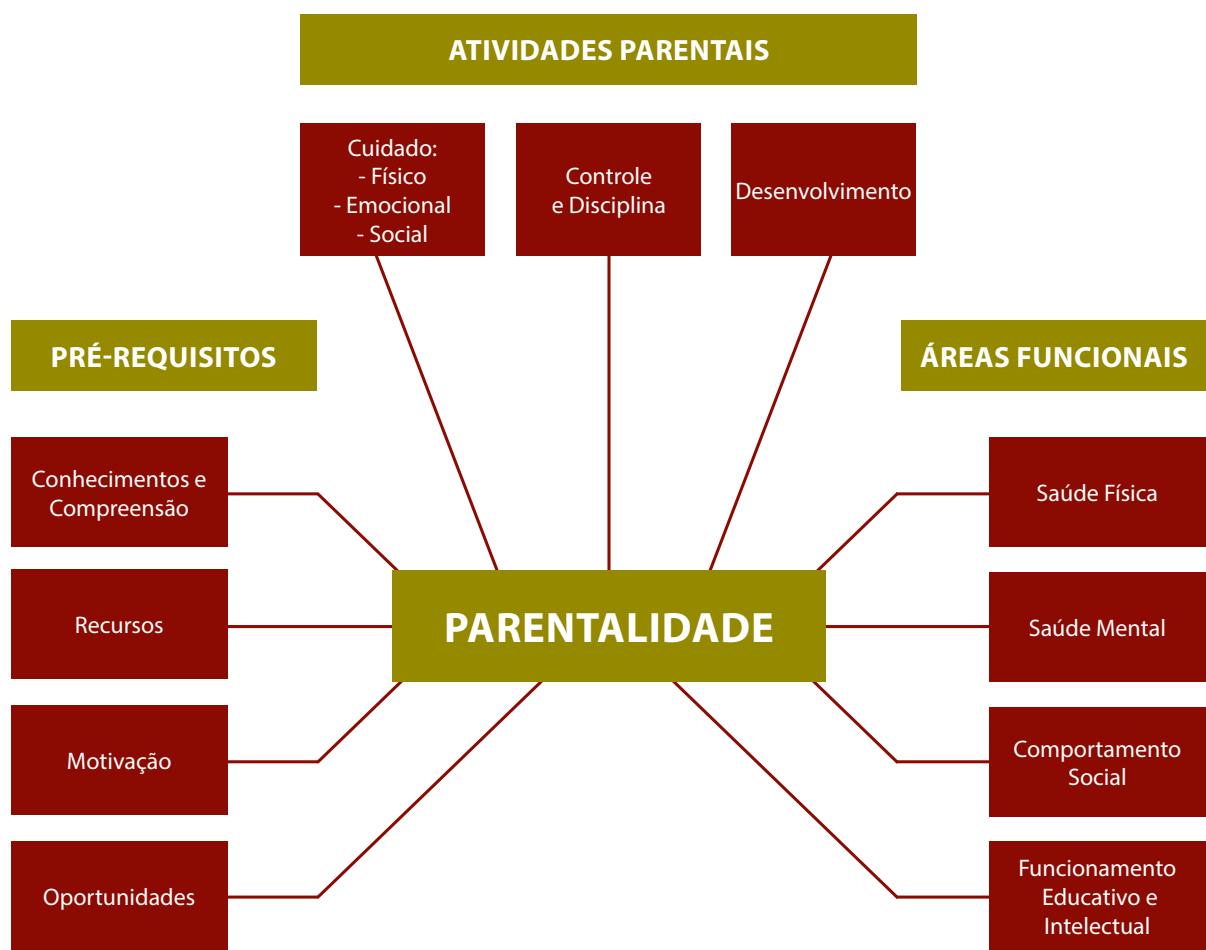


Figura 1. Dimensões da parentalidade. Adaptado de Hoghughi (2004).

as suas próprias escolhas. Com estes pressupostos aspira-se à criação de uma interação positiva, consistente e estável entre a criança e o ambiente (físico e interpessoal), facilitando uma vinculação segura e previsível e criando uma orientação otimista em relação a novas experiências¹⁵. A qualidade de vinculação (e.g., segura, insegura ou desorganizada) é concebida como tendo um papel crucial¹⁶ no desenvolvimento da criança, assim como a relação afetiva (e.g., carinhosa ou rejeitante) na educação infantil¹⁷.

No que diz respeito aos *cuidados sociais*, último critério deste

grupo dimensional, o seu objetivo é garantir que a criança não seja isolada dos seus pares ou adultos significativos no curso do seu desenvolvimento. A este respeito realça-se a ajuda à prole para que esta se torne socialmente competente, bem integrada em casa e na escola e aceite progressivas responsabilidades na execução de tarefas e no relacionamento com os outros. A dimensão de *controle e disciplina*, por sua vez, é composta por uma série de atividades relacionadas com a imposição de limites à criança, de forma culturalmente apropriada à sua idade, colocando-se a ênfase no controle

15. O'Connor, 2006

16. Kobak, Cassidy, Lyons-Ruth, & Ziv, 2006

17. Zahn-Waxler, Shirtcliff, & Woods, 2006

comportamental. Como refere o autor¹⁸, estas implicam todas as atividades que os pais realizam com os seus filhos desde o nascimento, incluindo a incitação parental para a realização de determinadas atividades pela criança, a supervisão desse desempenho e o assegurar de que os seus comportamentos permanecem “dentro de limites razoáveis”¹⁹.

Nestas atividades de monitorização comportamental e imposição de limites existe uma interação entre expectativas culturais e predisposições pessoais dos próprios pais, nomeadamente no que concerne à negociação dos próprios limites. Assim, por exemplo, se o treino de continência urinária ou a ida à escola são comportamentos e atividades “inegociáveis”, outras, como hábitos à mesa e tempo de permanência fora de casa para brincar, são já bastante flexíveis. É em relação à questão da negociação de limites que se salientam frequentemente algumas expectativas hesitantes por parte dos pais em termos do que deve, ou não, ser negociado. Também entre os teóricos existe pouco consenso em relação aos níveis e tipo de limites apropriados que uma criança mais difícil deverá satisfazer, como fazê-la cumprir essas normas e que consequências deverão existir quando ela quebrar das regras impostas²⁰.

Em relação às atividades de *desenvolvimento*, estas são guiadas pelos desejos parentais de que a criança realize todo o seu potencial em todas as áreas de funcionamento. Não são consideradas atividades essenciais para a sobrevivência da criança (como no caso dos *cuidados*) ou para o funcionamento social (como na situação de *controle*), encontrando-se implícitas em todos os atos de encorajamento e criação de novas oportunidades. Incluem-se nas atividades de desenvolvimento a promoção de competências desportivas, artísticas e/ou culturais

e também o incutir de valores²¹ tais como a tolerância, honestidade, coragem e respeito, entre outros.

Na subdivisão do modelo respeitante às áreas funcionais estão envolvidos elementos que se prendem com aspectos do funcionamento da criança que requerem atenção parental. Trata-se da especificação de determinadas tarefas parentais. Como refere o autor (Hoghughi, 2004), a *funcionalidade física* relaciona-se com os aspectos do estado de saúde físico da criança, as suas necessidades de sobrevivência e a otimização do seu bem-estar. O foco da atenção parental é aqui direcionado para a prevenção dos danos e a provisão de oportunidades para um crescimento positivo a este nível. Do mesmo modo, nas tarefas potenciadoras de um bom *funcionamento*

intelectual, é requerida aos pais a realização de todas as diligências necessárias para incrementar a aquisição de conteúdos acadêmicos e potenciar as competências educacionais, de trabalho e de resolução de problemas nos seus filhos.

No que diz respeito ao *comportamento social*, Hoghughi²² frisa o esforço que os pais devem colocar, no sentido de facilitar o desenvolvimento social infantil. A este nível, realça-se a obtenção de competências de resposta apropriada nos relacionamentos sociais e o reconhecimento e a internalização das normas culturais e legais do comportamento respeitantes a pessoas e propriedades.

Por último, nesta subdimensão do modelo, surgem os elementos relacionados com a *saúde mental*, constituída por pensamentos, sentimentos e comportamentos que a criança manifesta em relação a si própria e aos outros. Estão envolvidas aqui questões clínicas (e.g., depressão ou problemas de comportamento), manifestando-se um impacto significativo das práticas educativas dos progenitores na resiliência da criança.

Em relação às atividades de desenvolvimento, estas são guiadas pelos desejos parentais de que a criança realize todo o seu potencial em todas as áreas de funcionamento.

18. Hoghughi, 2004

19. Ibidem, p. 8

20. Bender et al., 2007

21. Bradley, 2007; Grusec, 1997

22. (2004)

Finalmente, Hoghugh²³ integra no seu modelo os *pré-requisitos* necessários para o desenvolvimento da atividade parental, onde se incluem o *conhecimento e compreensão, motivação, recursos e oportunidades*. Em relação às duas primeiras, estas prendem-se com as competências parentais para reconhecer as "necessidades" dos seus filhos ao longo do ciclo de vida, podendo passar pela detecção do surgimento de um problema na criança até ao aconselhamento ou encorajamento positivo. Para que isto se verifique, é necessário que os pais comprehendam o que é que determinado comportamento ou condição pode significar antes de responderem apropriadamente. Segundo este autor, o *conhecimento e a compreensão* são pontos de partida essenciais para que exista um processo parental efetivo, envolvendo reconhecer o estado da criança, interpretá-lo adequadamente e responder de modo ajustado. Nestas tarefas estão envolvidas crenças e competências parentais que parecem ser o resultado dos próprios processos de socialização²⁴, podendo passar pelos seus conhecimentos sobre questões relacionadas com o desenvolvimento da criança ou adolescente, o envolvimento e familiaridade com o seu filho, a imposição de normas e limites²⁵, até à detecção de situações consideradas de risco, salientando-se aqui a capacidade de compreender os custos de responderem "sim" ou "não" a determinado comportamento de exigência da criança²⁶. Os pré-requisitos de conhecimento e compreensão estão, de certa forma, interligados com a *motivação*, na medida em que o conhecimento, por si só, poderá ser infrutífero se não for traduzido em ação. O padrão de motivação aqui descrito diz respeito aos desejos e compromissos dos pais em canalizar os esforços necessários para manter e melhorar as condições de socialização da criança. A motivação para a parentalidade

A motivação para a parentalidade prende-se, de um modo positivo ou negativo, com questões ligadas aos papéis sociais e à identidade de cada um dos progenitores

prende-se, de um modo positivo ou negativo, com questões ligadas aos papéis sociais e à identidade de cada um dos progenitores (e.g., equilíbrio entre aspirações pessoais e papel parental), exigências profissionais e aceitação da responsabilidade e correspondente autoridade em relação à criança. Outros aspectos incluídos neste ponto prendem-se com a subsistência e equilíbrio econômico ou com fatores culturais ou de assimilação de outras culturas.

Em relação aos *recursos* como um dos pré-requisitos para um bom desempenho da atividade parental, Hoghugh²⁷ refere as qualidades parentais (abordagem interativa com a criança, sublinhando-se eventuais traços de personalidade na manifestação deste comportamento), as competências pa-

rentais (adquiridas de modo formal, por exemplo, através de programas parentais e informal, recebidas, por exemplo, pelas suas próprias experiências ou observando outros pais), as redes sociais (presença, envolvimento e responsividade dos outros, sendo eles amigos, vizinhos ou familiares) e os recursos materiais (recursos econômicos necessários para a

subsistência e para o desenvolvimento da criança).

Finalmente, no que diz respeito às *oportunidades*, Hoghugh²⁸ realça certos condicionantes que acabam por ter grande impacto em toda a parentalidade. Entre elas inclui-se o tempo necessário para que os pais exerçam da melhor forma as suas atividades parentais, nas quais se inserem as situações resultantes da necessidade contemporânea de envolvimento profissional de ambos os elementos do casal, o qual por vezes acarreta um menor tempo despendido com os filhos.

Com a descrição das diferentes condições que envolvem, ou deverão envolver, o processo e atividade parental, recorrendo unicamente ao modelo dimensional da parentalidade

23. (2004)

24. Smetana, Campione-Barr, & Metzger, 2006

25. Giles-Sims & Lockhart, 2005; Luthar, 2006

26. Hoghugh, 2004

27. (2004)

28. (2004)

Uma vez que é humanamente impossível as crianças desenvolverem-se sozinhas, os pais constituem o seu meio de crescimento. No entanto, vários fatores condicionam, e podem até comprometer, os comportamentos parentais.

proposto por Hoghugh²⁹, foi possível observar a complexidade envolvida no processo educacional de uma criança. Uma vez que é humanamente impossível as crianças desenvolverem-se sozinhas, os pais constituem o seu meio de crescimento. No entanto, vários fatores condicionam, e podem até comprometer, os comportamentos parentais. Passaremos agora a explorar teoricamente os determinantes envolvidos neste processo.

DETERMINANTES DA PARENTALIDADE

Compreender porque é que certos indivíduos parecem ser mais adequados na realização efetiva da parentalidade, enquanto outros têm maiores dificuldades, é uma questão teórica que tem preocupado alguns investigadores e cujas respostas têm implicações ao nível da intervenção e da prevenção³⁰. Na análise desta temática tem-se procurado discriminar diversas características individuais e sociais, de modo a obter uma melhor compreensão e abordagem ao processo em estudo. O termo *determinante(s)* refere-se a qualquer fator demográfico e psicológico que se encontre correlacionado com o comportamento parental³¹ e, assim, poderá ser usado para o predizer. Segundo alguns autores³² existem múltiplos determinantes do comportamento dos pais, entre os quais circunstâncias individuais, históricas e sociais que se encontram combinadas

e que parecem influenciar o funcionamento parental. Muitos dos estudos sobre estas características procuraram as suas bases teóricas nas investigações sobre maus-tratos a menores³³. O racional teórico subjacente é o de que os maus-tratos são uma marca da fraca qualidade dos cuidados, sendo considerados o ponto extremo negativo do cuidado parental. Isto é, o cuidar inconsistente (no qual o conceito de maus-tratos se insere) e a parentalidade sensível representam os pontos opostos no *continuum* do processo de parentalidade³⁴. Desse modo, os mesmos determinantes da parentalidade que influenciam os maus-tratos e o abuso da criança agem também sobre o processo parental que se poderá considerar como funcionamento normal e saudável³⁵. Para Belsky³⁶, a análise dos processos parentais que se encontram presentes nas situações de maus-tratos poderá permitir uma melhor compreensão do fenômeno e responder à questão: *por que os pais atuam da forma como atuam?* Em sucessivas tentativas de resposta a esta questão, os estudos procuram encontrar bases explicativas em diversos quadrantes, atendendo, em grande parte, ao paradigma biopsicossocial. Na sua maioria, as investigações têm considerado o comportamento parental como decorrente de variáveis ambientais. Alguns estudos recentes têm, contudo, verificado experimentalmente as influências genéticas em pelo menos parte das diferenças individuais no exercício da parentalidade. Neste sentido, o estudo pioneiro de Lucht e colaboradores³⁷ sugeriu a existência de uma base genética para os processos de vinculação e parentalidade, embora nesta investigação só para os sujeitos do sexo feminino, estando os sistemas neurotransmissores da Dopamina (geralmente envolvida na modulação do comportamento social) e do GABA (associado aos mecanismos de vinculação) envolvidos nestes processos. Especificamente, estes autores verificaram que os genótipos DRD2 (E8) e GABRA6 (Pro-385Ser) se encontravam associados a formas negativas de

29. (2004)

30. Holden, 2010; O'Connor, 2002

31. Belsky, 1990

32. Belsky & Jafee, 2006; Belsky & Vondra 1989; Luster & Okagaki, 2005; Reader, Duncan, & Lucey, 2005

33. Luster & Okagaki, 2005

34. Sherifali & Ciliska, 2006

35. Belsky & Vondra, 1985, cit. in Sherifali & Ciliska, 2006

36. 1984; 2005; Belsky & Jafee, 2006

37. (2006)

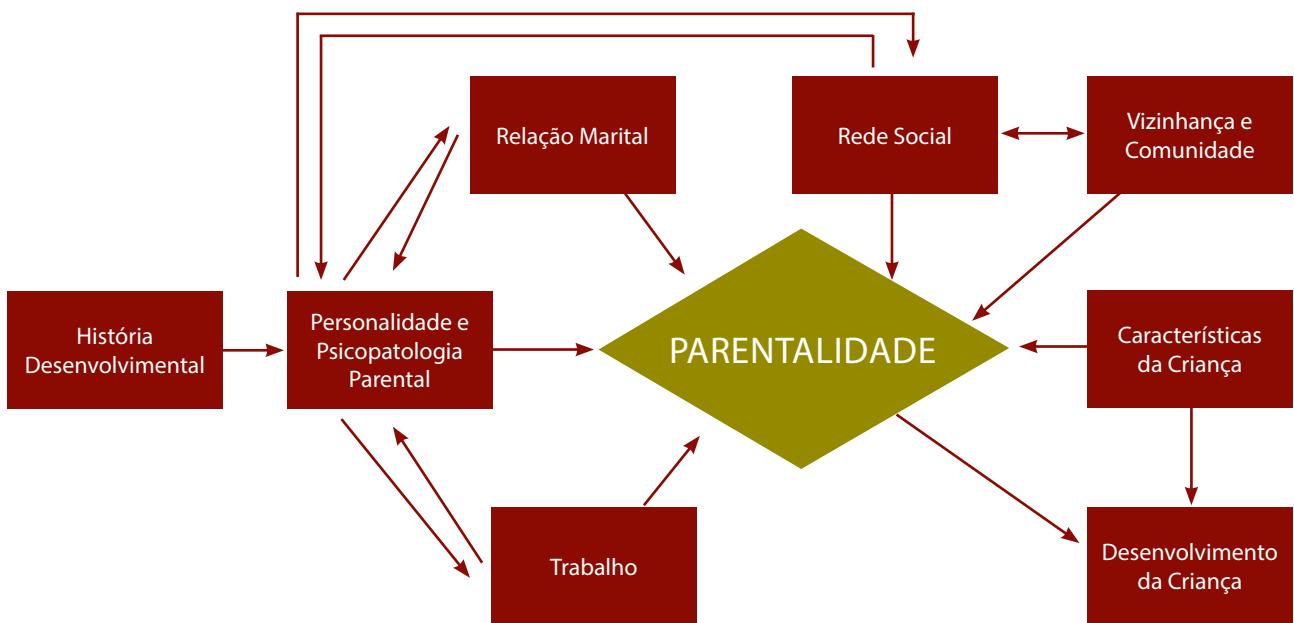


Figura 2. Modelo de Belsky: determinantes da parentalidade. Adaptado de Belsky (1984), Belsky e Vondra (1989) e Belsky e Jafee (2006).

parentalidade, nomeadamente à rejeição parental e à superproteção parental. Na medida em que a vertente biológica não deve ser desconsiderada quando analisamos o comportamento humano³⁸, este estudo acrescenta informações importantes aos modelos de análise dos determinantes na parentalidade. No entanto, é ao nível socio-contextual e ecológico que se posicionam os modelos teóricos mais examinados pelas investigações. Belsky e Jafee³⁹, numa recente revisão dos fundamentos teóricos iniciais do modelo socio-contextual da parentalidade⁴⁰, destacam os determinantes que parecem influenciar as práticas parentais, através de um modelo teórico cujas características poderão ser observadas na Figura 2. Este modelo presume que a parentalidade é diretamente influenciada por três determinantes: fatores individuais dos pais (e.g., personalidade e psicopatologia),

Na sua maioria, as investigações têm considerado o comportamento parental como decorrente de variáveis ambientais.

por características individuais da criança (e.g., temperamento) e por fatores do contexto social alargado onde a relação pais-criança se encontra estabelecida (e.g., relações maritais, ocupação profissional parental, redes de suporte social). As-

sim, o modelo assume que as histórias desenvolvimentais dos pais, o seu relacionamento conjugal e a sua posição profissional influenciam as suas personalidades e estados psicopatológicos, que, por sua vez, afetam o processo de parentalidade e este, consequentemente, tem efeitos no

desenvolvimento infantil. Do mesmo modo, o funcionamento psicológico parental, promovido em parte pela sua história desenvolvimental, influencia directa e indirectamente as relações maritais, o funcionamento das redes sociais e as próprias experiências ocupacionais. Para além de todos estes fatores, que se mantêm desde o modelo inicial, Belsky e Jafee⁴¹

38. Plomin & Crabbe, 2000

39. (2006)

40. Belky, 1984; Belsky & Vondra, 1989

41. (2006)

destacam nesta revisão teórica, ao nível social e contextual, a importância da vizinhança e da comunidade no desempenho do papel parental.

Numa análise mais aprofundada dos conteúdos teóricos deste modelo, podemos verificar que a inclusão das características da criança como um fator determinante no processo de parentalidade se deve ao fato de se ter em conta os estudos que indicam que um temperamento difícil por parte da criança (e.g., maior negatividade, irritabilidade persistente ou pouca sociabilidade) tende a suscitar nos pais um comportamento menos responsável, com maior hostilidade e, por vezes, com menor sensibilidade às necessidades da criança⁴². Belsky (1984) sublinha que não são as características da criança, por si só, que influenciam diretamente a parentalidade, mas sim a compatibilidade ou conformidade entre as características da criança e dos pais.

Já em relação às características individuais parentais, o modelo de Belsky⁴³ alude ao fato de que certos fatores da personalidade dos elementos parentais facilitam a parentalidade, salientando, em função dos estudos feitos até ao momento, que um progenitor que apresente poucos traços de neuroticismo, índices elevados de extroversão e amabilidade e presença de abertura à experiência e de conscienciosidade, poderá providenciar um padrão educativo de maior suporte, responsividade e estimulação intelectual⁴⁴.

Segundo os estudos mais recentes dos modelos de cognição social⁴⁵, a personalidade influencia na parentalidade através das atribuições. Assim, baseados nas suas experiências de vida,

os indivíduos tendem a desenvolver esquemas cognitivos e afetivos que medeiam as respostas que pretendem da criança ou as respostas ao comportamento apresentado por aquela⁴⁶. As experiências desenvolvimentais têm um papel fulcral neste modelo teórico, evidenciando-se que as próprias experiências parentais durante a infância influenciam os comportamentos dos pais, os seus traços de personalidade e o seu bem-estar psicológico.

Como terceiro determinante do processo de parentalidade, ao nível dos fatores socio-contextuais, os autores referem que a ocupação profissional, a rede de suporte social e as características estruturais da vizinhança e comunidade em

que o núcleo familiar está integrado providenciam e determinam certos comportamentos na atividade parental. No que diz respeito à relação marital, Belsky e Jafee⁴⁷ acentuam a associação entre estresse marital e desenvolvimento funcional da criança através dos processos relacionais entre esta e os pais, em particular os efeitos da tensão, raiva e conflito, na linha dos resultados obtidos por Davies, Sturge-Apple e Cummings⁴⁸. Num

estudo efetuado com cinquenta e uma diádes com filhos em idade escolar, Papp, Goeke-Morey e Cummings⁴⁹ verificaram os efeitos prejudiciais de um funcionamento conjugal negativo no equilíbrio psicológico da criança e, para além disso, observaram que, para mães mas não para pais, a combinação de insatisfação com a relação marital com a presença de altos níveis de psicopatologia, ampliava os efeitos negativos no ajustamento psicológico da criança. De igual modo, mais

as histórias desenvolvimentais dos pais, o seu relacionamento conjugal e a sua posição profissional influenciam as suas personalidades e estados psicopatológicos, que, por sua vez, afetam o processo de parentalidade e este, consequentemente, tem efeitos no desenvolvimento infantil.

42. Huh, Tristan, Wade, & Stice, 2006

43. 1984; Belsky & Jafee, 2006

44. Belsky & Jafee, 2006; Vondra, Sysko, & Belsky, 2005

45. Bugental & Happaney, 2004; Bugental & Johnston, 2000

46. Milner, 2003

47. (2006)

48. (2004)

49. (2004)

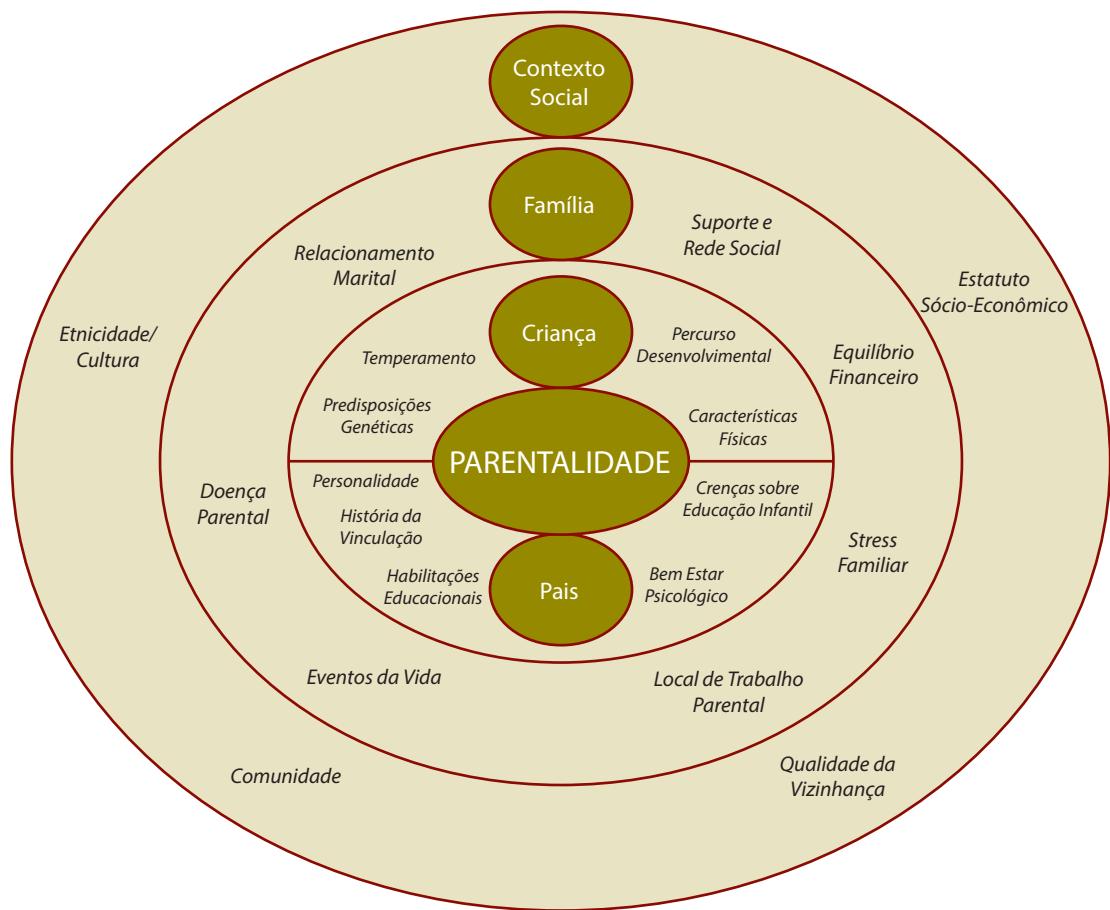


Figura 3. Modelo ecológico da parentalidade. Adaptado de Kotchick e Forehand (2002) e Luster e Okagaki (2005).

recentemente, Houseknecht e Hango⁵⁰ verificaram o impacto negativo da conflituosidade marital na saúde física e mental da criança. Também ao nível da empregabilidade os estudos apontam para efeitos substanciais no ambiente familiar com impacto no desenvolvimento da criança, destacando-se a influência da condição de desemprego como forte preditor da ocorrência de abuso físico em menores⁵¹. Mantendo-se na linha argumentativa de Belsky⁵² e tendo como base uma recente revisão da literatura, Freisthler, Merritt e LaScala⁵³ chamam a atenção para o impacto do meio comunitário e

de vizinhança nos processos de parentalidade, frisando a importância da coesão e organização social e da presença de redes de suporte formal e informal na prevenção de ambientes perigosos e de risco.

Os estudos têm assim vindo a demonstrar que experiências desenvolvimentais positivas parecem dar origem a um desenvolvimento estável da personalidade e, desta forma, a um funcionamento familiar positivo, em particular nas relações maritais e nas interacções pais-filhos. Através deste processo, o desenvolvimento familiar é promovido. Neste sentido, a

50. (2006)

51. Coohey, 2006

52. 1984; Belsky & Jafee, 2006

53. (2006)

ocorrência de congruência entre as características da criança e dos seus pais, assim como a ocorrência de estabilidade profissional e comunitária, sustentam e promovem a estabilidade parental e dos descendentes, diminuindo o estresse na vida quotidiana. Para Belsky, o modelo em análise é dinâmico e moderador, possibilitando a observação dos sistemas de proteção de ameaças ao processo de parentalidade. A parentalidade ótima é definida como um estado dinâmico que poderá variar em grau entre os três determinantes da parentalidade (características da criança, dos pais e do contexto), em função do que permitir uma melhor qualidade de cuidados à criança⁵⁴ nesse momento. Convém destacar, em relação à sua influência no processo de parentalidade, que os três determinantes não possuem o mesmo peso no estabelecimento e manutenção do sistema. Belsky⁵⁵ acredita que o determinante mais crucial são as características parentais (em termos de recursos pessoais e psicológicos), seguido das fontes sociais e contextuais de apoio e, por fim, das características da criança. Neste sentido, Belsky⁵⁶ refere que um alto funcionamento parental continuará a ocorrer mesmo se dois dos três determinantes estiverem em risco, desde que os recursos pessoais e psicológicos parentais permaneçam intatos. Kotchick e Forehand⁵⁷, numa apreciação crítica ao modelo inicial de Belsky⁵⁸, reforçam igualmente a existência de múltiplos fatores que moldam as práticas parentais mas consideram de maior importância o contexto social onde a família atua. Deste modo, chamam a atenção para fatores fora da família tais como os riscos e recursos da comunidade, a qualidade

A parentalidade ótima é definida como um estado dinâmico que poderá variar em grau entre os três determinantes da parentalidade (características da criança, dos pais e do contexto), em função do que permitir uma melhor qualidade de cuidados à criança nesse momento.

da vizinhança, a pobreza e os costumes culturais e étnicos, e não apenas o suporte social alargado a que Belsky⁵⁹ inicialmente se referia. Assim, a partir do modelo ecológico da parentalidade descrito nos trabalhos de Luster e Okagaki⁶⁰, atualizado recentemente⁶¹, que pode ser observado graficamente na Figura 3, Kotchick e Forehand⁶² destacam os efeitos que o contexto social promove no processo de parentalidade, em particular os efeitos da etnicidade e da cultura, do status socio-econômico e do ambiente comunitário e de vizinhança. Em relação ao fator cultural e étnico, diferentes estudos fazem notar que os modelos familiares incorporam diversas variações culturais, nomeadamente ao nível das crenças⁶³ sobre as competências julgadas necessárias para a sobrevivência e

o sucesso das crianças⁶⁴. Na perspectiva ecológico-cultural de Ogbu⁶⁵, delineada segundo estudos antropológicos dos propósitos parentais, a cultura afeta o comportamento parental determinando as competências parentais e da criança que são consideradas necessárias para a sobrevivência e sucesso. O objetivo do comportamento parental em determinada cultura é desenvolver essas

mesmas competências. Para este autor, as práticas parentais poderão ser determinadas em função da disponibilidade dos recursos ambientais que facilitam o desenvolvimento das competências culturalmente valorizadas ou, também, pelas teorias populares implícitas sobre as práticas educativas parentais a adotar de forma a atingir com sucesso os comportamentos infantis culturalmente valorizados. Nesta linha de pensamento, Goldstein⁶⁶, tendo efetuado um estudo no

54. Belsky, 1984
55. (1984)
56. (1984)
57. (2002)
58. (1984)

59. 1984; Belsky & Vondra, 1989
60. (1993)
61. Luster & Okagaki, 2005
62. (2002)
63. Miranda, Bernal, Lau, Kohn, Hwang, & LaFromboise, 2005
64. Ogbu, 1981; Forehand & Kotchick, 2002
65. (1995)
66. (1998)

Brasil sobre os efeitos da punição corporal, com um conjunto de mães habitantes em favelas do Rio de Janeiro e cujas práticas punitivas ocorriam de um modo sistemático, comenta: “a sua disciplina é dura, mas ela está a tentar assegurar que as crianças tenham certas competências, assim como atitudes de obediência, humildade e subserviência, necessárias para que um sujeito negro pobre possa sobreviver no Brasil urbano” (p. 411). Assim, a cultura e a etnicidade tendem a delinear a forma como as pessoas pensam, se comportam, tomam decisões e definem eventos e experiências, entre as quais a sua parentalidade⁶⁷. Num estudo qualitativo sobre a percepção e compreensão parental em relação à cultura em que os seus filhos se encontram envolvidos e onde se desenvolvem⁶⁸ é possível observar que os pais, embora possuindo uma visão positiva dos seus filhos, percebem a parentalidade como um processo estressante, sendo áreas proeminentes de estresse as pressões exercidas pelo contexto laboral, a expectativa de que as crianças necessitam de ser ativas e realizadas, as pressões financeiras e o impacto do consumismo nas famílias.

No que diz respeito aos efeitos da situação de pobreza e do estatuto socio-econômico da família nas práticas educativas, alguns estudos têm demonstrado a associação negativa que predomina nesta relação⁶⁹, nomeadamente em famílias monoparentais. Kotchick e Forehand⁷⁰ destacam um conjunto de estudos que permitem compreender o processo de ação envolvido, em particular o efeito ao nível do constrangimento dos recursos emocionais parentais, resultando por diversas vezes em problemas de funcionamento psicológico⁷¹ que, por sua vez, têm repercussões na parentalidade. Mais recentemente, Flouri, Tzavidis e Kallis⁷², comparando os efeitos contextuais

**Assim, a cultura e a etnicidade
tendem a delinear a forma
como as pessoas pensam,
se comportam, tomam decisões e
definem eventos e experiências,
entre as quais a sua parentalidade.**

(vizinhança e família) na psicopatologia infantil, numa amostra de 9630 crianças pertencentes a 6052 famílias, verificaram que ambos possuem influência a esse nível. No entanto, os efeitos na psicopatologia da criança parecem surgir mais devido aos múltiplos riscos familiares independentemente do status socio-econômico⁷³. Para Cicchetti e Garmezi⁷⁴ a resiliência em ambientes sociais de privação econômica poderá ser promovida quando os atores envolvidos têm acesso a recursos pessoais, familiares e comunitários que atenuem os efeitos decorrentes dessa desvantagem econômica. No entanto, neste sentido, Buckner, Mezzacappa e Beardslee⁷⁵ afirmam a necessidade de incrementar competências de auto-regulação e de auto-estima, assim como de fomentar uma maior monitorização parental. Estas indicações relacionam-se também com

a qualidade da comunidade e da vizinhança em que a família se encontra envolvida⁷⁶, sugerindo alguns estudos⁷⁷ que uma parentalidade que enfatiza o controle, monitoramento e supervisão da criança, assim como expectativas elevadas de obediência e respeito à autoridade, tende a ser substancialmente adaptativa para

crianças que se desenvolvem em meios comunitários desfavorecidos ou considerados de risco. O contexto comunitário tem vindo assim a demonstrar-se de tal forma basilar que, após uma extensa revisão da literatura, Shinn e Toohey⁷⁸ denominam de “erro de minimização contextual”⁷⁹ a tendência para ignorar o impacto dos contextos de vizinhança e comunitários no comportamento humano, com manifestas consequências adversas na compreensão dos processos psicológicos. Sobre esta matéria, especificamente sobre a influência deste fator no processo de parentalidade, Caughy, Brodsky,

67. Murry, Kotchick, Wallace, Ketchen, Eddings, Heller, & Collier, 2004

68. Sidebotham & ALSPAC Study Team, 2001

69. Leventhal, Fauth, & Brooks-Gunn, 2005

70. (2002)

71. Eby, Maher, & Butts, 2009

72. (2009)

73. (Flouri, Tzavidis, & Kallis, 2009)

74. (1993)

75. (2003)

76. He-Len & Steinberg, 2006

77. Kotchick & Forehand, 2002

78. (2003)

79. (p. 428)

O'Campo e Aronson⁸⁰, quando pretenderam avaliar as influências comunitárias na percepções que os pais tinham da sua parentalidade, verificaram que as características individuais dos pais passavam rapidamente para segundo plano quando comparadas com as características dessa comunidade.

EFEITOS DA PARENTALIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Cabe, por fim, discutir o impacto da parentalidade e dos fatores ambientais no ajustamento psicológico da criança, sendo este um tema que é objeto de profundas controvérsias e de uma grande variedade de estudos⁸¹. Com uma longa tradição teórica, a importância dos pais no processo de socialização da criança é realçada em diversos estudos⁸². Recentemente, contudo, através da abordagem genética comportamental, têm surgido indicações discordantes, sugerindo um maior pendor dos fatores externos à família⁸³ no processo de socialização das crianças, como por exemplo o grupo de pares, a vizinhança ou a própria hereditariedade. A principal crítica destes últimos estudos centra-se no fato de muitas das observações que demonstram a influência dos pais no desenvolvimento infantil serem de aspecto correlacional, o que apenas permite estabelecer a ocorrência de determinada interação e não a verificação de relações causais⁸⁴. Belsky e Jafee⁸⁵, a este respeito, sublinham que as verificações científicas que decorrem de estudos correlacionais pretendem, antes de mais, aclarar potenciais processos causais, e não propriamente confirmá-los como tal. Em

síntese, ainda que diversos estudos indiquem uma ligação entre práticas educativas e ajustamento psicológico nos descendentes, o fato é que a direcionalidade da ligação permanece dúbia. Dado o *design* correlacional que a maioria das investigações efetuadas a este nível utiliza, torna-se pouco claro se são as práticas educativas que afetam o ajustamento psicológico dos descendentes, se são os comportamentos destes que afetam as práticas educativas, ou ambos. No entanto, os resultados de vários estudos longitudinais sugerem que as práticas educativas continuam a ter um peso significativo no ajustamento psicológico dos filhos, evidenciando-se uma forte complexidade dos mecanismos presentes neste processo⁸⁶.

CONCLUSÃO

Neste artigo, procuramos conceituar, fundamentar e contextualizar teoricamente o processo parental. Este processo compreende um conjunto de circunstâncias sociais e inter-pessoais. Como referem Wekerle, Miller, Wolfe e Spindel⁸⁷, atualmente, para compreendermos as problemáticas que podem surgir na interação entre a criança e os seus cuidadores (e.g., maus-tratos), teremos de reconhecer o impacto das dificuldades parentais em providenciar à criança cuidado, conforto, disponibilidade e orientação. Deste modo, o modelo de Hoghugh⁸⁸ permite-nos sistematizar e ter uma noção das dimensões presentes no desempenho da parentalidade, evidenciando as diferentes tarefas exigidas aos cuidadores de forma a assegurar o desenvolvimento da criança. No momento seguinte, o

Os resultados de vários estudos longitudinais sugerem que as práticas educativas continuam a ter um peso significativo no ajustamento psicológico dos filhos, evidenciando-se uma forte complexidade dos mecanismos presentes neste processo.

80. (2001)

81. Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein, 2000; 2001

82. Barber, Stoltz, & Olsen, 2005; Kotchick & Forehand, 2002; Luster & Okagaki, 2005; Maccoby, 2000; O'Connor, 2002; Parke, 2004

83. Evans, 2006; Harris, 1995; 2000; 2002

84. Harris, 1995, 2000

85. (2006)

86. Maccoby, 2000

87. (2006)

88. (2004)

modelo de Belsky⁸⁹ facultou-nos a observação dos determinantes da parentalidade, focando as circunstâncias individuais, históricas e sociais que influenciam o comportamento parental, nas quais, por exemplo, as práticas disciplinares se inserem. Os aspectos centrais desta teoria e as dinâmicas funcionais entre os vários determinantes apresentados permitem compreender os processos envolvidos. Ainda que a mais recente atualização do modelo de Belsky⁹⁰ tenha já em consideração os aspectos sociais e comunitários, o modelo ecológico da parentalidade, conforme a descrição de Luster e Okagaki⁹¹, permite uma melhor análise e enquadramento do contexto social na parentalidade, em particular ao nível da contextualização das crenças e heranças culturais nos comportamentos parentais.

Destacamos, no entanto, que a grande maioria dos estudos conduzidos e aqui apresentados tem sido feito com famílias

tradicionais, designação esta que tende a compreender uma mãe e um pai que educam um descendente biológico. Como referem alguns autores⁹², torna-se necessário aprofundar mais os conhecimentos em relação aos processos parentais das denominadas famílias não tradicionais (e.g. monoparentalidade, avós como pais, homoparentalidade, famílias de acolhimento, famílias adotivas). Sublinhamos que nos referimos exclusivamente às eventuais diferenças nos processos parentais, uma vez que, em relação aos efeitos, os resultados dos estudos tornam claro que a estrutura da família, a orientação sexual dos pais ou a posição biológica em relação à criança, não implicam diferenças em relação a famílias tradicionais⁹³. Os estudos tendem a verificar que a questão central parece colocar-se na forma como os membros da família interagem⁹⁴. Este será, portanto, um dos desafios que se colocam à investigação dos processos parentais.

89. (1984, 2005, 2006; Belsky & Vondra, 1989)

90. Belsky & Jafee, 2006

91. (1993, 2005)

92. Holden, 2010

93. Holden, 2010

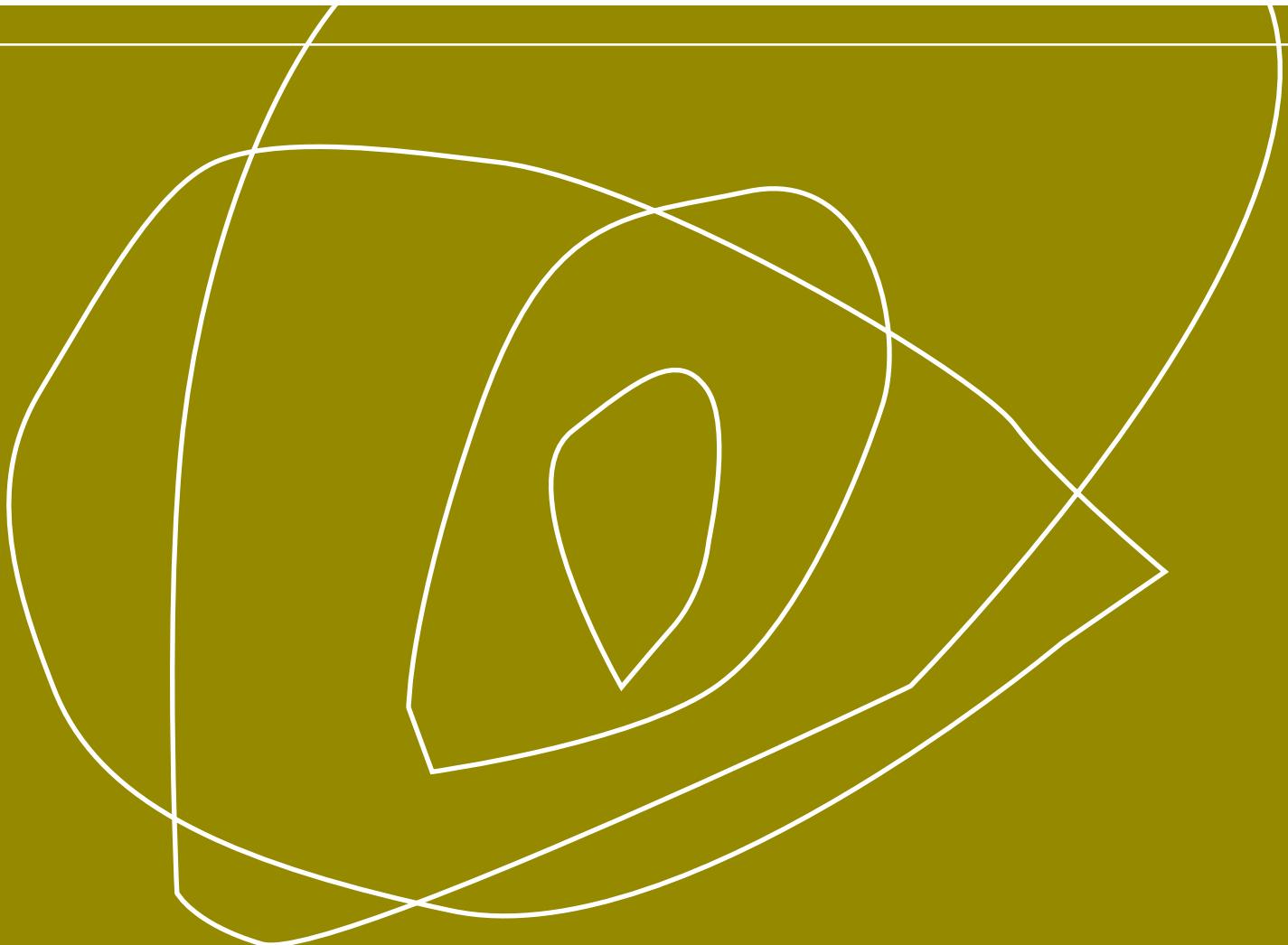
94. Holden, 2010

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBER, B.; STOLZ, H.; OLSEN, J. Introduction. Parental support, psychological control, and behavioral control: assessing relevance across time, culture, and method. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, n. 70, p. 1-13, 2005.
- BELSKY, J. Social-contextual determinants of parenting. In: TREMBLAY, R. E.; BARR, R. G.; PETERS, R. V. (Ed). Encyclopaedia on early childhood development. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 2005. p.1-6. Disponível em: <<http://www.child-encyclopedia.com/en-ca/parenting-skills/according-to-experts/belsky.html>>.
- BELSKY, J.; JAFFEE, S. The multiple determinants of parenting. In: CICCHETTI, D.; COHEN, D. (Ed). **Developmental psychopathology**. () 2. ed. Nova York: John Wiley, 2006. p.38-77.
- BELSKY, J. Etiology of child maltreatment: a developmental-ecological analysis. **Psychological Bulletin**, n. 114, p. 413-434, 1993.
- BELSKY, J.; VONDRA, J. Lessons from child abuse: the determinants of parenting. In: CICCHETTI, D.; CARLSON, V. (Ed.). **Current research and theoretical advances in child maltreatment**. Cambridge: Cambridge University, 1989. p. 153-202.
- BELSKY, J.; VONDRA, J. Characteristics, consequences and determinants of parenting. In: L'ABATE, L. (Ed.). **Handbook of family psychology**. Homewood: Dow Jones-Irwin, 1985. p. 523-556.
- BELSKY, J. The determinants of parenting: a process model. **Child Development**, n. 55, p. 83-96, 1984.
- BENDER, H. L. et al. Use of harsh physical discipline and developmental outcomes in adolescence. **Development and Psychopathology**, n. 19, p. 227-242, 2007.
- BORNSTEIN, M. Preface. In: BORNSTEIN, M. H. (Ed.). **Handbook of parenting**. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. v. 3. p. xv-xvii.
- BRADLEY, R. H. Parenting in the breach: how parents help children cope with developmentally challenging circumstances. **Parenting: Science & Practice**, n. 7, p. 99-148, 2007.
- BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: experiments by nature and design**. Cambridge: Harvard University, 1979.
- BUCKNER, J.; MEZZACAPPA, E.; BEARDSLEE, W. Characteristics of resilient youths living in poverty: The role of self-regulatory processes. **Development and Psychopathology**, n. 15, p. 139-162, 2003.
- BUGENTAL, D. B.; HAPPIANEY, K. Predicting infant maltreatment in low-income families: the interactive effects of maternal attributions and child status at birth. **Developmental Psychology**, n. 40, p. 234-243, 2004.
- BUGENTAL, D. B.; JOHNSTON, C. Parental and child cognitions in the context of the family. **Annual Review of Psychology**, n. 51, p. 315-344, 2000.
- CAUGHEY, M. O. et al. Perceptions of parenting: individual differences and the effects of community. **American Journal Community Psychology**, n. 29, p. 679-699, 2001.
- CICCHETTI, D.; GARMEZY, N. Prospects and promises in the study of resilience. **Development and Psychopathology**, n. 5, p. 497-502, 1993.
- COLLINS, W. A. et al. Toward nature with nurture. **American Psychologist**, n. 56, p. 171-173, 2001.
- COLLINS, W. A. et al. Contemporary research on parenting: the case for nature and nurture. **American Psychologist**, n. 55, p. 218-232, 2000.
- COOHEY, C. Physically abusive fathers and risk assessment. **Child Abuse & Neglect**, n. 30, p. 467-480, 2006.
- DAVIES, P. T; STURGE-APPLE, M. L; CUMMING, E. M. Interdependencies among interparental discord and parenting practices: the role of adult vulnerability and relationship perturbations. **Development and Psychopathology**, n. 16, p. 773-797, 2004.
- EBY, L. T.; MAHER, C. P.; BUTTS, M. M. The intersection of work and family life: the role of affect. **Annual Review of Psychology**, n. 61, p. 599-622, 2009.
- EVANS, G. Child development and the physical environment. **Annual Review of Psychology**, n. 57, p. 423-451, 2006.
- FLOURI, E.; TZAVIDIS, N.; KALLIS, C. Area and family effects on the psychopathology of the millennium cohort study children and their older siblings. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, n. 51, p. 152-161, 2009.

- FOREHAND, R.; KOTCHICK, B. Cultural diversity: a wake-up call for parent training. **Behavior Therapy**, n. 27, p. 187-206, 1996.
- FREISTHILER, B.; MERRITT, D.; LASCALA, E. Understanding the ecology of child maltreatment: a review of the literature and directions for future research. **Child Maltreatment**, n. 11, p. 263-280, 2006.
- GILES-SIMS, J.; LOCKHART, C. Culturally shaped patterns of disciplining children. **Journal of Family Issues**, n. 26, p. 196-218, 2005.
- GOLDSTEIN, D. Nothing bad intended: child discipline, punishment, and survival in a Shanty town. In: SCHEPER-HUGHES, N.; SARGEANT, C. (Ed.). **Small wars: the cultural politics of childhood**. Berkeley: University of California, 1998. p. 389-415.
- GRUSEC, J. E. A history of research on parenting strategies and children's internalization of values. In: GRUSEC, J. E.; KUCZYNSKI, L. (Ed.). **Parenting and children's internalization of values**. Nova York: John Wiley, 1997. p. 3-22.
- HARKNESS, S.; SUPER, C. M. Developmental niche: a theoretical framework for analyzing the household production of health. **Social Science and Medicine**, n. 38, p. 219-226, 1994.
- HARRIS, J. R. Where is the child's environment? A group socialization theory of development. **Psychological Review**, n. 102, p. 458-489, 1995.
- HARRIS, J. R. Socialization, personality development and the child's environments: comment on Vandell. **Developmental Psychology**, n. 36, p. 711-723, 2000.
- HARRIS, J. R. Beyond the nature assumption: testing hypotheses about the child's environment. In: BORKOWSKI, J. G.; RAMEY, S. L.; BRISTOL-POWER, M. (Ed.). **Parenting and the child's world: influences on academic, intellectual and social-emotional development**. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 3-20.
- HE LEN, C.; STEINBERG, L. Relations between neighbourhood factors, parenting behaviors, peer deviance, and delinquency among serious juvenile offenders. **Developmental Psychology**, n. 42, p. 319-331, 2006.
- HOGHUGHI, M. Parenting: an introduction. In: HOGHUGHI, M.; LONG, N. (Ed.). **Handbook of parenting: theory and research for practice**. Londres: Sage, 2004. p. 1-18.
- HOLDEN, G. W. **Parenting: a dynamic perspective**. Thousand Oaks: Sage, 2010.
- HOUSEKNECHT, S. K.; HANGO, D. W. The impact of marital conflict and disruption on children's health. **Youth & Society**, n. 38, p. 58-89, 2006.
- HUH, D. et al. Does problem behavior elicit poor parenting? A prospective study of adolescent girls. **Journal of Adolescent Research**, n. 21, p. 185-204, 2006.
- KANE, M. **Contemporary issues in parenting**. Nova York: Nova Science, 2005.
- KELLER, H. et al. Cultural orientations and historical changes as predictors of parenting behaviour. **International Journal of Behavioral Development**, n. 29, p. 229-237, 2005.
- KELLER, H.; VOELKER, S.; YOSSI, R. D. Conceptions of parenting in different cultural communities. The case of West African Nso and Northern German women. **Social Development**, n. 14, p. 158-180, 2005.
- KOBAK, R. et al. Attachment, stress, and psychopathology: a developmental pathways model. In: CICCHETTI, D.; COHEN, D. (Ed.). **Developmental psychopathology: theory and method**. 2. ed. Hoboken: John Wiley, 2006. p. 333-369.
- KOTCHICK, B.; FOREHAND, R. Putting parenting in perspective: a discussion of the contextual factors that shape parenting practices. **Journal of Child and Family Studies**, n. 11, p. 255-269, 2002.
- LEVENTHAL, T.; FAUTH, R.; BROOKS-GUNN, J. Neighbourhood poverty and public policy: a 5-year follow-up children's educational outcomes in the New York city moving opportunity demonstration. **Developmental Psychology**, n. 41, p. 933-952, 2005.
- LIGHTFOOT, C.; VALSINER, J. Parental belief systems under the influence: Social guidance of the construction of personal cultures. In: SIGEL, I.; MCGILLICuddy-DELISS, A.; GOODNOW, J. (Ed.). **Parental belief systems: the psychological consequences for children**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1992. p. 393-414.

- LUCHT, M. et al. Negative perceived paternal parenting is associated with dopamine D2 receptor exon 8 and GABA(A) Alpha 6 receptor variants: an explorative study. **American Journal of Medical Genetics Part B** (Neuropsychiatric Genetics), n. 141B, p. 167-172, 2006.
- LUSTER, T.; OKAGAKI, L. **Parenting: an ecological perspective**. 2. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- LUTHAR, S. S. Resilience in development: a synthesis of research across five decades. In: CICCHETTI, D.; COHEN, D. (Ed.). **Developmental psychopathology**: theory and method. 2. ed. Hoboken: John Wiley, 2006. v. 1. p. 739-795.
- MACCOBY, E. Parenting and its effects on children: on reading and misreading behavior genetics. **Annual Review of Psychology**, n. 51, p. 1-27, 2000.
- MAITRA, A. **Studies in the assessment of parenting**. Florence: Routledge, 2005.
- MIRANDA, J. et al. State of the science on psychosocial interventions for ethnic minorities. **Annual Review of Clinical Psychology**, n. 1, p. 113-142, 2005.
- MURRY, V. M. et al. Race, culture, and ethnicity: implications for a community intervention. **Journal of Child and Family Studies**, n. 13, p. 81-99, 2004.
- O'CONNOR, T. Annotation: The "effects" of parenting reconsidered: findings, challenges and applications. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, n. 43, p. 555-572, 2002.
- O'CONNOR, T. The persisting effects of early experiences on psychological development. In: CICCHETTI, D.; COHEN, D. (Ed.). **Developmental psychopathology**: risk, disorder and adaptation. 2. ed. Hoboken: John Wiley, 2006. v. 3. p. 202-234.
- OGBU, J. Origins of human competence: a cultural-ecological perspective. In: GOLDBERGER, N. R.; VEROFF, J. B. (Ed.). **The culture and psychology reader**. Nova York: New York University, 1995. p. 245-275.
- ONU; UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York: Unicef, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.pt/doc/pdf_pub/convencao_direitos_crianca2004.pdf>.
- PAPP, L.; GOEKE-MOREY, M.; CUMMINGS, E. M. Mothers' and fathers' psychological symptoms and marital functioning: examination of direct and interactive links with child adjustment. **Journal of Child and Family Studies**, n. 13, p. 469-482, 2004.
- PARKE, R. D. Development in the family. **Annual Review of Psychology**, n. 55, p. 365-399, 2004.
- PLOMIN, R.; CRABBE, J. DNA. **Psychological Bulletin**, n. 126, p. 806-828, 2000.
- READER, P.; DUNCAN, S.; LUCEY, C. **Studies in the assessment of parenting**. Florence: Routledge, 2005.
- RIBAS, R. et al. Socioeconomic status in Brazilian psychological research: II Socioeconomic Status and Parenting Knowledge. **Estudos de Psicologia**, n. 8, p. 385-392, 2003.
- SHERIFALI, D.; CLISKA, D. Parenting children with diabetes and Belsky's determinants of parenting model: literature review. **Journal of Advanced Nursing**, n. 55, p. 636-642, 2006.
- SHINN, M.; TOOHEY, S. M. Community contexts of human welfare. **Annual Review of Psychology**, n. 54, p. 427-459, 2003.
- SIDEBOTHAM, P.; ALSPAC Study Team. Culture, stress and the parent-child relationship: a qualitative study of parents' perceptions of parenting. **Child: Care, Health and Development**, n. 27, p. 469-485, 2001.
- VALSINER, J.; BRANCO, A.; DANTAS, C. Co-construction of human development: heterogeneity within parental belief orientations. In: GRUSEC, J.; KUCZYNSKI, L. (Ed.). **Parenting and children's internalization of values**. Nova York: John Wiley, 1997. p. 283-306.
- WEKERLE, C. et al. **Childhood maltreatment**. Cambridge: Hogrefe & Huber, 2006.
- ZAHN-WAXLER, C. et al. The origins and development of psychopathology in females and males. In: CICCHETTI, D.; COHEN, D. (Ed.). **Developmental psychopathology**: theory and method. 2. ed. Hoboken: John Wiley, 2006. v. 1. p. 76-138.



O PAPEL DAS PRÁTICAS E ESTILOS PARENTAIS NO DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

**Esmeralda Correa Macana
Flávio Comim**



Foto: Guga Ferri

INTRODUÇÃO

A família constitui o espaço mais imediato de socialização e dependência da criança. Ela define os hábitos, a alimentação, os cuidados de saúde, a educação e também seleciona os contextos aos quais as crianças são expostas, incluindo os amigos, a creche e pré-escola, o bairro. As experiências com a família, nas fases sensíveis da infância – especialmente a primeira infância, o período da gestação aos seis anos – influenciam o presente e o futuro das crianças, contribuindo, por exemplo, ao desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais. Apesar de existir muita controvérsia sobre o significado de família, é certo de que ela deve constituir uma rede de cuidados e afetos¹. Contudo, nem todos os ambientes familiares são homogêneos, podendo ocorrer privações para o bem-estar das crianças.

Existem fatores externos que influenciam negativamente a

função de cuidado da família, como a falta de suporte social, abandono do/a parceiro/a, a pobreza, entre outros. Ao mesmo tempo, existem fatores internos relacionados à dinâmica familiar que tendem a prejudicar muito mais as crianças, como a negligência, o mal-trato físico, a comunicação negativa por meio de gritos e insultos ou a disciplina inconsistente, que podem levar a comportamentos inadequados dos filhos, como a mentira, a agressividade, a falta de obediência e de respeito aos pais, muitas vezes considerados problemas unicamente dos filhos.

Os pais podem fazer o melhor esforço pela educação dos seus filhos, mas em muitas ocasiões é difícil identificar os fatores que influenciam o adequado desenvolvimento deles, comprometendo qualidades socioemocionais como a autoestima e, também, em termos cognitivos, podendo prejudicar o desempenho escolar. São vários os desafios que enfrentam os pais, por isso é necessário auxiliá-los

1. Nussbaum,2000

no reconhecimento tanto dos fatores que influenciam negativamente como daqueles que podem promover a dinâmica familiar e o desenvolvimento das crianças na primeira infância.

Mas, o que deve ser promovido na família para uma adequada formação de habilidades e resultados dos filhos? As pesquisas científicas mostram que práticas discursivas *per se* são pouco efetivas e que o essencial são as experiências que se criam na interação entre pais participativos e seus filhos por meio do exercício de práticas parentais positivas como a adequada disciplina, a afetividade e o envolvimento no brincar das crianças, que estimulam qualidades como empatia, capacidade de relacionamento interpessoal, autoestima, cooperação e capacidade de expressão de pensamentos e sentimentos².

O objetivo deste artigo é analisar a importância da dinâmica familiar, definida por suas práticas parentais e estilo de interação entre pais e filhos, e como ela determina o tipo de experiências que vivenciam as crianças e que, por sua vez, influenciam o padrão de desenvolvimento na primeira infância, em dimensões como a cognitiva e a socioemocional. Esse entendimento pode dar subsídios para o desenho de políticas públicas com uma visão mais inclusiva e participativa da família, que sejam também articuladas, pensando no melhor interesse da criança nos primeiros anos de vida. Programas que incluem a participação ativa das famílias podem afetar a vida dos pais e modificar positivamente o ambiente familiar, especialmente dos lares mais desfavorecidos.

As dinâmicas familiares precisam ser entendidas em sua diversidade e complexidade, isto é, elas podem assumir diversas formas e encadeamentos. No entanto, isso não significa que não exista algo que as famílias possam fazer para estimular as habilidades cognitivas e socioemocionais de suas crianças. Pensar nas famílias não apenas como parte do problema, mas das soluções é fundamental para a busca de políticas inclusivas de longo prazo que reconheçam o protagonismo necessário das famílias na formulação e implementação de políticas públicas.

2. Darling & Steinberg,1993

PRÁTICAS E ESTILOS PARENTAIS

Os estilos e as práticas parentais estabelecem o clima de interação entre pais/cuidadores e filhos e configuram a dinâmica familiar que influencia o processo de desenvolvimento na primeira infância. As práticas parentais incluem ações, técnicas e métodos específicos usados para ensinar um determinado valor ou chamar a atenção da criança para adotar ou corrigir certas atitudes e comportamentos. As práticas parentais podem ser classificadas como positivas ou negativas.

PRÁTICAS PARENTAIS POSITIVAS

As práticas parentais positivas favorecem o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças na primeira infância e as que mais se destacam são o comportamento moral, as expressões afetivas, o envolvimento dos pais no brincar, o reforço e a disciplina adequada. Como a materialização dessas práticas pode ser diversa é melhor entendê-las separadamente. Assim, sabemos que:

1. O comportamento moral promove a aprendizagem de valores nas crianças através da observação da prática de seus pais, que estabelecem um modelo parental para que as crianças possam se identificar com seus comportamentos. Práticas dos pais demonstrando compaixão, honestidade, generosidade e empatia pelas pessoas são parte do comportamento moral e têm o potencial de promover uma reflexão das crianças sobre a importância de se colocar no lugar dos outros e reconhecer o impacto das suas ações³.
2. Expressões afetivas por meio de abraços e beijos fazem parte de uma adequada comunicação de sentimentos entre pais e filhos, ajudando a estabelecer um relacionamento saudável de orgulho e valorização da pessoa, que pode contribuir ao desenvolvimento de competências socioemocionais como a autoestima⁴.
3. O envolvimento dos pais no brincar das crianças fortalece os relacionamentos por meio da manifestação de afetividade

3. Salvo, Silvares & Toni,2005

4. Weber, Brandenburg & Viezzer, 2003

e torna a comunicação mais efetiva. Esse envolvimento no brincar da criança também permite uma melhor orientação que pode promover sua autoconfiança e habilidades de resiliência para enfrentar desafios e mudanças futuras⁵.

4. O reforço consiste na percepção dos bons resultados ou comportamentos adequados dos filhos e demonstrações de alegria por parte dos pais por meio de elogios e retorno positivo.

5. A disciplina adequada consiste em explicações e diálogo a respeito de algum comportamento indevido, ajudando a criança a entender o impacto de suas ações sobre si mesma e nos outros. Entre os diversos métodos de disciplina, os que promovem maior consciência dos atos são: a) aqueles que têm ênfases na afetividade por meio da retirada de liberdade e elogios; b) aqueles que chamam a atenção aos impactos de atitudes e comportamento errado sobre os outros e sobre si mesmo. Os métodos que centram na privação de objetos e privilégios são menos eficientes⁶.

Apesar dos bons resultados das práticas parentais positivas como o diálogo, a disciplina adequada, o reforço, a monitoria positiva e a afetividade, as famílias podem exercer práticas parentais negativas com possíveis impactos no desenvolvimento integral da criança.

PRÁTICAS PARENTAIS NEGATIVAS

Apesar da identificação das práticas parentais negativas e o mecanismo de efeitos na infância ser um tema muito mais complexo, apresenta-se aqui um resumo daquelas destacadas pela literatura, como o abuso físico e psicológico, a disciplina relaxada, a disciplina coercitiva, a punição inconsistente, a monitoria estressante e a comunicação negativa. Nesse ponto, também faz-se necessário o detalhamento:

1. O mau-trato físico usado como medida de correção intensifica comportamentos inapropriados. O mau-trato psicológico,

como insultos, humilhações e desprezo, também prejudica o desenvolvimento socioemocional das crianças, podendo afetar sua autoestima, autoeficácia e suas habilidades sociais⁷.

2. A disciplina relaxada é exercida quando os pais colocam regras e não as fazem cumprir. Também consiste na falta de imposição de limites e falta de correção em circunstâncias de mau comportamento dos filhos. Essa prática negativa pode levar crianças a concluirão que as regras, embora existam, não precisam ser cumpridas, que não devem respeito às autoridades e que podem manipular situações para não acatarem as regras⁸.

3. A disciplina de contingência coercitiva é usada para corrigir comportamentos inadequados das crianças e caracteriza-se pelo uso de gritos, violência física, ameaças ou privação de privilégios e afeto. Isso pode fazer com que a criança seja obediente só em função de imposições externas ou de punições, mas sem uma compreensão do comportamento inadequado e que lhe incentive a corrigi-lo⁹. Este tipo de disciplina está associado a comportamentos externalizantes como a agressividade e a desobediência¹⁰.

4. A punição inconsistente ocorre quando os pais castigam seus filhos conforme seus estados emocionais. Quando estão bem-humorados ignoram comportamentos inadequados, mas se estão de mau humor exageram nas punições. Essa prática pode estar associada a dificuldades da criança identificar o certo e o errado, sendo possível prejudicar sua autoestima, já que, em certas ocasiões, os pais omitem comportamentos inadequados e, em outras, descarregam tensões exageradas¹¹.

5. A monitoria negativa refere-se ao controle estressante e excessivo dos filhos. Essa prática pode propiciar o desenvolvimento de comportamento agressivo e conduzir a comportamentos internalizantes, como a ansiedade e a depressão¹².

6. A comunicação negativa entre pais e filhos caracteriza-se pelo excesso de críticas e ausência de elogios. Isto pode

5. Ginsburg,2007

6. Grusec & Goodnow,1994

7. Toth,2011

8. Gomide,2003

9. Hoffman, 1994

10. Alvarenga & Piccinini, 2003

11. Gomide, 2003

12. Salvo, Silvares & Toni, 2005

refletir um ambiente de pouca aceitação das qualidades dos filhos, gerando-lhes desconfiança e insegurança.

As práticas parentais não devem ser entendidas como uma receita de bolo, mas, sim, como elementos a partir dos quais famílias podem constituir suas próprias receitas. Essas práticas foram observadas e testadas e a evidência científica disponível mostra o que parece surtir melhor efeito em termos gerais. No entanto, é preciso atentar-se aos contextos e situações diversos e à evolução das práticas em estilos parentais.

ESTILOS PARENTAIS

A efetividade das práticas parentais é determinada pelo contexto emocional no qual elas ocorrem, o que é conhecido como estilo parental. Os estilos parentais constituem um universo mais amplo de atitudes dos pais em relação à criança, criando um clima emocional no qual comportamentos parentais são expressados. Esses comportamentos, além das práticas parentais, incluem outros aspectos de interação e comunicação entre os pais e a criança, como gestos, tom da voz, linguagem corporal e mudanças de humor. Nesse sentido, ao interagirem as qualidades particulares das crianças com as características dos pais vai se construindo o clima emocional que configura o padrão de interações entre pais e filhos. Os estilos parentais, diferente das práticas parentais, descrevem como se criam as interações por meio de um amplo leque de situações. As práticas parentais, por sua vez, são de domínio específico que remetem a determinadas ações educativas¹³. Os estilos parentais são definidos pela persistência de certos padrões de interação entre pais e filhos e caracterizam-se principalmente pela combinação de dimensões como a responsividade (*responsiveness*) e a exigência (*demandingness*)¹⁴. A responsividade contempla as atitudes de aceitação, aprovação, afetividade e encorajamento. A exigência compreende

as atitudes dos pais que envolvem controle e monitoramento dos filhos, bem como a imposição de limites. De acordo a essas características os estilos classificam-se em: estilo participativo, autoritário, permissivo e negligente.

1. Participativos (authoritative¹⁵): os pais exercem cuidados e controle conjugando a empatia, a compreensão e a comunicação aberta e bidirecional com os filhos. Os pais são um suporte emocional e dão orientações claras e consistentes.

2. Autoritários: caracteriza-se pela avaliação rigorosa do comportamento de acordo com as normas estabelecidas, elevada punição e pouca empatia. São pais muito exigentes e não oferecem suporte emocional, o que acaba levando a um distanciamento entre pais e filhos.

3. Permissivos: são pais que favorecem todos os desejos e ações das crianças sem assumir um papel orientador e imposição de limites. Podem ser pais ausentes que sentem culpa e pretendem compensar os filhos ou sentem medo de não serem aceitos por eles.

4. Negligentes: pais que gastam menos tempo com a família e demonstram um baixo nível de aceitação, de suporte e de controle. São considerados ausentes ou pouco presentes na vida dos filhos.

Com relação a estes estilos, o que se pode dizer é que não há uma fórmula única a ser aplicada indistintamente em todos os contextos e na criação de todos os indivíduos por conta da heterogeneidade das pessoas e também das diversas formas como foram criados os pais. Em geral, a definição do estilo e prática parental depende das características específicas dos pais e dos filhos, como: temperamento da criança, idade, gênero, etapa de desenvolvimento físico, cognitivo e emocional, assim como o perfil dos pais. Nesse sentido, estilos e práticas parentais servem mais como referências idealizadas de conjuntos de ações que, na vida real, podem parecer misturadas,

13. Darling & Steinberg, 1993

14. Maccoby & Martin, 1983

15. O termo em inglês de authoritative é de difícil tradução, sem correspondente em português. Pesquisadores brasileiros mantiveram o nome autoritativo ou adotaram outras nomenclaturas para este estilo como o participativo ou democrático-recíproco. Descritivamente, ser 'authoritative' é ter autoridade sem ser autoritário, é interagir, conversar, mas mantendo as posições necessárias respaldadas em argumentos sólidos.

mas que são entendidas de acordo com seus aspectos predominantes.

As evidências indicam que certos estilos parentais levam a melhores resultados cognitivos e socioemocionais do que outros. Assim, por exemplo, estudos confirmam que enquanto o estilo participativo promove o bom relacionamento e tende a levar a um bom desempenho escolar, os estilos autoritários e permissivos favorecem um baixo rendimento¹⁶. O estilo participativo também está associado a comportamentos adaptativos e pró-sociais em crianças na primeira infância, como a cooperação, obediência a regras e habilidade espontânea para ajudar e compartilhar¹⁷. Por outro lado, crianças menores de três anos, com pais que apresentam estilos autoritários e permissivos, tendem a apresentar comportamentos externalizantes como agressividade (quebrando, por exemplo, os brinquedos de outras crianças), hiperatividade, problemas de atenção e atitudes desafiadoras. Entre as práticas usadas pelos pais autoritários destacam-se a disciplina coercitiva e a comunicação negativa¹⁸. Do mesmo modo, associado ao estilo autoritário, as crianças podem apresentar comportamentos

internalizantes como o medo, a ansiedade e a depressão¹⁹. Conforme as evidências, o estilo participativo pode ser apontado como um estilo parental que promove um melhor desenvolvimento das crianças, já que se caracteriza por um bom relacionamento entre pais e filhos, com pais que oferecem suporte afetivo e mostram interesse pelos afazeres e gostos dos filhos, mantendo o acompanhamento escolar e a dedicação de tempo à família, bem como a definição adequada de limites e controle dos filhos.

16. Spera, 2005

17. Rinaldi & Howe, 2012

18. Idem.

19. Oliveira et al., 2002

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA E O PAPEL DAS EXPERIÊNCIAS NA FAMÍLIA

Há dois aspectos chaves que devem ser considerados no desenvolvimento na primeira infância: a) os processos biológicos que definem quando as etapas do desenvolvimento ocorrem (períodos sensíveis ou críticos); b) as experiências que influenciam, em grande parte, como se desenvolvem essas etapas²⁰. Esses dois aspectos implicam que uma intervenção para a promoção do desenvolvimento na primeira infância

deve considerar o tempo como um fator importante, ou seja, quanto mais cedo a intervenção iniciar, maior o benefício. De igual forma, a intervenção tem de considerar o potencial das vivências que se devem dar inicialmente na família. O desenvolvimento do cérebro é um claro exemplo desse processo, porque apresenta uma etapa biológica e de formação acelerada de sinapses nos primeiros anos de vida. No entanto, são as experiências que influenciam as estruturas neuronais que vão fazer parte permanente do cérebro. Isso

significa que o processo de desenvolvimento acontece naturalmente, mas é possível atuar a favor da infância por meio da família e das experiências que ela pode propiciar no tempo mais precoce da criança. Conhecer essa interação da natureza e do ambiente é importante para identificar a atuação no meio familiar.

No exemplo do cérebro, desde a gestação e após o nascimento, o que ocorre é o crescimento das células básicas chamadas de neurônios e, também, a criação acelerada de sinapses,

20. Shonkoff & Phillips, 2000

que corresponde às conexões dos neurônios²¹. O número de sinapses chega a ser tão alto que, aos três anos, a criança tem quase duas vezes as sinapses de um adulto. Pouco a pouco essa grande massa vai sendo podada, eliminando as que são desnecessárias ou que não estão sendo usadas, processo que ocorre até o final da adolescência. Essa poda de sinapses não significa um efeito negativo, trata-se de um processo que faz parte da maturação natural do indivíduo²².

Nesse processo de poda as experiências são fundamentais. Cada experiência estimula um caminho neural que deixa um sinal químico e que é reforçado por cada repetição da experiência, tornando-se assim imune ao processo de poda e permitindo que faça parte permanente da estrutura do cérebro. Isso significa que uma criança que cresce em um ambiente com adequados estímulos retém uma rede mais densa e complexa de sinapses do que outra que cresce em um ambiente pouco estimulante. Dessa forma, as experiências acabam influenciando a formação, a força e a eficiência das sinapses e, dependendo destas, o processamento de informações pode requerer um esforço menor ou maior. Assim, a natureza da estrutura de sinapses contribui para a definição de como e quanto bem as crianças e os adultos pensam e aprendem²³.

O pleno desenvolvimento do cérebro na primeira infância representa uma janela de oportunidade para o futuro do indivíduo. A família pode promover experiências adequadas para o desenvolvimento do cérebro por meio das práticas parentais como o envolvimento dos adultos no brincar da criança. As evidências indicam que o brincar ajuda a estabelecer novas conexões neuronais e faz com que a criança aumente seu potencial de aprendizado.

neuronais e faz com que a criança aumente seu potencial de aprendizado²⁴. Outras práticas, como a disciplina adequada, a comunicação verbal e a sensibilidade no estado emocional da criança, em especial na primeira infância, são mediadoras dos estímulos para formação da arquitetura do cérebro. Estas práticas, no entanto, dependem das características dos pais e de fatores socioeconômicos das famílias²⁵.

A IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E O PAPEL DA FAMÍLIA

As competências socioemocionais se referem a traços de natureza psicológica e social das crianças, tais como persistência, determinação, autoestima, tolerância e capacidade de escutar

os outros. Essas competências são chamadas, algumas vezes, de 'habilidades não cognitivas' por não serem diretamente ligadas ao quociente de inteligência das pessoas.

As habilidades socioemocionais têm como alicerce o adequado desenvolvimento emocional, que é importante para que o indivíduo identifique e entenda os próprios sentimentos; regule suas emoções e comportamentos e compreenda o estado emocional das outras pessoas²⁶. Elas contribuem para o desenvolvimento de julgamentos morais que

influenciam a visão de justiça e qualidades como o altruísmo²⁷. A má regulação das emoções das crianças pode potencialmente afetar outras dimensões como as funções executivas de planejamento e tomada de decisões, que são consideradas habilidades cognitivas de resolução de problemas

21. Idem.

22. Shore, 2000

23. Idem.

24. Goldstein, 2012

25. Hackman, Farah & Meaney, 2010

26. National Scientific Council on the Developing Child, 2004

27. Nussbaum, 1995

(problem solving)²⁸. Também os efeitos podem se manifestar em problemas internalizantes como a depressão, a ansiedade e o medo, assim como em comportamentos externalizantes como a agressividade e a hiperatividade²⁹. Por outra parte, quando as habilidades socioemocionais são cultivadas desde o nascimento, elas constituem-se mediadoras de outros resultados de longo prazo, como a redução de comportamentos de risco associado à dependência química ou ao envolvimento com o crime³⁰.

A regulação das emoções se desenvolve paulatinamente conforme a interação entre pais e filhos e é nas conversas entre eles que se oferecem os *insights* para o reconhecimento de causas e consequências das emoções e as categorias para definir as experiências emocionais. Os

pais ajudam a regular o estado emocional das crianças ao identificar seus sinais emocionais e ao serem recíprocos às reações do infante³¹.

Tradicionalmente as políticas públicas nas áreas da educação, saúde e assistência social não têm dado prioridade às habilidades socioemocionais, focando às vezes exclusivamente nas competências cognitivas ou no desenvolvimento físico. De igual forma, as políticas têm sido pensadas como uma maneira de compensar possíveis deficiências do ambiente

familiar. No entanto, apesar desse esforço na prestação de programas de cuidado da infância, a criança pode continuar apresentando déficit em seu desenvolvimento se não ocorre conjuntamente o envolvimento da família. A dimensão da importância do desenvolvimento integrado novamente se evidencia.

Pesquisas mostram que apesar dos impactos positivos da creche e da pré-escola no desempenho cognitivo dos alunos, quando as famílias apresentam pouco envolvimento na vida diária das crianças, e são menos sensíveis as suas necessidades, as crianças podem apresentar maiores problemas de comportamento externalizante associado a uma jornada intensa no uso de centros de cuidado.

Pesquisas mostram que apesar dos impactos positivos da creche e da pré-escola no desempenho cognitivo dos alunos, quando as famílias apresentam pouco envolvimento na vida diária das crianças, e são menos sensíveis as suas necessidades, as crianças podem apresentar maiores problemas de comportamento externalizante associado a uma jornada intensa no uso de centros de cuidado³². Nesse sentido, os programas de cuidado não podem efetivamente compensar os efeitos da família na dimensão socioemocional da criança, como possivelmente ocorre na dimensão cognitiva. Por isso, torna-se prioridade o fortalecimento das competências socioemocionais por meio das práticas parentais. As interações positivas entre pais e filhos (ou responsáveis) são essenciais para

o apego seguro e o desenvolvimento emocional, dimensões que facilitam a resiliência da criança diante de adversidades e que não sempre são compensadas por cuidadores externos à família.

Portanto, cabe à política pública e à sociedade como um todo reconhecerem a importância das práticas parentais no desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças, colocando a família como agente ativo na promoção do desenvolvimento na primeira infância. Isso não significa que não há nenhum pa-

pel para os profissionais, muito pelo contrário: o importante é compreender que o desenvolvimento das crianças pequenas deve contemplar tanto o florescimento de suas habilidades cognitivas como não cognitivas e que atenção redobrada deve ser dada à promoção de interações positivas, caracteristicamente parte do papel da família.

28. National Scientific Council on the Developing Child,2004

29. Eisenberg, Fabes & Losoya,1999

30. Heckman, Pinto & Savelyev, 2013

31.Thompson, 2011

32. Correa Macana, Comim & Tai, 2014

O importante é compreender que o desenvolvimento das crianças pequenas deve contemplar tanto o florescimento de suas habilidades cognitivas como não cognitivas e que atenção redobrada deve ser dada à promoção de interações positivas, characteristicamente parte do papel da família.

FATORES QUE INFLUENCIAM AS FUNÇÕES DE CUIDADO DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

É importante entender como a família pode atuar para incentivar o pleno desenvolvimento na primeira infância e estabelecer fatores de proteção; e do mesmo modo, como na família é possível haver fatores de risco que favoreçam um *déficit* no potencial de desenvolvimento das crianças. Tais fatores, por sua vez, são influenciados por características estruturais e de dinâmicas internas da família. Os aspectos estruturais são associados a variáveis demográficas e socioeconômicas como o tipo de arranjo familiar, a renda e o grau de escolaridade dos pais; enquanto os aspectos de dinâmicas internas são relacionados a práticas parentais e estilos de interação entre pais e filhos.

O Quadro 1 apresenta um marco analítico de como atuam simultaneamente fatores de proteção e fatores de risco, definidos por aspectos internos e externos à família, que influenciam sua dinâmica com implicações no desenvolvimento das crianças.

QUADRO 1 - MARCO ANALÍTICO DE FATORES QUE INFLUENCIAM AS FUNÇÕES DA FAMÍLIA NO CUIDADO DAS CRIANÇAS E SEU DESENVOLVIMENTO

FATORES DETERMINANTES	FATORES DE PROTEÇÃO	FATORES DE RISCO
FATORES INTERNOS	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidade materna e paterna • Boa comunicação • Disciplina consistente • Estilos parentais participativos • Conexões de apoio com a família estendida • Investimentos em termos de tempo e em recursos produtivos, como materiais de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Negligência parental • Mau-trato físico e psicológico • Disciplina inconsistente ou coercitiva • Comunicação negativa, baseada em ameaças, gritos, insultos, excesso de críticas • Monitoria negativa • Estresse e depressão materna • Ausência de apoio da família estendida
FATORES EXTERNOS	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura familiar que permita estabilidade nas funções de cuidado e afeto • Políticas de apoio à família • Políticas de apoio à primeira infância • Adequado acesso a serviços públicos • Suporte social por outros microssistemas como a creche e pré-escola. • Maior grau de escolaridade dos pais • Vantagens econômicas 	<ul style="list-style-type: none"> Padrões demográficos e socioeconômicos, como: • Mães adolescentes • Mães solteiras • Ausência do pai • Separações e divórios • Pobreza • Desigualdade • Acesso restrito a políticas públicas, saúde, educação • Baixo nível de escolaridade da mãe • Violência

Fonte: elaborado pelos autores^{33, 34}

Entre os fatores de risco que podem atuar como condicionantes negativos do desenvolvimento das crianças, por influenciarem a dinâmica de cuidado, incluem-se os aspectos externos à família como os padrões demográficos (mãe solteira, adolescente, separações e divórios) e padrões socioeconômicos (pobreza, baixa escolaridade dos pais, condições precárias de trabalho).

Padrões demográficos e transformações nos arranjos familiares, como aumento da gravidez na adolescência e famílias monoparentais, podem representar fatores de risco para o

33. Elaborado pelos autores com base em Garbarino & Abramowitz, 1992

34. Elaborado pelos autores com base em Bronfenbrenner, 1986

bem-estar das crianças. O lar monoparental, por exemplo, que é geralmente constituído pela mulher, pode enfrentar maior desafio na criação dos filhos. Estudos apontam que mães solteiras experimentam maiores níveis de estresse, tendem a ser mais isoladas e contam com menor suporte social se comparadas às mães casadas³⁵. Estas circunstâncias podem tornar a vida das mulheres mais difícil, estimulando práticas parentais de menor proteção e comunicação negativa com os filhos³⁶. A gravidez na adolescência, por outra parte, está associada a riscos biológicos para o bebê, aumentando a chance de baixo peso ao nascer e podendo ser um fator desencadeador de deficiências neurológicas e doenças na infância³⁷. Além desses aspectos, os riscos para o bem-estar do infante associam-se a características socioeconômicas das mães adolescentes, já que muitas delas vivem em condições de pobreza, com baixo grau de escolaridade, e recebem menos cuidados pré-natais e pós-natais. Cabe registrar que o pré-natal é de extrema importância dada a relevância da fase intrauterina para o desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à formação e maturação dos sistemas imunológico e nervoso.

Estudos confirmam que mães adolescentes podem estar menos preparadas para assumir a maternidade e, como consequência, serem menos sensíveis às necessidades de seus filhos em idades precoces³⁸.

Também o status socioeconômico, que se define por variáveis de renda da família, escolaridade e status laboral dos pais, está associado às competências parentais e ao desenvolvimento na primeira infância. Os mecanismos dessa associação

O lar monoparental, por exemplo, que é geralmente constituído pela mulher, pode enfrentar maior desafio na criação dos filhos. Estudos apontam que mães solteiras experimentam maiores níveis de estresse, tendem a ser isoladas e contam com menor suporte social se comparadas às mães casadas.

baseiam-se em dois tipos de modelos³⁹. O primeiro, denominado de modelo de estresse familiar (*family stress model* – FSM) destaca que as dificuldades financeiras podem influenciar as relações entre o casal e as interações entre pais e filhos e, consequentemente, ter impactos no desenvolvimento das crianças. O segundo, chamado de modelo de investimento (*investment model* – IM) aponta o status socioeconômico como vantagem (ou também desvantagem) para o desenvolvimento infantil ao influenciar os investimentos dos pais, determinando a provisão de necessidades básicas, como alimentos, vestuário, cuidados de saúde, moradia, educação escolar, assim como materiais e atividades de aprendizagem.

Outros fatores de risco definidos por aspectos da dinâmica interna da família estão relacionados a estilos e práticas parentais negativas, como a negligência ou a agressão física e verbal, o que pode levar a interações mal adaptadas entre cônjuges ou entre pais e filhos, prejudicando o ambiente familiar e o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Os fatores de proteção, por outro lado, representam oportunidades para promover o bem-estar das crianças.

Estes fatores podem ser internos à família relacionados à qualidade das interações entre os membros, como o grau de sensibilidade dos pais diante das necessidades da criança, ou as práticas de envolvimento em atividades de estímulo, como ensinar as letras ou as cores, cantar músicas, contar histórias ou sair para passear. Também os fatores de proteção podem ser externos à família, associados aos padrões socioeconômicos, como a estrutura do arranjo familiar, adequadas condições de trabalho dos pais ou suporte social provido pelas políticas públicas.

35. Estrada & Nilsson, 2004

36. Zhang & Anderson, 2010

37. Klein (2005)

38. Brigas e Paquette (2007)

39. Conger, Conger e Martin (2010)

Os fatores de proteção, tanto internos quanto externos, não necessariamente estão presentes ao mesmo tempo. Por isso, na ausência desses fatores derivam-se os fatores de risco, que podem prejudicar o processo de desenvolvimento na primeira infância.

Desse modo, é na confluência de fatores de proteção e de risco que as famílias se desenvolvem, estendendo ou retraindo seus laços de cuidados e afeto com as crianças. Se por um lado não se pode dizer que esses fatores ‘determinam’ estilos e práticas parentais, por outro se pode afirmar que eles condicionam interações e vivências que afetam a maneira como o padrão da parentalidade é formado e desenvolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: RECOMENDAÇÕES PARA A POLÍTICA PÚBLICA

As evidências analisadas neste artigo consubstanciam o argumento de que o desenvolvimento integral da primeira infância depende das famílias, de múltiplas formas. Mais especificamente, a influência de práticas e estilos parentais no desenvolvimento integral de crianças pequenas configura um campo de ação da política pública diferente do tradicional, que pode se mostrar tão efetivo como outras ações exclusivas nos campos educacionais ou de assistência social. Nesse sentido, ações que ajudem as famílias a realizarem suas melhores práticas e consolidarem estilos participativos contribuem para o desenvolvimento integral das crianças e, por consequência, da sociedade. Dentre as principais recomendações para políticas voltadas ao desenvolvimento integral de crianças, cabem destacar:

- 1.** As políticas públicas devem ser desenhadas, considerando que o que caracteriza uma família é a sua função de ser uma rede de cuidados e afetos, independentemente de sua composição demográfica.
- 2.** As políticas devem focar os períodos sensíveis, em particular na primeira infância, ou seja, da gestação aos seis anos, para assim potencializar o desenvolvimento humano. Isto implica a implementação de ações rápidas com a atuação coordenada

e sistemática de múltiplos setores, como o de saúde e de educação, assim como a articulação de diferentes contextos além das famílias e que influenciam as crianças, como a escola e a comunidade.

- 3.** Considerar o fomento não apenas das habilidades cognitivas, mas, também, das socioemocionais das crianças, propiciando vínculos afetivos saudáveis. Isto implica promover também o bem-estar emocional dos pais e cuidadores atuando, por exemplo, em questões como a depressão materna, flexibilização e ampliação de licenças de maternidade e paternidade e maior envolvimento paterno na criação dos filhos, mesmo em situações de separações e divórcios.
- 4.** Reconhecer que a facilitação da resiliência perante a adversidade é algo importante em si mesmo e que as habilidades socioemocionais são fundamentais nesse processo.
- 5.** Evitar o estímulo a estratégias discursivas e incentivar práticas e construção de experiências positivas entre famílias.
- 6.** Fortalecer fatores de proteção externos, apoiando as famílias através de serviços públicos.
- 7.** Promover ações de conscientização e informação sobre os impactos das melhores práticas e dos estilos parentais sobre o desenvolvimento na primeira infância. Estas ações podem ser fomentadas desde o pré-natal, em oficinas para pais ou com campanhas simples de informação à comunidade.
- 8.** As famílias em situação de vulnerabilidade devem ter uma assistência focalizada, que pode se dar, por exemplo, através de visitas domiciliares ou acesso a creches de qualidade, mas com uma visão mais participativa das famílias.

De modo geral, as famílias devem contar com ações públicas específicas que reconheçam o importante papel que têm como rede de cuidado e afeto. Mais importante ainda é o reconhecimento de que as práticas parentais não devem ser deixadas como elemento de discrição exclusiva dos pais e cuidadores, mas que esses podem ser informados e orientados a desenvolver ações para as quais existem evidências, como apresentadas acima, que promovem o desenvolvimento emocional, psicológico e intelectual das crianças, em especial na

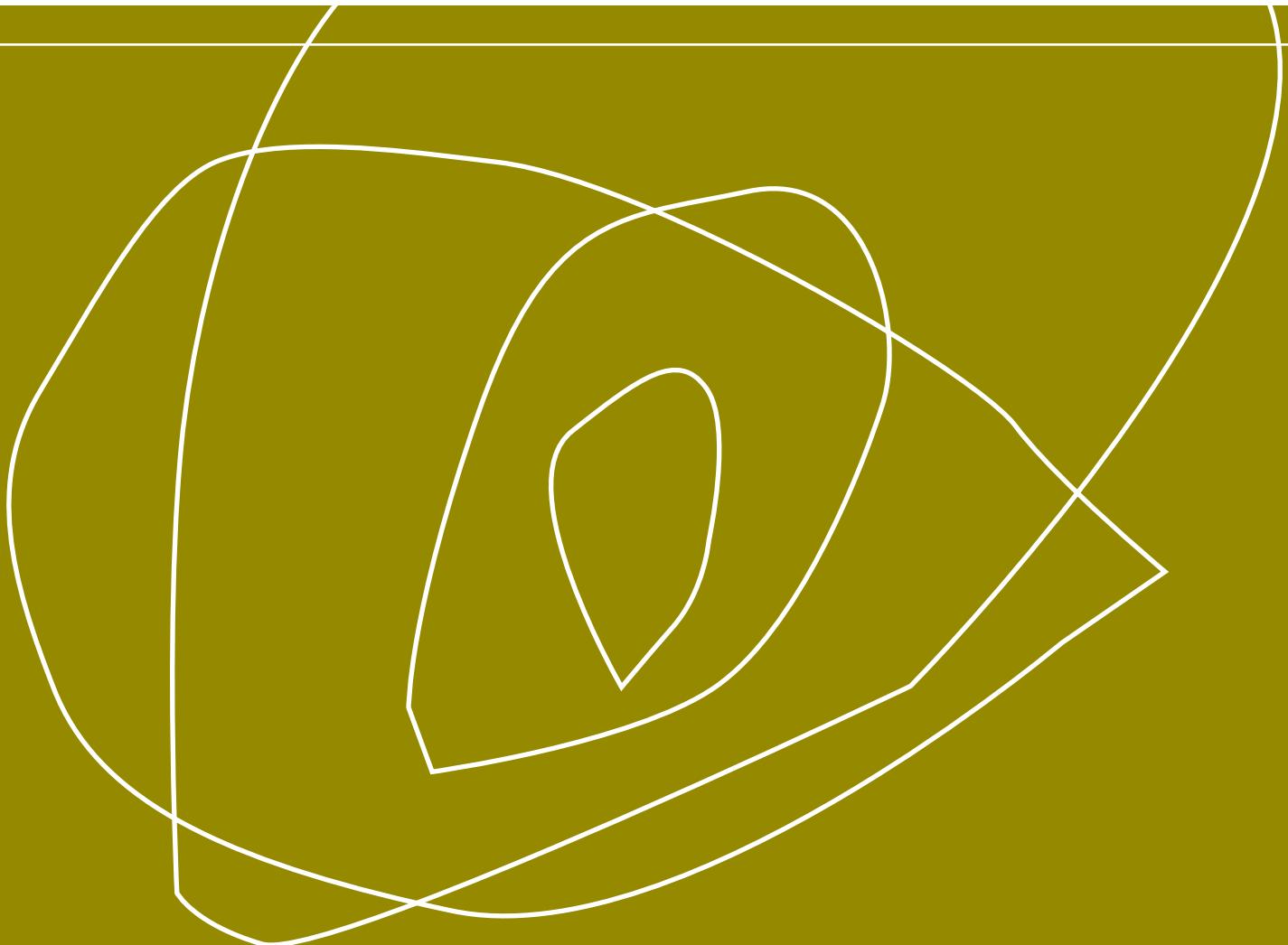
primeira infância. Interações adequadas da família com outros espaços tais como a creche e a pré-escola, unidades de saúde e de desenvolvimento social, ou até mesmo com a comunidade, também podem contribuir na melhoria dos cuidados com as crianças. Assim, por exemplo, por meio da creche ou pré-escola como um espaço de contato imediato com as famílias é possível disseminar os adequados estímulos para as crianças. Por isso, é importante incentivar sinergias entre famílias e escolas, conforme tratado em capítulo específico da presente obra. Por outra parte, a comunidade precisa de espaços de la-

zer e de interação entre as famílias e suas crianças. Portanto, questões de infraestrutura, como praças, parques e boas condições sanitárias, também são fundamentais para promover práticas parentais amorosas, participativas e estimulantes. A importância do reconhecimento das práticas e estilos parentais no desenvolvimento na primeira infância está na concepção de uma política pública feita ‘com’ as pessoas e não somente ‘para’ as pessoas, nas quais o desenvolvimento seja o fruto das escolhas dos indivíduos e a política pública respeite a autonomia de seus cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARENGA, P.; PICCININI, C. Práticas educativas maternas e a interação entre mães e crianças com problemas de externalização. **Aletheia**, n. 17-18, p. 7-20, jan./dez. 2003.
- BRIGAS, M.; PAQUETTE, D. Estudo pessoa-processo-contexto da qualidade das interações entre mãe adolescente e seu bebê. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, n. 5, p. 1167-1174, 2007.
- BRONFENBRENNER, U. Ecology of the family as a CONTEXT for human development: research perspectives. **Developmental Psychology**, v. 22, n. 6, p. 723-742, 1986.
- CONGER, R.; CONGER, K.; MARTIN, M. Socioeconomic status, family processes, and individual development. **Journal of marriage and the family**, v. 72, n. 3, p. 685-704, June 2010.
- CORREA MACANA, E.; COMIM, F.; TAI, S. Impactos da creche na primeira infância: efeitos dependendo das características da família e do grau de exposição ao centro de cuidado. 2014. In: **Anais 42º Encontro Nacional de Economia ANPEC**, Natal, RN. 2014.
- DARLING, N.; STEINBERG, L. Parenting style as context: an integrative model. **Psychological Bulletin**, v. 113, n. 3, p. 487-496, 1993.
- EISENBERG, N.; FABES, R.; LOSOYA, S. Resposta emocional: capacidade de controle, relacionamentos sociais e socialização. In: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. (Org.). **Inteligência emocional da criança**: aplicações na educação e no dia a dia. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- ESTRADA, F.; NILSSON, A. Exposure to threatening and violent behavior among single mothers: the significance of lifestyle, neighbourhood and welfare situation. **The British Journal of Criminology**, v. 44, n. 2, p. 168-187, Mar. 2004.
- GARBARINO, J.; ABRAMOWITZ, R. The ecology of human development. In: GARBARINO, J. **Children and families in the social environment**. 2. ed. Nova York: Aldine de Gruyter, 1992.
- GINSBURG, K. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. **Pediatrics**, v. 119, n. 1, p. 182-191, jan. 2007.
- GOLDSTEIN, J. **Play in children's development, health and well-being**. Disponível em: <<http://www.ornes.nl/wp-content/uploads/2010/08/Play-in-children-s-development-health-and-well-being-feb-2012.pdf>> Acesso em: 20 maio 2014.
- GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamento antissocial. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. (Org.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea, 2003.
- GRUSEC, J. E.; GOODNOW, J. J. Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current points of view. **Developmental Psychology**, v. 30, n. 1, p. 4-19, Jan. 1994.
- HACKMAN, D. A.; FARAH, M. J.; MEANEY, M. J. Socioeconomic status and the brain: mechanistic insights from human and animal research. **Nature Reviews Neuroscience**, v. 11, p. 651-659, Sep. 2010.
- HECKMAN, J.; PINTO, R.; SAVELYEV, P. Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes. National Bureau of Economic Research, **Working Paper 18581**, 2013.
- HOFFMAN, M. L. Discipline and internalization. **Developmental Psychology**, v. 30, n. 1, p. 26-28, jan. 1994.
- KLEIN, J. Adolescent pregnancy: current trends and issues. **Pediatrics**, v. 116, n. 1, p. 281-286, July 2005.
- MACCOBY, E.; MARTIN, J. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: MUSSEN, P. H.; HETHERINGTON, E. M. (Org.). **Handbook of child Psychology**: socialization, personality and social development. 4. ed. Nova York: John Wiley, 1983. v. 4.
- NATIONAL Scientific Council of the Developing child. Children's emotional development is built into the architecture of their brains. **Working Paper 2**, 2004. Center on the Developing Child at Harvard University. Disponível em: <<http://www.developingchild.net>>.
- NUSSBAUM, M. C. **Women and human development: the capabilities approach**. Nova York: Cambridge University, 2000.

- NUSSBAUM, M. C. Emotions and women's capabilities. In: NUSSBAUM, M.; GLOVER, J. **Women, culture, and development**: a study of human capabilities. Nova York: Oxford University, 1995.
- OLIVEIRA, E. A. et al. Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 1-11, 2002.
- RINALDI, C.; HOWE, N. Mothers and fathers parenting styles and associations with toddlers externalizing, internalizing and adaptive behaviors. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 27, n. 2, p. 266-273, 2012.
- SALVO, C. G.; SILVARES, E. F. M.; TONI, P. M. Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. **Estudos de psicologia**, v. 22, n. 2, p. 187-195, 2005.
- SHONKOFF, J.; PHILLIPS, D. **From neurons to neighborhood: the science of early childhood development**. Washington, DC: National Academy, 2000.
- SHORE, R. **Repensando o cérebro**: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.
- SPERA, C. A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. **Educational Psychology Review**, v. 17, n. 2, p. 125-146, June 2005.
- THOMPSON, R. A. Emotion and emotion regulation: two sides of the developing coin. **Emotion Review**, v. 3, n. 1, p. 53-61, jan. 2011.
- TOTH, S. L. et al. Influence of violence and aggression on children's psychological development: trauma, attachment, and memory. In: SHAVER, P. R.; MIKULINCER, M. (Org.). **Human aggression and violence**: causes, manifestations, and consequences. Herzilya series on personality and social psychology, Washington, DC: American Psychological Association, 2011.
- WEBER, L. N. D.; BRANDENBURG, O. J.; VIEZZER, A. P. A relação entre o estilo parental e otimismo da criança. **PSICO-USF**, v. 8, n. 1, p. 71-79, 2003.
- ZHANG, S.; ANDERSON, S. G. Low-income single mothers community violence exposure and aggressive parenting practices. **Children and Youth Services Review**, v. 32, n. 6, p. 889-895, June 2010.



PARENTALIDADE: UMA VIA DE MÃO DUPLA

Silvia Maria Abu-Jamra Zornig

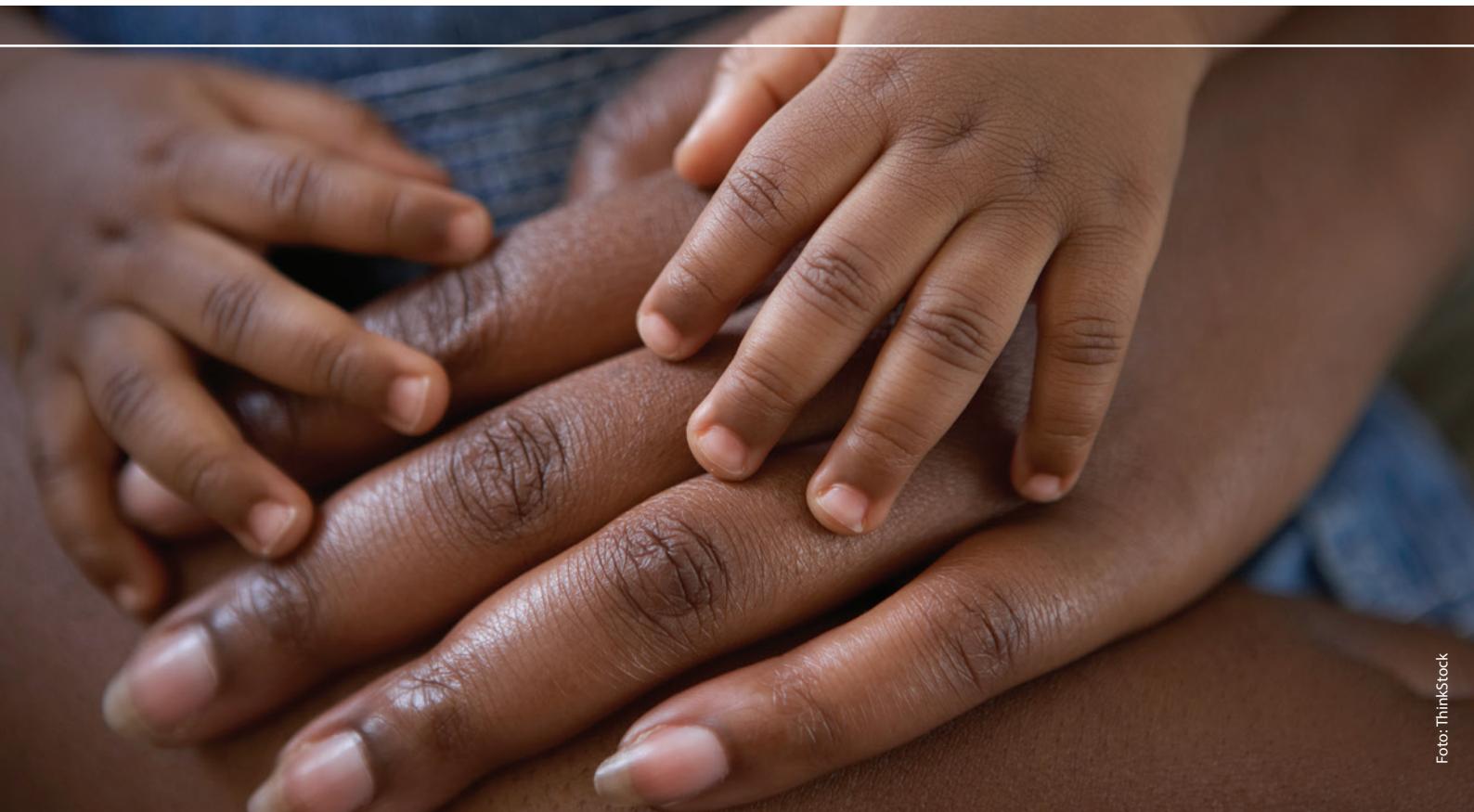


Foto: ThinkStock

INTRODUÇÃO

Atualmente observamos mudanças importantes nas configurações familiares, apontando para uma forma de organização mais flexível e com papéis compartilhados entre os adultos responsáveis pela função parental. O lugar designado à criança dentro da estrutura familiar também se modificou na medida em que o bebê não é mais considerado um “lactente” que só necessita de cuidados que mantenham sua vida biológica, mas, sim, como um parceiro ativo das interações, que necessita de afeto e sustentação emocional para se desenvolver física e emocionalmente. O desenvolvimento na primeira infância, período que vai da gestação aos seis anos, não inclui apenas crescimento físico, mas, também, cognitivo e socioemocional. As pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas sobre a primeira infância, principalmente os estudos vindos da psicolo-

gia do desenvolvimento e da neurociência, nos apresentam um bebê ativo desde o nascimento, com competências e capacidades que lhe permitem interagir com seu meio ambiente, diferenciar características de seus cuidadores, engajar-se em interações afetivas e até mesmo modular o tipo de interação na qual se encontra^{1,2,3}. No entanto, nenhuma dessas pesquisas desconsidera a importância de um ambiente afetivo e sensível às necessidades emocionais do bebê para que seu potencial inato se atualize e se desenvolva.

Nessa perspectiva, este texto tem por objetivo indicar que a construção da parentalidade se dá numa via de mão dupla: uma via que pode se iniciar antes da concepção do bebê, por ser marcada pela história infantil de cada um dos pais, em que as representações dos pais sobre o bebê, incluindo medos, sonhos e lembranças da própria infância, servem como base e referência para a construção da parentalidade; e uma via

1. Stern, 1992

2. Rochat, 2012

3. Seidl-de Moura, 2004

ascendente que se inicia pela participação do bebê nas interações com sua família. Pretendemos argumentar que o nascimento de um filho produz uma reorganização do psiquismo dos pais e que a presença real do bebê pode não só retificar as fantasias dos pais sobre seu bebê, como auxiliá-los no exercício da parentalidade.

Do nosso ponto de vista, essas duas vias são complementares, pois o bebê só pode construir uma história narrativa se tiver um adulto que exerça a função de identificar e de interpretar seus sinais corporais, dando-lhes sentido e atribuindo-lhes significados. Assim, mesmo concordando com as contribuições trazidas pelas pesquisas sobre as competências inatas do bebê, o desenvolvimento emocional nos primórdios da vida só pode se dar no bojo de suas relações afetivas.

TORNAR-SE PAI, TORNAR-SE MÃE

A pré-história da criança se inicia na história individual de cada um dos pais, quando o desejo de ter um filho reatualiza as fantasias de sua própria infância e do tipo de cuidado parental que puderam ter. Como indica Stern (1997), as representações parentais sobre o bebê se iniciam muito antes de seu nascimento e, se pensarmos nas brincadeiras de boneca ou nas fantasias das adolescentes, observamos que as concepções sobre tornar-se pai e mãe podem anteceder longamente a conceção. Assim, não podemos restringir a parentalidade à gestação e ao nascimento de um filho, já que as identificações feitas na infância influenciam a forma como cada um de nós poderá exercer a parentalidade.

Bernard Golse (2003) propõe quatro tipos de representações dos pais sobre o bebê: a criança fantasmática relacionada à criança que os pais separadamente têm em mente a partir da própria história; a criança imaginária como uma representação menos inconsciente que pertence ao casal, como traços imaginados, sexo etc.; a criança narcísica ligada à representação de seus ideais, de como o filho irá sucedê-los; e a criança

mítica ou cultural, que se refere a um grupo de representações coletivas de uma determinada sociedade em um determinado momento.

Essas representações influenciam os diferentes tipos de interação que ocorrem entre o bebê e seus cuidadores, podendo possibilitar a instauração de vínculos afetivos seguros ou dificultar seu processo. Por exemplo, se ocorre o nascimento de um bebê após a morte de um outro, as representações e os medos relativos à morte podem contaminar a relação com o novo bebê. Da mesma forma, as representações mentais que fazemos sobre os homens e as mulheres irão influenciar o tipo e o estilo interativo que teremos com nossos filhos, para procurar com que se pareçam ou se distanciem dessas representações. Ou seja, o nascimento de um filho provoca uma reorganização das identificações familiares, uma reativação dos fantasmas infantis dos pais, fazendo com que o investimento dos adultos que cuidam do bebê seja marcado pela ambivalência, já que cuidar de um bebê real implica em trazer à tona o bebê que outrora fomos.

Os afetos ambivalentes marcam a relação entre os pais e o bebê, pois ao mesmo tempo em que o nascimento de um filho traz consigo expectativas de que o bebê possa reparar falhas da história parental e consiga ir além dos pais, provoca também um desequilíbrio na relação do casal, fazendo com que os fantasmas infantis sejam reativados. Assim, é comum que o pai se sinta excluído da diáde mãe-bebê e que em alguns momentos vivencie o bebê como um rival, reativando sua própria vivência infantil de se sentir excluído da relação dos pais; ou que a mãe se sinta inadequada na função materna por não conseguir abrir mão de um modelo de maternagem idealizado.

Winnicott⁴ indica que a mãe não só ama como odeia seu bebê desde o inicio, justamente por ter que aceitar seu “amor cruel” sem retaliação, tendo que exercer a função materna sem nenhum reconhecimento ou retribuição da parte de seu filho. Nesse sentido, sugerir que o bebê ama sua mãe de maneira

4. Vide texto “O ódio na contratransferência” (1978)

cruel significa enfatizar que no início da vida o bebê é totalmente dependente dos cuidados do adulto para sobreviver e se desenvolver e ainda não atingiu a dimensão do que significa ser cuidado, amado e sustentado física e emocionalmente por este.

O luto pela não correspondência entre o bebê imaginado e o bebê real pode ser difícil, pois o nascimento confronta os pais com a dura tarefa de ao mesmo tempo "vestir" seu bebê com suas fantasias, expectativas e ideais assim como reconhecer sua alteridade como alguém separado deles, que eles precisam conhecer, respeitar e aceitar em sua individualidade.

O nascimento de um filho implica em uma dupla dimensão: para que um bebê sobreviva física e psiquicamente é necessário inscrevê-lo em uma história familiar e transgeracional e, ao mesmo tempo, reconhecê-lo em sua subjetividade, criando um espaço potencial em que ele possa apropriar-se gradualmente das marcas inscritas na relação com seus cuidadores fundamentais.

Daniel Stern (1997) denomina constelação da maternidade uma organização psíquica temporária que determina uma nova série de tendências de ação, sensibilidades, fantasias, medos e desejos da mãe. Durante um certo período, a constelação da maternidade se torna o eixo organizador dominante da vida psíquica da mulher, deixando em segundo plano a tríade mãe-pai e bebê enquanto eixo organizador nuclear.

O autor relaciona a constelação da maternidade a três preocupações e discursos diferentes, mas relacionados, que acontecem interna e externamente: o discurso da mãe com sua própria mãe, especialmente com a mãe de sua infância, o discurso com ela mesma, e o discurso com seu bebê. Essa trilogia da maternidade passa a ser sua maior preocupação, requerendo um profundo realinhamento de seus interesses e desejos. A partir de dados oriundos de pesquisas empíricas sobre o apego, Stern ressalta que as representações da mãe sobre sua própria mãe são um importante fator de predição do padrão

de apego que a mãe estabelecerá com seu filho. No entanto, o aspecto mais pre ditivo do futuro comportamento materno não é o que ocorreu no passado, mas sim a forma como a história passada é organizada em uma narrativa. Ou seja, a narrativa da história passada pode ser tão relevante como a história passada em si. Em outras palavras, a possibilidade de lembrar e de pensar sobre o passado propicia uma amarração simbólica que favorece as interações com o bebê real.

Winnicott e Stern apontam para a dimensão intergeracional da transmissão psíquica ao indicarem como o nascimento de um bebê traz consigo um contexto evocativo para os pais, reativando suas representações mentais. A experiência de evocar acontece no presente e não no passado e, nesse sentido, as interações cotidianas com o bebê constituem o contexto evocativo presente⁵. Os atos diários de maternagem propiciam não só uma interação presente, mas se constituem como episódios de memórias do período de bebê da mãe e, ao mesmo tempo, da maternagem que ela recebeu da própria mãe. O que transforma o contexto presente no gatilho dessas recordações é que elas consistem nas experiências de ambos os lados da interação – da mãe e do bebê – através de uma geração.

O autor dá exemplos desses episódios de memória usando a narrativa de mães que, ao interagirem com seus filhos, subitamente começam a brincar com eles da mesma maneira que suas mães brincaram com elas, há vinte anos, sem saberem por que a memória surgiu naquele momento. Nesse sentido, a transmissão não passa somente pela linguagem, mas por uma série de mecanismos comportamentais interativos, tais como os que estão em jogo nos processos de sintonia afetiva⁶.

O pai surge como um elemento fundamental de sustentação à função materna, se colocando como um para-choque físico e psicológico que permite à mãe concentrar-se fundamentalmente em seu bebê. Winnicott⁷ afirma que "todos nós devemos juntar forças que capacitem o início e o desenvolvimento

5. Stern, 2004

6. Gole, 2003

7. Vide texto "Contribuição da mãe para a sociedade"

O estabelecimento de laços entre os pais e o bebê favorece seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, mas, ao mesmo tempo, propicia aos pais o sentimento de serem “pais suficientemente bons” especificamente para aquele bebê.

natural da relação emocional entre a mãe e seu bebê”. Esse trabalho coletivo é uma extensão do trabalho do pai, desde o início, quando a mãe está carregando, sustentando e amamentando seu bebê; no período anterior ao qual o bebê vai poder usar o pai de outras maneiras⁸.

O acesso à paternidade também implica em transformações que se iniciam a partir da identificação ao modelo paterno, mas que apontam para a reativação de uma relação primordial com a mãe. Estudos empíricos indicam que a grande ocorrência de distúrbios psicossomáticos em homens durante a gravidez de suas companheiras demonstra que tais transtornos não são sinais de psicopatologia e sim a confirmação de uma identificação feminina. Através de sua identificação com a gravidez da mulher, o homem divide com ela alguns sintomas e ela, em retribuição, inclui o pai em suas representações do bebê, criando um espaço para os cuidados paternos, antes mesmo do nascimento do filho^{9,10,11}.

Nessa perspectiva, tornar-se mãe e tornar-se pai coloca em jogo a dialética entre as fantasias infantis dos pais e o reconhecimento do bebê como um outro, como um sujeito na cadeia transgeracional. Isso não significa minimizar a importância fundamental do cuidado parental, mas sim a complexidade dessa função, que requer que os pais se identifiquem com o bebê para terem sensibilidade e possibilidade de res-

ponderem às suas necessidades afetivas e, ao mesmo tempo, consigam reconhecê-lo como um outro sujeito, descolado de suas projeções e fantasias.

A PARENTALIZAÇÃO DOS PAIS E A IMPORTÂNCIA DESSE PROCESSO PARA O DESENVOLVIMENTO DO BEBÊ

O estabelecimento de laços entre os pais e o bebê favorece seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, mas, ao mesmo tempo, propicia aos pais o sentimento de serem “pais suficientemente bons” especificamente para aquele bebê. Diversos autores^{12,13,14} ressaltam a dimensão simbólica do acesso à parentalidade, sugerindo que o nascimento de um filho transforma definitivamente o psiquismo de cada um dos pais. Stern inclusive indica que o nascimento de um filho provoca uma neoformação psíquica nos pais, ressaltando que a inclusão do bebê no psiquismo parental produz mudanças profundas e irreversíveis.

Essas mudanças ocorrem não só em função das projeções e representações parentais sobre o bebê, mas da mudança que a presença real do bebê provoca nas interações entre ele e

No entanto, a dimensão ascendente da transmissão (filhos-pais) é igualmente fundamental, pois só o reconhecimento do filho em sua diferença permite aos pais construir uma relação com a marca do novo e da criatividade, indo além de uma repetição do passado e permitindo que o bebê se aproprie das marcas e inscrições de sua história relacional inicial.

8. Winnicott. D.W. (1999). A contribuição da mãe para a sociedade. In: Tudo começa em casa. São Paulo, Martins Fontes. p. 117-123.

9. Trethovan & Conlon, 1965

10. Stern, 1997

11. Bydlowski & Luca, 2002

12. Konichekis, 2008

13. Golsé, 2006

14. Stern, 2005

seus pais. O nascimento de um filho implica em uma dupla dimensão: para que um bebê sobreviva física e psiquicamente é necessário inscrevê-lo em uma história familiar e transgeracional (dimensão descendente pais-filhos). No entanto, a dimensão ascendente da transmissão (filhos-pais) é igualmente fundamental, pois só o reconhecimento do filho em sua diferença permite aos pais construírem uma relação com a marca do novo e da criatividade, indo além de uma repetição do passado e permitindo que o bebê se aproprie das marcas e inscrições de sua história relacional inicial.

A maternidade introduz uma dialética entre o bebê interno e o bebê como objeto externo, ou seja, entre o bebê que a mãe foi ou que acredita ter sido e seu bebê de carne e osso.

Essa passagem testemunha o trabalho psíquico efetuado pela mãe, que se inicia na gravidez com uma reativação do objeto interno (metáfora de seu passado, de sua infância) para o gradual reconhecimento do bebê enquanto alteridade, tendo uma dimensão subjetiva que vai além das representações parentais¹⁵.

Logicamente essa passagem não ocorre abruptamente, mas decorre da possibilidade de um desinvestimento progressivo do objeto interno em benefício do bebê externo à mãe. Nem sempre esse processo coincide com o nascimento do bebê, sendo comum a algumas mães tentarem reter o objeto interno perdido, tendo dificuldade em olhar para seu bebê.

Neste contexto, Myriam Szejer (2002) sugere que a inscrição social da criança não é concomitante a seu nascimento e que, nos primeiros dias após o parto, a mãe começa a compreender que o bebê é diferente de tudo o que ela poderia imaginar. Esse reconhecimento marca o final da “gravidez psíquica” da mãe e é comumente denominado de “baby blues”- um es-

tado depressivo leve que acomete 70 a 90% das mulheres no terceiro dia após o parto.

A função paterna, de mediação entre a mãe e o bebê, auxilia a mãe a reconhecer o bebê em sua dimensão de sujeito, já que, para o pai, o bebê se constitui como objeto externo desde o início. Ao se colocar como o terceiro da relação, o pai, enquanto lugar, introduz o bebê à diferença e, portanto, aos processos de simbolização.

A presença do bebê real também funciona como um catalizador que modifica as fantasias parentais e permite aos pais retificar as fantasias de sua infância. Um fragmento clínico pode exemplificar essa questão: em uma sessão com a família de uma criança adotada, a mãe adotiva reclama que seu

filho de dois anos não a reconhece como mãe, já que chama todos os membros da família - pai, mãe e irmã mais velha – de mãe. No entanto, quando a analista pergunta à criança onde está sua mãe, ela imediatamente corre para ela e abraça suas pernas, deixando a mãe surpresa e comovida com seu ato.

Este pequeno fragmento revela que o discurso materno se refere mais a um problema da mãe em se autorizar e se reconhecer como mãe desse filho do que a uma dificuldade da criança em diferenciá-la dos outros membros da família. Assim, na medida em que o bebê não é um reservatório passivo dos cuidados parentais, suas respostas podem modelar o tipo de parentalidade que lhe é oferecida, propiciando novas formas de interação que vão além dos modelos identificatórios que os pais trazem de suas histórias individuais.

A noção de sintonia afetiva¹⁶ pode nos auxiliar na compreensão da noção de mutualidade e co-construção. Sintonia afetiva refere-se a uma troca intersubjetiva em relação ao afeto,

A função paterna, de mediação entre a mãe e o bebê, auxilia a mãe a reconhecer o bebê em sua dimensão de sujeito, já que, para o pai, o bebê se constitui como objeto externo desde o início.

15. Golse & Bydlowski, 2002

16. Desenvolvida por Daniel Stern

em que o progenitor deve ser capaz de ler o estado de sentimento do bebê a partir de seu comportamento manifesto, realizar algum comportamento que não seja uma imitação do comportamento do bebê, mas correspondente a ele, e o bebê ser capaz de ler essa resposta parental correspondente como tendo a ver com a sua experiência de sentimento original e não apenas como imitação¹⁷.

A noção implícita nessa ideia é a de uma mutualidade nas trocas entre pais e bebê, que possibilita à criança iniciar o processo de subjetivação e permite aos pais se apropriarem de seu lugar de pais. Nessa perspectiva, podemos valorizar a concepção de um psiquismo que se constrói por meio das trocas afetivas e não verbais assim como enfatizar a noção da parentalidade como um processo de construção que é modificado pela presença real do bebê.

Nesse sentido, a função do cuidado pressupõe a capacidade de traduzir as comunicações não verbais do bebê e de interpretar suas manifestações corporais como mensagens com um sentido simbólico e endereçadas a seu entorno afetivo. O desenvolvimento na primeira infância, portanto, demanda interação positiva, ou seja, a reação significativa e focada dos adultos às ações e tentativas dos bebês de se expressarem¹⁸.

Assim, o bebê é um parceiro ativo de suas interações com o mundo e não mais pensado como passivo e reativo simplesmente. Isto significa dizer que o bebê, desde o nascimento, engaja-se em trocas emocionais com seus cuidadores, mas depende da sensibilidade e da presença afetiva dos adultos para transformar sensações e percepções em mensagens com valor simbólico. Essa observação nos parece extremamente pertinente por ressaltar dois elementos

fundamentais para o desenvolvimento psíquico na primeira infância: a importância dos pais e/ou adultos responsáveis pelo cuidado ao bebê, principalmente pela qualidade de sua presença como eixo primordial para essa constituição psíquica na primeira infância; e a noção de uma continuidade entre corpo e psiquismo desde o início da vida.

O bebê inicia sua relação com o mundo por meio da musicalidade da voz materna, do toque e do cuidado que ela lhe proporciona e da identificação dos pais às suas necessidades afetivas. Ou seja, antes de apreender o conteúdo verbal e o sentido da narrativa, o bebê interage e entra em sintonia afetiva com seus adultos fundamentais através da comunicação não verbal, que é baseada na forma, na musicalidade e no ritmo da comunicação.

A noção de Stern (2004) sobre o “momento presente” é interessante para ilustrar esta concepção, pois segundo o autor esse momento contém os elementos essenciais para compor uma história de vida, mas é composto primordialmente de afetos que se desenrolam em intensidade, como uma “narrativa composta de afetos, mas sem um fio condutor

verbal”. Essa indicação remete à noção de uma narratividade fundada nas interações entre o bebê e seu entorno, pelos elementos da sensorialidade do infante, que se constituem já na vida intrauterina e se desenvolvem após o nascimento. O psiquismo se constitui através de sensações e inscrições corporais e relacionais antes de um eu autorreflexivo e diferenciado de seu meio¹⁹. Assim, a capacidade de narrar a própria história decorre da qualidade das trocas entre o bebê e o mundo, visto que o bebê parece muito mais sensível, inicialmente, à musicalidade da língua do que ao conteúdo das palavras²⁰.

17. Stern, 1992.

18. Vídeo Conceitos Fundamentais 2 - O jogo de ação e reação modela os circuitos do cérebro, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9QmT4sa-lc>

19. Lebovici, 1987

20. Golese & Desjardins, 2005

Essa noção pode se aplicar tanto a uma relação que promova uma temporalidade contínua para o "vir a ser" do bebê²¹, como a uma vivência de vazio, em que a ausência do investimento afetivo do adulto sobre a criança dificulta o acesso dela aos processos de simbolização e à linguagem^{22,23}, podendo prejudicar o seu pleno desenvolvimento.

A CONTRIBUIÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE CUIDADO NO PROCESSO DE PARENTALIDADE COMO UMA VIA DE MÃO DUPLA

Os modos de comunicação não verbais, característicos do início da vida, só podem adquirir um sentido se o meio ambiente validar e reconhecer, nas sensações e nas manifestações corporais do bebê, uma mensagem a ser decifrada e estados afetivos que possam ser compartilhados. Como indica Roussillon (2008), a qualidade da presença do adulto cuidador é fundamental, pois só por meio da experiência de prazer e de trocas intersubjetivas é que o bebê poderá internalizar e representar a ausência do outro, isto é, começará a simbolizar e a integrar as experiências de vida para gradualmente construir uma narrativa de si.

Esta observação do autor coloca a ênfase na função narrativa e transformadora dos pais e nos permite incluir os agentes de cuidado nesse processo, ampliando o escopo das primeiras relações, já que os bebês interagem com outros adultos e crianças nas creches e instituições de cuidado.

A função do cuidado relaciona-se à possibilidade de "fazer sentido" às experiências vividas, constituindo para o indivíduo

A qualidade da presença do adulto cuidador é fundamental, pois só por meio da experiência de prazer e de trocas intersubjetivas é que o bebê poderá internalizar e representar a ausência do outro, isto é, começará a simbolizar e a integrar as experiências de vida para gradualmente construir uma narrativa de si.

uma experiência integrada. Fazer sentido "implica estabelecer ligações, dar forma, sequência e inteligibilidade aos acontecimentos". Fazer sentido implica possibilitar a ligação de experiências que protegem o indivíduo do trauma e da desorganização²⁴. Assim, o espaço da creche pode ser um espaço de narração e co-construção de uma história que dê ao bebê uma experiência de continuidade e continência, assim como uma proteção contra experiências desorganizadoras e traumáticas. O bebê precisa de encontros significativos e investidos afetivamente para iniciar o processo de simbolização e pensamento e, nesse sentido, os profissionais de cuidado podem contribuir enormemente para seu desenvolvimento, por meio de

uma presença qualitativa que possibilite seu processo de crescimento e individuação e do apoio da família nessa tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os bebês têm necessidade de uma história relacional que é co-construída a partir de um espaço de narração entre o bebê e os adultos que se responsabilizam por ele²⁵. Assim, a função do cuidado na primeira infância

pressupõe acolher as intensidades afetivas do bebê para que ele possa gradualmente integrá-las, apropriando-se de sua história, tornando-se escritor de sua biografia.

É importante também que os profissionais que se ocupam dos bebês reconheçam o aspecto paradoxal da parentalidade, ou seja, de que o nascimento de um filho reativa nos pais a sua história infantil, fazendo com que entrem em contato com suas partes mais frágeis e vulneráveis. Entrar em contato com suas partes infantis facilita a identificação dos pais com o bebê, o que, por sua vez, favorece a sintonia afetiva entre eles.

21. D.W.Winnicott,1999

22. Zornig, 2008

23. Zornig, 2009

24. Figueiredo, L.C. (2007). A metapsicologia do cuidado. In: Psyché, Ano XI, n.21. São Paulo, 2007, p. 15.

25. Golsé,2003

Por outro lado, o reconhecimento da vulnerabilidade dos pais aponta para a necessidade de práticas de sustentação ao processo de construção da parentalidade por meio da constatação de que é preciso cuidar de quem cuida para favorecer uma experiência de mutualidade e troca nas relações entre pais e filhos. A desconstrução de uma idealização da maternidade e da paternidade abre novas possibilidades ao exercício da função parental, permitindo aos pais integrar aspectos de seu passado e de suas vivências às interações presentes com seu bebê.

Cabe aqui uma observação em relação à clínica da primeira infância, que é uma clínica predominantemente psicossomática, pois o bebê expressa com o corpo o mal-estar em suas relações primordiais. Como observamos anteriormente, o psiquismo se constitui em continuidade com o corpo e cabe ao adulto exercer a função de sustentação afetiva e de interpretação das comunicações corporais do bebê. Se essa função falha, ou por uma ausência física, mas, principalmente, por uma ausência psíquica de um dos pais (como o caso de uma depressão materna) o bebê pode não conseguir dar contorno e sentido a seu corpo e manifestar seu sofrimento apresentando distúrbios de alimentação, sono, agitação excessiva, entre outros.

Nessa formulação, o sofrimento psíquico na primeira infância relaciona-se a rupturas ou dificuldades no processo de vinculação entre pais e filhos, que necessitam de acolhimento e de

atendimento para impedir que essas expressões do bebê se cristalizem em sintomas que dificultem seu processo de desenvolvimento.

A noção de prevenção pode ser útil para pensarmos as situações clínicas no início da vida, desde que seja definida não como uma predição que fixa o bebê em uma estrutura clínica, e sim, como possibilidade de intervir antes que um sinal de sofrimento psíquico se cristalize. Nessa perspectiva, os profissionais que atuam nas instituições de atenção e cuidado à primeira infância são os primeiros a poder detectar sinais de sofrimento psíquico e indicar um atendimento específico a famílias que dele necessitem.

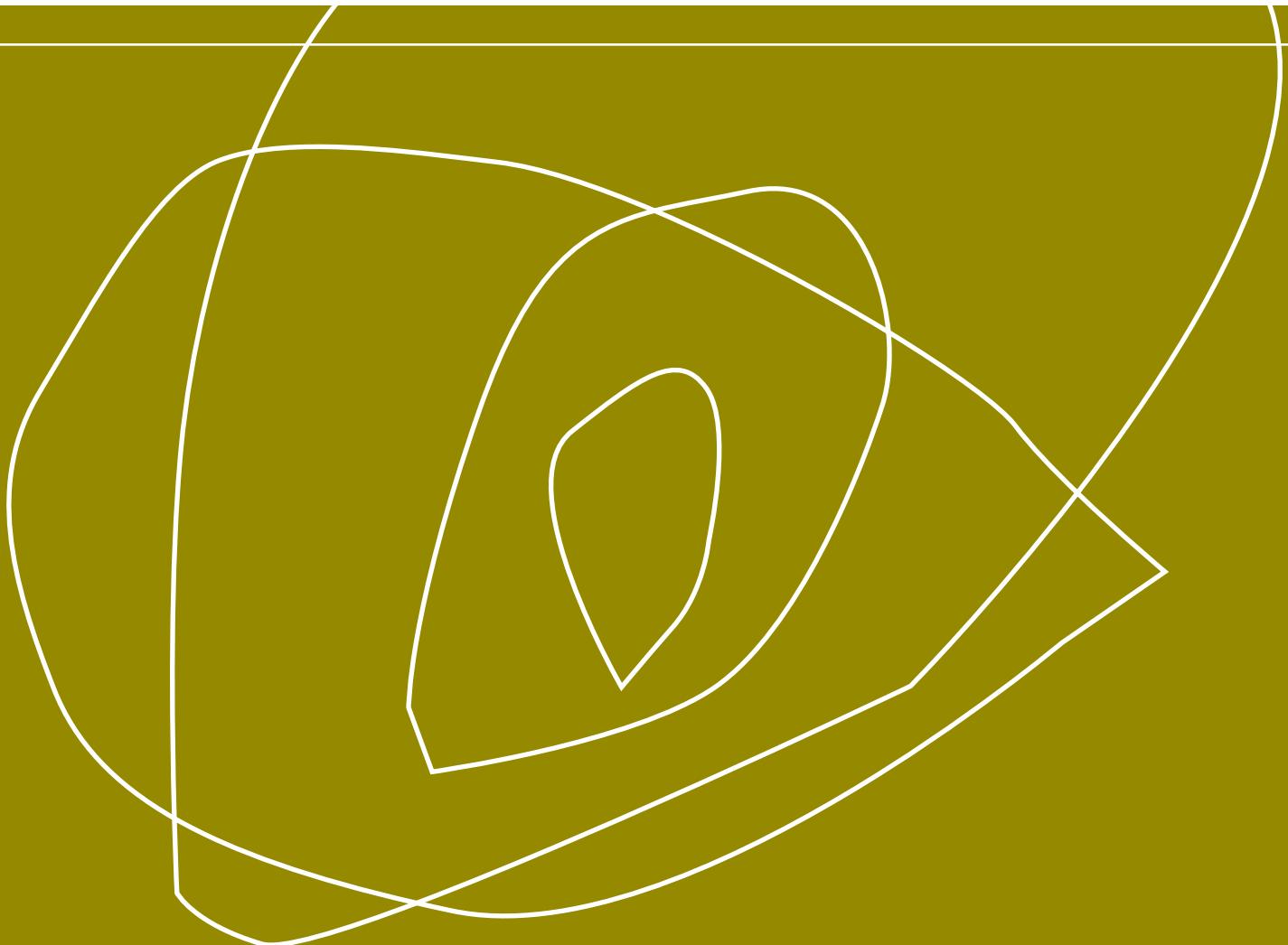
Uma ética do cuidado na primeira infância pressupõe ter uma rede que envolva o bebê, sua família e o cuidado profissional. Assim, se as pesquisas recentes sobre o desenvolvimento do bebê reforçam a importância das primeiras experiências subjetivas para o devir de toda a vida psíquica do sujeito, precisamos incluir nessas experiências as relações entre o bebê e os educadores, os profissionais e a família, cuidando de quem cuida e fornecendo, aos agentes de cuidado, possibilidades de integração e síntese.

Em suma, o encontro entre o bebê e os adultos que dele se ocupam representa um espaço de co-construção narrativa, em que a principal questão é “escrever uma terceira história, coescrivendo um novo relato que considere as duas histórias precedentes”.²⁶

26. Golse, B. (2003). Sobre a psicoterapia pais-bebê: narratividade, filiação e transmissão. São Paulo, Casa do Psicólogo, p. 122.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BYDLOWISKI, M. O olhar interior da mulher grávida: transparência psíquica e representação do objeto interno. In: CORRÊA Filho, L.; CORRÊA, M. E.; FRANÇA, O. S. (Org.). **Novos olhares sobre a gestação e a criança até 3 anos:** saúde perinatal, educação e desenvolvimento do bebê. Brasília: L.G.E., 2002. p. 205-215.
- GOLSE, B. **L' être-bébé.** Paris: PUF, 2006.
- GOLSE, B. **Sobre a psicoterapia pais-bebê:** narratividade, filiação e transmissão. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- GOLSE, B. Depressão do bebê, depressão da mãe, conceito de psiquiatria perinatal. In: CORRÊA Filho, L.; CORRÊA, M. E.; FRANÇA, O. S. (Org.). **Novos olhares sobre a gestação e a criança até 3 anos:** saúde perinatal, educação e desenvolvimento do bebê. Brasília: L.G.E., 2002.
- GOLSE, B.; BYDLOWISKI, M. Da transparência psíquica à preocupação materna primária. In: CORRÊA Filho, L.; CORRÊA, M. E.; FRANÇA, O. S. (Org.). **Novos olhares sobre a gestação e a criança até 3 anos:** saúde perinatal, educação e desenvolvimento do bebê. Brasília: L.G.E., 2002. p. 215-221.
- KONICHECKIS, A. **De generation en generation:** la subjectivation et les liens précoce. Paris: PUF, 2008.
- LEBOVICI, S. **O bebê, a mãe e o psicanalista.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ROCHAT, P. Subjetividade e intersubjetividade no desenvolvimento infantil. In: COELHO Júnior, N.; SALEM, P. (Org.). **Dimensões da intersubjetividade.** São Paulo: Escuta, 2012.
- ROUSSILLON, R. **Le jeu et l'entre-je(u).** Paris: PUF, 2008.
- MOURA, M. L. S. **O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- STERN, D. L'enveloppe prénarrative. In: MISSONIER, S. (Org.). **Récit, attachement et psychanalyse.** Paris: Érès, 2005. p. 29-46.
- STERN, D. **The present moment in psychotherapy and everyday life.** Nova York: W. W. Norton, 2004.
- STERN, D. **A constelação da maternidade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- STERN, D. **O mundo interpessoal do bebê.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SZEJER, M. Uma abordagem psicanalítica da gravidez e do nascimento. In: CORRÊA Filho, L.; CORRÊA, M. E.; FRANÇA, O. S. (Org.). **Novos olhares sobre a gestação e a criança até 3 anos:** saúde perinatal, educação e desenvolvimento do bebê. Brasília: L.G.E., 2002.
- TRETHOVAN, W. H.; CONLON, M. F. Couvade syndrome. **The British Journal of Psychiatry**, n. 3, 1965.
- WINNICOTT, D. W. A contribuição da mãe para a sociedade. In: **Tudo começa em casa.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WINNICOTT, D. W. O ódio na contratransferência. In: **Da pediatria à psicanálise.** Rio de Janeiro: Imago, 1978. p. 341-355.
- ZORNIG, S. Transmissão psíquica: uma via de mão dupla? In: CARNEIRO, T. F. (Org.). **Casal e família:** permanências e rupturas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 25-41.
- ZORNIG, S. M. A. Corporeidade e constituição do sujeito: algumas observações sobre a clínica dos primórdios. **Tempo psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, 2008.
- ZORNIG, S. M. A. Reflexões sobre uma ética do cuidado na primeira infância. **Primórdios**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2010.



CONTRIBUIÇÕES DA PARTICIPAÇÃO DA FIGURA MASCULINA E DA COPARENTALIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Adriano Beiras
Carolina Duarte de Souza

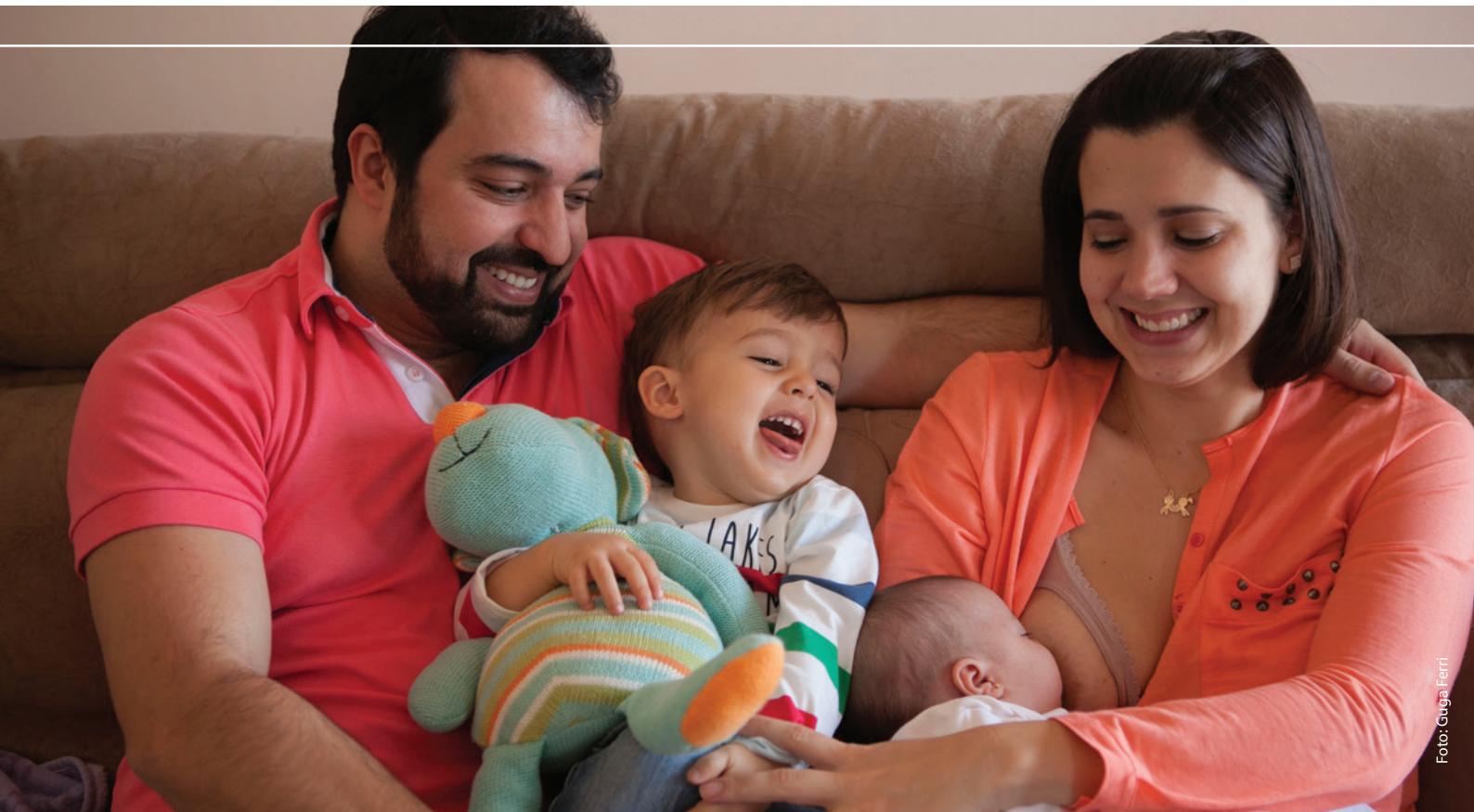


Foto: Guga Ferri

INTRODUÇÃO

De acordo com publicação sobre o estado da paternidade no mundo, elaborada em 2015¹, cerca de 80% dos homens, em algum momento de suas vidas, se tornarão pais biológicos e quase todos têm ou terão, ao longo da vida, alguma conexão com crianças, vivendo com elas ou não. Essa ligação pode ser como: a) pai: biológico, adotivo, padrasto, de família acolhedora ou guardião legal (em relacionamentos hetero ou homoafetivos); b) parente: irmão, primo, tio, avô ou bisavô; c) professores; d) técnicos/treinadores; ou e) membro da comunidade. A participação dos homens no desenvolvimento da primeira infância traz impactos para suas próprias vidas, para as relações de construção de gênero, para a vida de suas/seus companheiras/companheiros, das crianças e das mulheres e homens em geral. Portanto, essa participação pode ter efeitos de longo prazo no mundo a sua volta².

Conforme será abordado adiante, a figura do pai é muito importante para todo o desenvolvimento infantil. Nos estudos, destacam-se, em especial, a relevância dessa figura ao desenvolvimento emocional e intelectual da criança, assim como são ressaltadas importâncias distintas para filhos e filhas de diferentes contextos e culturas. Além disso, pesquisas apontam que aqueles que exercem a paternidade também podem mudar biológica e psicologicamente ao assumir o papel de cuidador.

Mas o que uma criança precisa para se desenvolver emocionalmente saudável, tornando-se um adulto autônomo e bem-sucedido? Um número significativo de pesquisas aponta que ela precisa de³:

- Segurança e vínculo afetivo (ou seja, apego seguro) com ao menos um dos cuidadores (independentemente do sexo).
- Estimulação cognitiva precoce, incluindo o uso e exposição à língua ou línguas.

1. State of the world's fathers, 2015

2. Levtof, Van Der Gaag, Greene, Kaufman & Barker, 2015

3. Levtof, Van Der Gaag, Greene, Kaufman & Barker, 2015

- Estabilidade e segurança física e psicológica desde a primeira infância (da gestação aos seis anos).
- Suporte e atenção durante períodos críticos específicos da gestação aos três anos, quando o processo de desenvolvimento do cérebro é mais intenso – por exemplo, momento de aquisição das capacidades de engatinhar e de andar, assim como de falar, reconhecer e trabalhar suas emoções.
- Suporte e promoção de resiliência em contextos que são desafiadores.

Vale destacar a importância da participação paterna nos contextos de cuidado e desenvolvimento e, também, como um fator que ajuda a desenvolver reflexões e experiências que permitam e estimulem a equidade de gênero, a divisão igualitária das tarefas domésticas e a coparentalidade.

Ainda que anteriormente o pai fosse entendido apenas como protetor e provedor, na atualidade o exercício da paternidade ganha outra proporção, diante das diversas mudanças nas configurações familiares e na sociedade em geral. Quanto mais tempo o pai passa com a criança em diferentes atividades como leituras, jogos, troca de roupas, de fraldas, alimentação, mais se produzem laços entre o pai e a criança e uma dinâmica de cuidado mais equitativa em coparentalidade. Destaca-se a qualidade da interação, mais que a quantidade, priorizando as necessidades da criança, mas também estimulando sua autonomia, reflexão e desafios.

Um dos mais reconhecidos pesquisadores no campo da paternidade aponta que o envolvimento dos pais com os filhos⁴ se configura como um fator de proteção para o desenvol-

vimento infantil⁵. Quando o pai se envolve com seus filhos durante a primeira infância e no decorrer dos anos, as crianças podem apresentar menos problemas de comportamento como agressividade e sintomas emocionais, e, por outro lado, desenvolver mais competências sociais⁶. O envolvimento paterno diz respeito à forma e frequência da participação do pai na educação e no cuidado das crianças⁷. É importante ressaltar que não necessariamente o pai biológico precisa ocupar esse espaço, mas sim um cuidador que possa estabelecer uma relação com a criança com características que geralmente são exercidas por uma figura masculina, como estimular a criança a enfrentar desafios, a trabalhar a competitividade por meio de brincadeiras, a impor limites.

Este capítulo, portanto, se propõe a discorrer sobre algumas especificidades da participação da figura masculina no desenvolvimento integral da criança pequena, ou seja, no desenvolvimento que se dá a partir da interação entre os aspectos físicos, neurológicos, biológicos, cognitivos e socioemocionais. Para tanto elencamos alguns tópicos específicos.

Começamos por explorar o conceito de envolvimento paterno e suas dimensões, trazendo algumas propostas de formas positivas do homem contribuir para o desenvolvimento da criança. Em seguida, nos aprofundamos em uma teoria específica sobre o relacionamento pai-filho: a Relação de Ativação, discutindo implicações para a criança. Passamos pelas questões que envolvem dois cuidadores e a criança, a coparentalidade. Finalizamos com algumas sugestões e recomendações

4. Aclaramos que o uso do termo filho neste texto refere-se a ambos os gêneros (filho ou filha).

5. Lamb, 1997

6. Paquette, 2005

7. Lamb, 1997

práticas para os profissionais que lidam com famílias grávidas e com crianças de até seis anos de idade.

ENVOLVIMENTO PATERNO

Existem várias dimensões que devem ser consideradas sobre como o pai pode se envolver na criação de seus filhos⁸. A primeira conceituação e ainda atual de dimensões do envolvimento paterno⁹ é composta pelo *engajamento*, pela *acessibilidade* e pela *responsabilidade*. A dimensão de *engajamento* aborda a importância de que o pai desenvolva interações com a criança em situações face a face. Essas situações podem envolver tanto brincadeiras como “pega-pega”, cócegas, jogos de tabuleiro, quebra-cabeças; como cuidados básicos como dar banho, trocar a roupa da criança, e fazer as refeições em conjunto. Nem sempre o pai pode dispor de uma grande quantidade de tempo para essas interações. Ele pode, por exemplo, separar ao menos quinze minutos diários com a criança, utilizando esse tempo para propor brincadeiras novas e desafiantes, ou ainda acompanhá-la nas atividades da educação infantil e aproveitar para conversar sobre como foi o dia da criança, sobre o que ela fez, o que sentiu, exemplos de interações positivas na dimensão engajamento.

A dimensão de *acessibilidade* refere-se à disponibilidade do pai para com seu filho. O pai deve mostrar-se disponível tanto física como emocionalmente¹⁰. Existem pais que possuem atividades remuneradas com longas jornadas de trabalho fora de casa e sentem-se culpados por não permanecer muito tempo com o filho. Entretanto, o mais importante é a qualidade do tempo que dedica a ele. Se, por exemplo, durante a semana o pai dispõe de apenas algumas horas para ficar em casa, ele pode separar uma parte desse tempo para se dedicar integralmente à criança. Porém, há pais que durante a semana não conseguem estar presentes fisicamente enquanto a criança está acordada. Nesse caso, há outras formas de se fazer

presente emocionalmente: pode se comunicar por meio de telefonemas, mensagens de texto e/ou voz, vídeos ou, ainda, deixar bilhetes para a criança na cama com recadinhos afetuosos sobre o dia a dia do seu filho. Para a criança, isso significa que apesar de não poder estar presente fisicamente, seu pai se interessa por ela e participa de seu cotidiano.

Responsabilidade é a dimensão que reúne as necessidades de o pai se responsabilizar pelo bem-estar e pelos cuidados com a criança. Para tanto é necessário que ele faça acordos com os outros cuidadores sobre a forma como educarão e cuidarão da criança. Essa dimensão envolve comportamentos como: atentar-se para quando a criança precisa ir ao médico; prover alimentação, vestimenta e um ambiente adequados às necessidades do filho¹¹. Nessa dimensão podem ser incluídas também as questões de responsabilização com o bem-estar e cuidado emocional, com o educar, a regulação emocional, a vinculação e socialização, ou seja, a responsabilidade do pai em participar do desenvolvimento integral das potencialidades da criança.

As discussões da literatura sobre as dimensões do envolvimento paterno avançaram para agregar práticas comportamentais, afetivas e cognitivas do pai com a criança¹². Nesse sentido, destacamos quatro dimensões do envolvimento paterno¹³:

1. Responsabilidades - referem-se ao quanto cada familiar, sozinho e em conjunto, se responsabiliza pelas tarefas domésticas relacionadas às crianças (trocar a fralda, lavar a roupa, preparar as refeições).

2. Afeto/comunicação - diz respeito a expressões de afeto do pai para com seu filho (acariciar, abraçar, beijar, dizer que o ama) e o quanto ele comunica-se com a criança (conversar sobre coisas boas e dificuldades, utilizar palavras corretas, sem infantilizar a fala, contar sobre sua vida e perguntar sobre a vida da criança).

3. Participação em atividades - relaciona-se ao quanto o

8. Palkovitz, 1997

9. Lamb, Pleck, Charnov & Levine, 1987

10. Lamb, Pleck, Charnov & Levine, 1987

11. Lamb, Pleck, Charnov & Levine, 1987

12. Day & Lamb, 2004

13. Schoppe-Sullivan, McBride & Ringo Ho, 2004

Filhos de pais que se envolvem geralmente apresentam melhor capacidade na resolução de problemas, melhor rendimento escolar e mais sucesso profissional do que crianças cujos pais não foram presentes.

pai se envolve em atividades domésticas e/ou atividades da criança, na companhia dela, ou seja, o quanto o pai está fisicamente presente na rotina da criança.

4. Monitoramento cognitivo - refere-se a três atitudes: a) lembrar do filho quando não está com ele (ter fotos da criança consigo, falar sobre ela para outras pessoas, sentir saudades etc.); b) tentar colocar limites para a criança (o diálogo entre pais e filhos é fundamental; é importante que o pai explique porque está proibindo a criança de fazer alguma coisa); e c) dar instruções nas atividades das crianças (a criança precisa de orientações para cumprir tarefas que ainda não sabe fazer sozinha). Além disso, permitir que aprendam a tomar pequenas decisões desde cedo estimula o desenvolvimento da autonomia. Ou seja, as crianças precisam aprender a identificar suas necessidades e sentir-se mais valorizadas e confiantes ao tomar decisões. Portanto, pensando no desenvolvimento integral da primeira infância, é importante atentar-se para esses aspectos do envolvimento paterno, que podem afetar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Cognitivamente, filhos de pais que se envolvem geralmente apresentam melhor capacidade na resolução de problemas, melhor rendimento escolar e mais sucesso profissional do que crianças cujos pais não foram presentes. Em termos emocionais, crianças que convivem com os pais costumam apresentar mais autoconfiança e menos temores, frustrações e depressão. Socialmente, pais que se envolvem podem proporcionar a seus filhos o desenvolvimento de paciência e empatia e prevenir o aparecimento de problemas de comportamento¹⁴.

14. Finzi-Dottan & Cohen, 2015

TEORIA DA RELAÇÃO DE ATIVAÇÃO

Outra teoria que pode nos ajudar a entender o lugar da figura masculina no ambiente familiar é a Teoria da Relação de Ativação^{15,16} que enfatiza funções parentais para o desenvolvimento infantil, exercidas, geralmente, pela figura masculina na criação dos filhos. Essa teoria ressalta três dimensões de estimulação do desenvolvimento infantil, que seriam mais realizadas pela figura paterna em sua relação com as crianças. A *disciplina* é a dimensão que engloba os atos do pai para dar limites, repreender quando a criança não obedece regras, não se esforça ou faz algo errado, e de castigar em caso de ultrapassar os limites, mesmo avisada. A autoridade paterna, ou seja, o exercício de dar limites à criança não deve ser confundido com o autoritarismo. O primeiro se refere a deixar claras as regras de convivência para a criança e as consequências de não as cumprir. O autoritarismo refere-se à imposição de cumprimento de ordens por meio da força ou ameaça. Antigamente, acreditava-se que o autoritarismo deveria ser uma característica desejada na figura paterna, porém entendemos que, quando o pai exerce o autoritarismo, ele constrói uma relação de temor com a criança e não necessariamente de respeito. Uma relação de autoridade, por outro lado, pode proporcionar o estabelecimento de um vínculo afetivo, permeado pelo respeito e pela confiança entre

A autoridade paterna, ou seja, o exercício de dar limites à criança não deve ser confundido com o autoritarismo. O primeiro se refere a deixar claras as regras de convivência para a criança e as consequências de não as cumprir. O autoritarismo refere-se à imposição de cumprimento de ordens por meio da força ou ameaça.

15. Paquette, 2004

16. Paquette & Bigras, 2010

pai e filho. Assim, os limites propostos pelo pai costumam permitir que a criança explore o ambiente de forma segura, desenvolvendo noções de certo e errado, dos aspectos éticos, de moralidade e de convívio social.

Em relação ao bebê é importante deixar claro que muitas vezes o “não” precisa vir acompanhado de contenção física (segurar a criança, tirá-la da situação de risco – de perto de um interruptor, por exemplo). A partir do momento que a criança passa a desenvolver a noção de consequência das coisas, por volta dos dois anos e meio, pode-se começar a explicar o que acontecerá com ela caso descumpra a regra (tanto o risco que está correndo como o “castigo” que pode receber). Por exemplo, “filho não mexa no interruptor, pois é perigoso. Você pode se machucar. Se você mexer o pai não vai mais te deixar brincar aí”.

A segunda dimensão proposta é a de *estimulação à perseverança*. Diz respeito aos comportamentos paternos de encorajar a criança a cumprir tarefas difíceis, superar seus limites e perseverar diante de adversidades. Alguns exemplos são introduzir a criança pequena nos esportes, convidá-la a explorar o ambiente e tomar a iniciativa do primeiro contato com uma criança desconhecida. Isso tende a proporcionar o desenvolvimento da proatividade, da tolerância a frustrações, das habilidades sociais.

A terceira dimensão é a de *estímulo a correr riscos*. Abarca as atitudes de encorajar a criança a se envolver em atividades que tenham um risco controlado pelo pai, dando bastante autonomia para que ela explore o ambiente. Essa estimulação pode promover autoconfiança, autonomia e capacidade de lidar com situações de estresse. Aqui se destacam a importância das experiências vividas pelas crianças e o seu papel ativo em seu processo de desenvolvimento. Um exemplo disso é quando o pai deixa o bebê brincar na água sem as boias - tanto ele coloca a criança em uma situação de risco controlada, como estimula o bebê a enfrentar o desafio; também vemos isso acontecer quando a criança começa a andar de bicicleta sem rodinhas.

Preocupados com as consequências da relação de ativação para o desenvolvimento infantil, alguns autores¹⁷ propuseram uma classificação da criança conforme essa relação de ativação ocorre. Tal classificação foi complementada¹⁸ posteriormente, descrevendo as características do comportamento paterno de estimulação ao risco e proteção para a ativação da criança em situações de desafio, a saber:

1. Criança subativada - aquela que se mostra receosa à interação com uma pessoa desconhecida, demonstrando medo e hesitação para realizar atividades com ela. A criança explora um ambiente novo com bastante cuidado, permanecendo próxima ao pai. Por outro lado, ela costuma obedecer a seu pai. Isso pode acontecer quando ele é superprotetor, ou seja, protege a criança, coloca bastante limite, mas não estimula a correr risco; ou quando ele é pouco envolvido (nem estimula ao risco, nem protege a criança). Alguns impactos possíveis desse tipo de relação entre pai e filho podem ser a baixa autoestima da criança, o excesso de insegurança, medo do desconhecido, submissão da criança a figuras de autoridade e a falta de iniciativa nas atividades. Um pai que superproteja seu filho pode colocá-lo em perigo, pois ao evitar expô-lo a situações que envolvam pequenos riscos, acaba por não ensiná-lo a identificar os perigos, nem a desenvolver estratégias para enfrentá-los.

2. Criança ativada - ela interage com um adulto estranho, mas com cautela. Explora o ambiente desconhecido com cuidado e segue as instruções do pai. O pai dessa criança, na maioria das vezes, a estimula a perseverar, a correr riscos controlados, definindo claramente os limites. Isso ocorre, sobretudo, quando o pai é um aventureiro preparado que proporciona estimulação da criança ao risco e a protege. Ao longo do tempo, essas crianças podem desenvolver habilidades para lidar com os riscos, mesmo sem a presença de adultos, como autoconfiança e autocontrole.

3. Criança superativada - ela interage com o desconhecido sem demonstrar sinais de medo e hesitação, explora um lu-

17. Paquette & Bigras, 2010

18. Brussoni & Olsen, 2011

gar novo de forma arriscada e desobedece o pai, ou seja, age impulsivamente sem medir os riscos envolvidos na atividade. Essas podem ser características de crianças com pais inconsistentes, que estimulam ao risco, mas não protegem a criança. Essas crianças tendem a desenvolver problemas de comportamento como agressão, relacionamento com outras crianças e desafio à autoridade.

Portanto essa proposta de compreensão da interação pai-criança relaciona-se à estimulação da criança em novas atividades, ao desenvolvimento da autorregulação infantil e aos limites e riscos envolvidos em diferentes situações. Em resumo, no que se refere à teoria da relação de ativação paterna, é importante haver um equilíbrio entre disciplina, estímulo à perseverança e a correr riscos em diferentes contextos, para que a criança desenvolva habilidades e aprenda a enfrentar desafios, de forma a manter um amadurecimento relacional e emocional diante dos estímulos cotidianos.

COPARENTALIDADE

Um dos fatores que mais influenciam o envolvimento paterno ao longo do desenvolvimento humano, desde a gestação, é a coparentalidade. Esse conceito se refere ao modo como o pai e o outro cuidador conduzem sua parentalidade, apoiam-se ou se prejudicam, e manejam seus conflitos referentes aos cuidados e educação do filho¹⁹. Quando ela é positiva (os responsáveis conseguem realizar acordos entre si, respeitar a parentalidade um do outro e cooperar na criação dos filhos) os pais, em geral, sejam eles adultos, adolescentes, casados ou divorciados, costumam se envolver mais com seus filhos^{20,21}. Os estudos apontam que tanto o envolvimento paterno como a coparentalidade têm relação com o funcionamento sócio emocional da criança^{22,23}. Quando os pais se envolvem mais com seus filhos, as crianças têm mais chance de ter sucesso

nos estudos, apresentar menos problemas de comportamentos (agressividade, ansiedade) e estabelecer bons relacionamentos sociais com outras crianças.

A coparentalidade positiva contribui diretamente para o bem-estar dos filhos²⁴, para o apego seguro da criança, para sua regulação emocional e comportamento prossocial²⁵. Portanto, ao pensar em estratégias que promovam o desenvolvimento integral da primeira infância, é recomendado que estimulemos o envolvimento paterno. Para isso, devemos considerar a qualidade da relação de coparentalidade que o pai estabelece com sua dupla coparental.

Feinberg (2003), um importante pesquisador dessa área, entende que essa relação sofre influências de:

- **características pessoais de cada pai** - a saúde mental (um pai com quadro depressivo, ou algum outro sofrimento psicológico, pode ser fator de risco para uma relação coparental positiva), o bem-estar (a presença de dor, por exemplo, pode dificultar a coparentalidade), a forma como se relaciona com os outros (a falta de habilidades sociais para se comunicar pode ser um impedimento para os acordos entre o pai e sua/ seu parceira/o sobre os cuidados do bebê ou da criança), sua personalidade (a extroversão do pai pode ser um aliado em seu relacionamento coparental) e seus valores e crenças (o pai que acredita que um bom pai é aquele que se ocupa apenas do sustento financeiro dos filhos pode ser um risco tanto para o envolvimento paterno como para a relação coparental).

- **do histórico do relacionamento familiar anterior à gravidez** - o modo como o pai e a dupla coparental se relacionavam no que se refere a cuidados (se o pai se envolvia nessas situações ou se não as considerava atribuições da figura masculina), o estilo comportamental e emocional do pai e sua/seu cônjuge (se a dupla servia de suporte emocional um ao outro, como se comportavam frente a adversidades).

- **de contextos extrafamiliares** - questões financeiras (as di-

19. Feinberg, 2003

20. Finzi-Dottan & Cohen, 2015

21. Schoppe-Sullivan, Brown, Cannon, Mangelsdorf & Sokolowski, 2008

22. Lamb, 1997

23. McHale, Khazan, Erera, Rotman, DeCoursey & McConnell, 2002

24. Fagan, 2008

25. Christopher, Umemura, Mann & Jacobvitz, 2015

ficuldades econômicas podem fazer com que o estresse entre os cuidadores aumente), relativas ao trabalho (as pressões vindas dos trabalhos dos pais também podem dificultar a coparentalidade) e ao suporte social (ter suporte das instituições de Educação Infantil, dos serviços de saúde, dos amigos e familiares, principalmente dos avós, pode ser um fator de proteção à coparentalidade, bem como à parentalidade dos pais). Segundo o autor, a coparentalidade ocorre pela inter-relação entre quatro fatores:

1. Concordância/discordância entre a dupla coparental acerca das práticas parentais - trata das ideias comuns e diferentes que existem entre o pai e sua dupla coparental relacionadas a valores morais, expectativas quanto ao comportamento e disciplina da criança, necessidades emocionais infantis, aos cuidados e educação do bebê e da criança pequena. Os desacordos podem estar relacionados a problemas de comportamento ao longo da vida dos filhos, como decorrência de sofrimento psicológico da criança por não saber a qual dos pais agradar. Exemplos desses comportamentos são os sintomas de ansiedade e agressividade da criança. Porém, o simples desacordo, em si, não necessariamente implica em problemas para o desenvolvimento infantil. Alguns pais, por exemplo, podem “concordar em discordar” e ainda assim apoiarem-se mutuamente, negociando com respeito os pontos de desacordo e assumindo compromissos, pensando no bem-estar da família.

2. Compartilhamento de tarefas - refere-se a consequências do estresse dos pais a partir da percepção de uma divisão desigual nas tarefas domésticas (lavar louças e roupas, varrer, tirar o pó, organizar e fazer faxina na casa), nos cuidados básicos com o bebê (trocar fralda, acolher quando chora, fazer dormir) e/ou com criança pequena (dar de comer, dar banho, colocar para dormir, levar ao banheiro) e responsabilidades financeiras (se o pai e a dupla trabalham fora, ou se um se responsabiliza pelo rendimento financeiro e o outro administra a casa e a economia da família). Um ponto importante sobre o compartilhamento de tarefas refere-se à flexibilidade/rigidez da dupla coparental na negociação em distribuir as tarefas

domésticas. Momentos de transição ao longo do tempo, na vida da família, podem acentuar os conflitos decorrentes da percepção injusta da divisão de trabalhos, como o período pré e pós-parto e a entrada da criança na Educação Infantil.

3. Gerenciamento conjunto das interações familiares - envolve três aspectos da relação de coparentalidade: a) a dupla coparental é responsável por controlar comportamentos e formas de comunicação um como o outro. Quando essa relação é permeada por hostilidade e comportamento violento, tanto a parentalidade dos pais como o desenvolvimento integral dos filhos podem ser afetados negativamente; b) os cuidadores devem atentar-se aos limites entre a relação conjugal (ou parental, quando a coparentalidade acontece entre pai e um de seus genitores ou filhos mais velhos) e coparental dos cuidadores, e com a inclusão do parceiro coparental nas decisões e vida do filho; quando os cuidadores têm conflitos entre si eles podem usar os filhos para agredir a/o parceira/o, o que tende a deixar as crianças numa posição desconfortável, “precisando” escolher entre as duas figuras importantes de sua vida, c) os cuidadores são responsáveis por manter um equilíbrio na proporção de atenção que cada um demanda à criança nas situações vivenciadas a três. Se o outro cuidador não abre espaço para que o pai interaja igualmente com a criança nessas situações, essa atitude pode afetar negativamente seu senso de competência para estabelecer um bom vínculo com a criança na ausência do outro cuidador.

4. Suporte/sabotagem - refere-se ao apoio coparental, ao reconhecimento da parentalidade do parceiro e à sabotagem ao outro cuidador. O suporte da companheira ao papel do pai (confirmação das competências do homem como pai, conhecimento e respeito às contribuições paternas e apoio às decisões e autoridade do pai) é um fator que colabora para a parentalidade, autoestima e autoconfiança paterna, o que contribui para seu envolvimento com os filhos. A sabotagem da parentalidade do pai, por meio de críticas ao seu papel pelo outro cuidador, depreciação de sua figura ao filho por parte da dupla coparental e atribuição de culpa aos problemas da criança pela dupla coparental, pode prejudicar seu

Colocar limites – exercendo a autoridade e não o autoritarismo – é importante para o desenvolvimento da criança, pois pode ajudá-la a enfrentar e vivenciar situações de frustração e desafios, entendendo regras sociais de convívio. Ainda gera segurança para que ela saiba o que pode ou não fazer. Isso permite a criança explorar situações, sabendo que, se existir algum perigo, seu pai não vai deixá-la se envolver na atividade.

senso de competência como pai e também gerar problemas emocionais que tendem a influenciar negativamente o seu envolvimento com a criança. Em casos extremos, situações de sabotagem da parentalidade da parceira se configuram em alienação parental - condição adversa para o desenvolvimento da primeira infância.

Dentre as diferentes dimensionalidades da coparentalidade aqui apresentadas, as de compartilhamento de tarefas entre a dupla coparental e a sabotagem da parentalidade do/a parceiro/a têm sido estudadas como um construto separado relativo à mediação materna do envolvimento do pai para com os filhos, o "*maternal gatekeeping*"²⁶. Esse conceito enfatiza a dimensão cultural da responsabilização da mulher pelo cuidado com os filhos e com os afazeres domésticos e como essa noção regula a possibilidade ou não do pai envolver-se com a criança.

Entende-se que essa relação é uma parte importante da coparentalidade, mas deve ser considerada conjuntamente aos acordos e desacordos coparentais e o gerenciamento comum das interações familiares. Portanto, uma coparentalidade positiva pode ser um fator protetivo que modera a relação entre fatores de risco (características pessoais do pai e do ambiente: contextos extrafamiliares e histórico do relacionamento familiar anterior à gravidez) e o bom funcionamento familiar²⁷, o que contribui para o desenvolvimento integral da primeira

infância.

SUGESTÕES PRÁTICAS E RECOMENDAÇÕES

Diante de todo o exposto, gostaríamos de destacar algumas sugestões ou recomendações práticas para estimular o maior envolvimento paterno no desenvolvimento da primeira infância. Iniciamos por algumas pontuações gerais.

Primeiramente, vale destacar que a culpa por não poder ficar tanto tempo com a criança faz com que alguns pais, às vezes, apresentem dificuldades em dizer não aos filhos. Eles também podem ter dificuldades em corrigir as crianças quando elas não seguem os combinados. Em muitas situações, os pais acabam fazendo todas as vontades da criança ou relevando quando a criança desobedece. Dizer não à criança, evidenciando limites e corrigi-la, pode ser também entendido como ato de amor e cuidado.

Colocar limites – exercendo a autoridade e não o autoritarismo – é importante para o desenvolvimento da criança, pois pode ajudá-la a enfrentar e vivenciar situações de frustração e desafios, entendendo regras sociais de convívio. Ainda gera segurança para que ela saiba o que pode ou não fazer. Isso permite a criança explorar situações, sabendo que, se existir algum perigo, seu pai não vai deixá-la se envolver na atividade. Além disso, o comportamento dos pais em relação a suas crianças vai apoiar a construção de competências que servirão por toda vida como aprender a esperar a vez em uma fila ou a economizar para comprar algo que queira.

O aprendizado começa na primeira infância, quando, às vezes, a criança não tem suas vontades atendidas nem no momento, nem da maneira como espera. Se isso acontecer em um ambiente protegido, ou seja, por pessoas que a criança sabe que a amam, mesmo não lhe satisfazendo o desejo naquele momento, será mais fácil enfrentar as frustrações ao longo da vida. Outro ponto importante para o envolvimento paterno diz respeito a sua percepção de competência parental. Essa pode

26. Allen & Hawkins, 1999

27. Feinberg, 2003

ser desenvolvida por meio de interações bem-sucedidas do pai com seus filhos. Por exemplo, quando ele consegue trocar fraldas do bebê adequadamente, dar de comer, acalmar e conter uma “birra” de uma criança pequena, contar histórias para o filho, ensiná-lo a se comportar em público, dentre outras. Tudo isso contribui para que ele se sinta capaz e realizado como pai²⁸.

Ações ou programas que estimulem o envolvimento paterno podem ser mais efetivos se:

- 1.** envolverem uma interação com a mãe e, no caso de pais solteiros, as famílias de origem.
- 2.** promoverem a coparentalidade, ou seja, a colaboração entre os parceiros dentro e fora da união conjugal.
- 3.** enfatizarem os momentos de transição mais críticos como nascimento e até o divórcio.
- 4.** lidarem com questões de emprego, econômicas e da comunidade.
- 5.** oferecerem oportunidade para os pais aprenderem com outros pais.
- 6.** promoverem a viabilidade do cuidado comprometido e colaborativo na relação conjugal²⁹.

Baseado nos estudos e teorias explicitados neste texto, e pensando em recomendações dirigidas aos pais que podem ser passadas por profissionais ou em discussões sobre o tema, recomendamos evitar:

- 1.** comportamentos que sabotem ou denigram o outro cuidador em seu papel de pai ou mãe.
- 2.** minar a dupla coparental com o intuito de comprometer a relação do outro cuidador com o filho e a exclusão do companheiro.
- 3.** desentendimentos e discussões entre os pais na frente das crianças.
- 4.** disputar a atenção da criança ou desautorizar enquanto o companheiro repreende o filho - se não concordar com a disciplina, conversar depois, na ausência da criança.
- 5.** pedir ao cônjuge que repreenda a criança.

Por outro lado, ações que recomendamos e enfatizamos para os pais, que podem ser estimuladas por profissionais nesse campo e em discussões são:

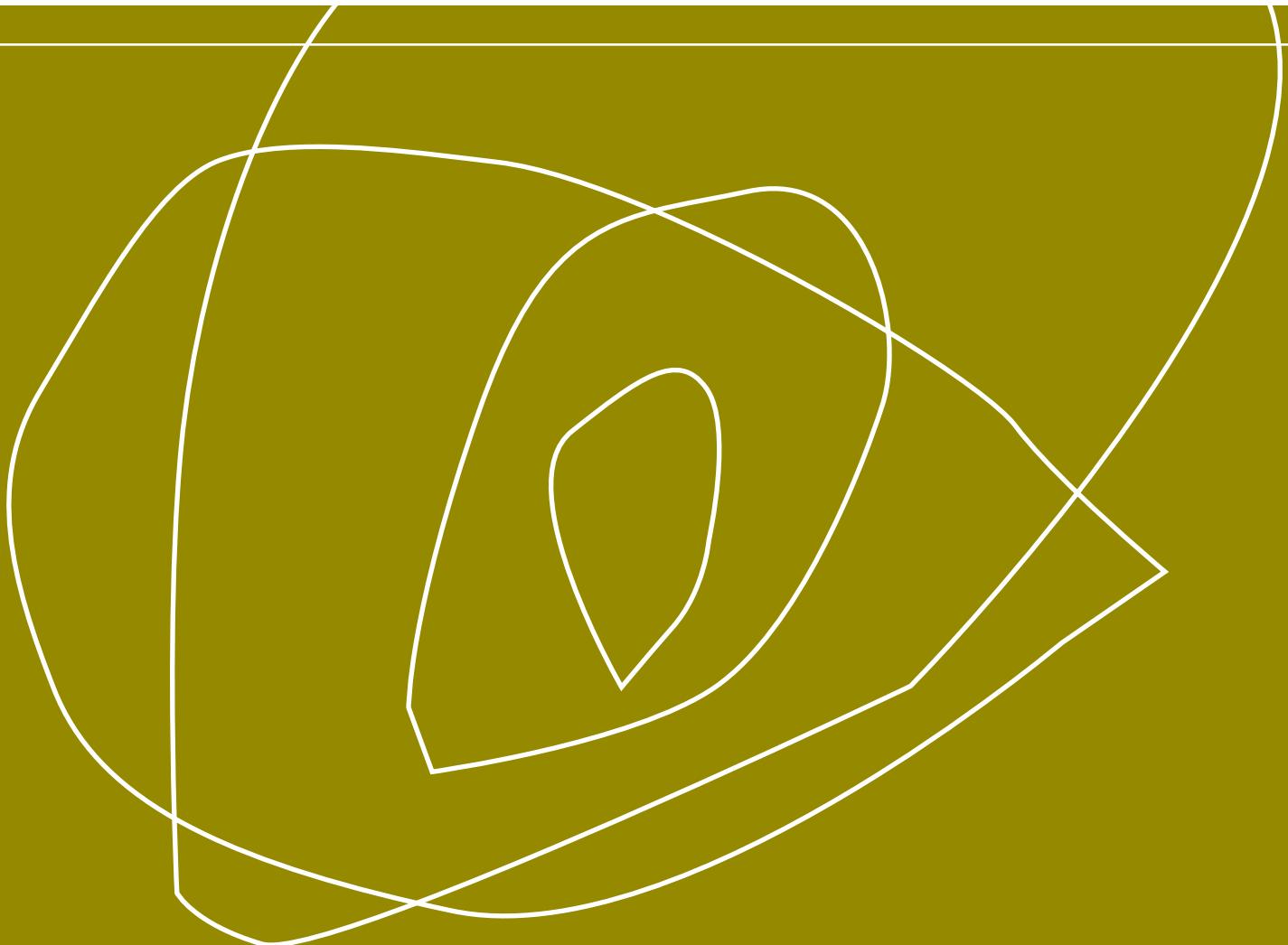
- 1.** a criança aprende brincando, tanto em casa como na creche e pré-escola. Assim, recomenda-se tornar lúdico o momento de fazer atividades, o que pode contribuir para que a criança desenvolva uma relação boa com esse ambiente e futuramente com a escola e com os estudos.
- 2.** falar sobre o outro cuidador com a criança para que ela tenha uma noção de que as regras são as mesmas para ambos os pais.
- 3.** apoiar-se em seus papéis de pais.
- 4.** demonstrar ao seu companheiro aquilo que admira no modo como ele/a lida com seu filho.
- 5.** compartilhar tarefas e responsabilidades de forma justa entre a dupla coparental de forma que ambos possam estar disponíveis física e emocionalmente para o filho.
- 6.** entrar em acordo em relação a regras de cuidados e educação da criança.
- 7.** estabelecer um clima emocional positivo de cumplicidade entre os cuidadores para que possam enfrentar juntos os desafios na criação dos filhos.

28. Donovan, 1981

29. Doherty, Kouneski & Erickson, 1998

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEN, S. M.; HAWKINS, A. J. Maternal gatekeeping: mothers' beliefs and behaviors that inhibit greater father involvement in family work. **Journal of Marriage and the Family**, n. 61, p. 199-212, 1999.
- BRUSSONI, M.; OLSEN, L. L. Striking a balance between risk and protection: fathers attitudes and practices towards child injury prevention. **Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics**, n. 32, p. 491-498, 2011.
- CHRISTOPHER, C. et al.. Marital quality over the transition to parenthood as a predictor of coparenting. **Journal of Child and Family Studies**, n. x, p. 1-15, 2015.
- DAY, R.; LAMB, M. E. (Org.). **Conceptualizing and measuring father involvement**. Mahwah: Erlbaum, 2004.
- DOHERTY, W. J.; KOUNESKI, E. F.; ERICKSON, M. F. Responsible fathering: an overview and conceptual framework. **Journal of Marriage and the Family**, v. 60, p. 277-292, 1998.
- DONOVAN, W. L. Maternal learned helplessness and physiologic response to infant crying. **Journal of Personality & Social Psychology**, v. 5, n. 40, p. 919-926, 1981.
- FAGAN, J. Randomized study of a prebirth coparenting intervention with ado-lescent and young fathers. **Family Relations**, n. 57, p. 309-323, 2008.
- FEINBERG, M. E. The Internal structure and ecological context of coparenting: a framework for research and intervention. **Parenting Science and Practice**, v. 2, n. 3, p. 95-131, 2003.
- FINZI-DOTTAN, R.; COHEN, O. Predictors of involvement and warmth of custodial fathers in Israel: comparison with married and noncustodial divorced fathers. **Family Process**, v. x, p. 1-17, 2015.
- LAMB, M. E. (Org.). **The role of the father in child development**. 3. ed. Nova York: John Wiley, 1997.
- LAMB, M. E. et al. A biosocial perspective on paternal behavior and involvement. In: LANCASTER, J. et al. **Parenting across the lifespan**: biosocial dimensions. Nova York: Aldine de Gruyter, 1987. p. 111-142.
- LEVTOV, R. et al. **State of the world's fathers**: a men care advocacy publication. Disponível em: <http://sowf.men-care.org/wp-content/uploads/2015/06/State-of-the-Worlds-Fathers_12-June-2015.pdf>.
- MCHALE, J. et al. Coparenting in diverse family systems. In: BORNSTEIN, M. H. (Org). **Handbook of parenting**. Being and becoming a parent. 2. ed. Nova Jersey: Erlbaum, 2002. v. 3. p. 75-107.
- PALKOVITZ, R. Reconstructing "involvement": Expanding conceptualizations of men's caring in contemporary families. In: HAWKINS, A. J.; DOLLAHITE, D. C. (Org.). **Generative fathering: beyond deficit perspectives**. Thousand Oaks: Sage, 1997. p. 200-216.
- PAQUETTE, D. Theorizing the father-child relationship: Mechanisms and developmental outcomes. **Human Development**, v. 4, n. 47, p. 193-219, 2004.
- PAQUETTE, D. Plus l'environnement se complexifie, plus l'adaptation des enfants nécessite l'engagement direct du père. **Enfances, Familles, Générations**, n. 3, 2005.
- PAQUETTE, D.; BIGRAS, M. The risky situation: a procedure for assessing the father-child activation relationship. **Early Child Development and Care**, v.1-2, n. 180, p. 33-50, 2010.
- SCHOPPE-SULLIVAN, S. J.; MCBRIDE, B. A.; HO, M. H. R. Unidimensional versus multidimensional perspectives on the father involvement. **Fathering: A Journal of Theory, Research and Practice**, v. 2, n. 2, p. 147-163, 2004.
- SCHOPPE-SULLIVAN, S. J. et al. Maternal gatekeeping, coparenting quality, and fathering behavior in families with infants. **Journal of Family Psychology**, v. 3, n. 22, p. 389-398, 2008.



FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO, RESILIÊNCIA E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS

Maria Beatriz Martins Linhares



Foto: Guga Ferri

INTRODUÇÃO

O ambiente familiar representa o mais importante contexto de desenvolvimento na primeira infância em que ocorrem as interações face a face entre pais e crianças e as grandes aprendizagens, que contribuem para as regulações emocionais e comportamentais das crianças, assim como para seu processo de socialização. O papel dos pais na construção da personalidade dos seus filhos é inegável, sendo a “parentalidade” (*parenting*) a grande oportunidade para investir com qualidade no desenvolvimento humano.

A “parentalidade” positiva pode ser definida como comportamentos dos pais baseados no melhor interesse da criança, que asseguram a satisfação de suas principais necessidades e sua capacitação; envolve cuidar, proteger e guiar a criança para a trajetória até a maturidade, com investimento e compromisso¹. Esse tipo de parentalidade envolve, entre outros aspectos: apego e relações afetivas positivas entre pais e fi-

A “parentalidade” positiva pode ser definida como comportamentos dos pais baseados no melhor interesse da criança, que asseguram a satisfação de suas principais necessidades e sua capacitação; envolve cuidar, proteger e guiar a criança para a trajetória até a maturidade, com investimento e compromisso.

lhos, provisão de recursos materiais de proteção e segurança da criança, acesso ao atendimento à saúde, disciplina, educação intelectual e moral e preparação para assumir responsabilidades visando a maturidade. Para tanto, os pais e cuidadores primários devem ser assistidos para fortalecer seus conhecimentos e habilidades melhorando as práticas parentais positivas e promovendo a saúde e o desenvolvimento das crianças

1. Brook, 2013

pequenas². Além disso, as famílias precisam de suporte para fortalecer a resiliência para lidar com estressores que prejudicam a sua habilidade de cuidar das crianças.

Na área da psicologia do desenvolvimento existem várias teorias, fundamentações conceituais e definições para compreender a criança e as interações com seus contextos de desenvolvimento, assim como podem ser encontrados programas de intervenção preventiva para problemas de desenvolvimento e comportamento, que visam dar suporte ao desenvolvimento da parentalidade positiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E SEUS CONTEXTOS

A fundamentação teórica-conceitual do Modelo Transacional de Desenvolvimento preconiza uma integração no desenvolvimento humano entre as forças naturais (*nature*) e de cuidado e educação (*nurture*), incluindo os seguintes componentes: a pessoa, o contexto, a regulação e a representação³. A *pessoa* inclui a progressão de competências e desempenhos nas áreas sensório-motoras, cognitivas, afetivas e sociais. Por sua vez, o *contexto* integra diferentes níveis de sistemas ambientais e as influências bidirecionais entre a pessoa e os diversos contextos do desenvolvimento (família, escola, vizinhança, sociedade), que incluem desde o microcontexto familiar até o macrocontexto da cultura em que a pessoa se insere.

A *regulação* inclui relevantes processos que possibilitam atingir a autorregulação, por meio da mediação e da corregulação de outras pessoas, especialmente os cuidadores principais das crianças. Os processos de regulação ajudam na organização e adaptação de emoções e comportamentos, como controle de impulso, adiar gratificações, controle de afetos negativos - raiava, frustração ou medo - e incluem: a) as *microrregulações*, que

são as interações face a face, momentâneas, entre a criança e seus cuidadores principais; b) as *minirregulações*, que ocorrem no contexto familiar, incluindo as atividades de vida diária; c) finalmente, as *macrorregulações*, que envolvem mudanças relevantes na experiência dos indivíduos, com características mais duradoras, com forte influência de fatores socioculturais⁴. Finalmente, a *representação* significa que as experiências vividas pelas pessoas formam representações, que são esquemas mentais dessas vivências, permitindo interpretar novas experiências no futuro; os indivíduos podem fazer antecipações e planejamentos e ter expectativas sobre como funciona o mundo à sua volta, baseando-se em representações de experiências passadas.

Pode-se destacar que, de acordo com esse modelo teórico, na pessoa, há integração das características biológicas (por exemplo, genética, idade, sexo) e psicológicas (por exemplo, temperamento, estados emocionais). Essas, por sua vez, interagem com os contextos sociais de desenvolvimento visando a auto-organização adaptativa. Portanto, há uma forte interação entre os aspectos biológicos e psicosociais que fundamentam a compreensão dos processos de desenvolvimento humano. O modelo transacional do desenvolvimento equilibra os efeitos bidirecionais entre pessoa e contextos e atribui um destaque para as interações experimentadas no contexto social familiar que podem ser promotoras e protetoras do desenvolvimento da criança. Por outro lado, se a criança vive em um ambiente de estresse, desorganização e instabilidade (ambiente caótico), existe interferência no fluxo de informações necessárias à autorregulação e corregulação promovidas pelo outro, consequentemente podendo afetar o desenvolvimento da criança⁵.

Os contextos caóticos são caracterizados por ambientes físicos e humanos de grande instabilidade diária, sem ordem e falta de regularidade temporal e estrutural⁶. Nesses ambientes, em geral predominam, no microssistema, a variabilidade

2. Zapeda, Varela & Morales, 2004

3. Sameroff, 2009

4. Sameroff, 2009

5. Sameroff, 2010

6. Evans & Wachs, 2010

de cuidadores, a alta densidade de pessoas no contexto, o barulho, a multiplicidade de arranjos com pouca consistência no tempo, a alta complexidade visual e a excessiva estimulação. Essas condições podem afetar diretamente os processos de desenvolvimento regulatórios do indivíduo que está exposto a esse tipo de ambiente⁷. Ambientes onde há falta de recursos financeiros e materiais, desemprego, fome, violência, negligência e maus tratos, criminalidade, psicopatologia dos pais, alcoolismo e uso de drogas ilícitas, com perdas e abandonos, são exemplos de ambientes caóticos, que podem se constituir em múltiplos riscos para o desenvolvimento das crianças.

OS SISTEMAS NOS CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO

A fundamentação teórica-conceitual do Modelo Socioecológico de Bronfenbrenner⁸ também preconiza que o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos cada vez mais complexos de interação regular, ativa e bidirecional entre uma pessoa em desenvolvimento e os seus contextos ambientais. Esse modelo descreve cinco sistemas inter-relacionados de influência ambiental: o microssistema, o mesossistema, o exossistema, o macrossistema e o cronossistema. O microssistema consiste no ambiente em que uma pessoa interage com os outros de forma direta e cotidiana, por exemplo, a interação da criança com a família, que afeta de forma direta o seu desenvolvimento. Por outro lado, o mesossistema é um sistema de ligações entre dois ou mais ambientes dos quais uma pessoa faz parte, por exemplo, família e escola. O exossistema representa um sistema de ligações entre dois ou mais ambientes, sendo que um não contém a pessoa em desenvolvimento, por exemplo, a família e o ambiente e condições de trabalho dos pais. O macrossistema, por sua vez, é o sistema de padrões culturais gerais que compreende todos os microssistemas, mesossistemas e exossistemas da sociedade.

7. Wachs & Evans, 2010
8. Brofenbrenner, 1996

Por fim, o cronossistema representa os efeitos da passagem do tempo nos outros quatro sistemas.

A INFLUÊNCIA DO MICROCONTEXTO E DAS MICRORREGULAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO

A ênfase nas análises dos processos familiares e do desenvolvimento individual deve ser mais na qualidade das relações familiares do que propriamente na estrutura familiar⁹. Nesse sentido, torna-se relevante a análise das microrregulações no contexto familiar para compreender a influência no desenvolvimento da criança.

Um dos aspectos relevantes nesse microcontexto consiste nas interações entre criança e seus cuidadores primários, que qualificam o cuidado oferecido a ela. A qualidade do cuidado deve incluir carinho, cuidados e estabilidade¹⁰. O adulto cuidador deve entender as necessidades e interesses da criança e ter um papel ativo como mediador social do seu desenvolvimento. Uma experiência que está associada com essa perspectiva é o Programa de Intervenção Mediacional para Cuidadores Sensíveis (*Mediation Interevention for Sensitizing Caregivers - MISC*) que foi proposto com o objetivo de melhorar os comportamentos de mediação materna, definida pelos comportamentos dos cuidadores com sensibilidade, sincronia e responsividade às necessidades cognitivas e socioemocionais das crianças^{11,12}. A mediação qualificada dos cuidadores deve atender alguns critérios principais para ser efetiva na promoção do desenvolvimento infantil: a) focalização, em que o

O adulto cuidador deve entender as necessidades e interesses da criança e ter um papel ativo como mediador social do seu desenvolvimento.

9. Roehlkerpatain & Syvertsen, 2014
10. Klein, 2006
11. Klein, 1992
12. Klein, 2006

adulto age direcionado para a percepção ou comportamento das crianças, demonstrando reciprocidade nas interações com respostas verbais ou não verbais da criança (direcionado para a atenção); b) estimulação, comportamentos dos cuidadores que expressam estímulo verbal ou não verbal, apreciação ou afeto em relação a objetos, conceitos, pessoas ou valores (direcionado para os afetos); c) expansão ou transcendência, comportamentos dos cuidadores que permitem que a criança amplie sua cognição, ou seja, além de satisfazer a necessidade da situação imediata, ajude a criança a ter elementos e princípios para poder generalizar a situações novas e similares (direcionado para generalização da aprendizagem); d) encorajamento, em que o adulto deve ter comportamentos verbais e não verbais que expressem satisfação com o comportamento da criança, identificando componentes específicos desse comportamento que contribuíram para o sucesso da ação (direcionado para o senso de competência); e) regulação comportamental, comportamentos dos cuidadores que modelam, demonstram e/ou sugerem verbalmente que a criança regule seu comportamento em relação a uma demanda específica de uma tarefa ou a um processo cognitivo que é necessário que ela realize antes de agir (direcionado para comportamento com planejamento). O cuidador se interpõe entre estímulos do ambiente e a criança para, por exemplo, ajudar a direcionar sua atenção, compartilhar sentidos e significados, planejar ações, organizar respostas, acelerar ritmo de respostas ou mesmo ajudar a controlar impulsos para responder adequadamente.

O MISC diferencia-se de outras intervenções no início do desenvolvimento, na medida em que afeta o sistema de necessidades para a aprendizagem, é cabível à famílias de diferentes culturas e condições sociais e aplicado no próprio lar dos participantes. O MISC tem o foco na “mediação” e não simplesmente na “estimulação”, já que gerar uma exposição excessiva a estímulos pode dificultar o processamento das informações pela criança. A mediação social pressupõe um adulto mais

capaz de ajudar a criança a desenvolver necessidades e disposição para aprender com estímulos adequados e essenciais, ativando seus recursos potenciais de desenvolvimento.

A INFLUÊNCIA DOS MACROSSISTEMA E EXOSSISTEMA NO DESENVOLVIMENTO

Paralelamente às influências do microcontexto familiar, deve-se também considerar as advindas do macrocontexto. O macrossistema reúne a influência do contexto da sociedade em que a criança vive, incluindo a cultura, organização governamental e qualquer regulação política e social que pode afetar o desenvolvimento. O exossistema inclui a influência dos diferentes contextos mais amplos em que a criança vive, como a escola, comunidade e vizinhança. Destaca-se que, nesse sistema, o nível socioeconômico da família é um fator relevante na relação com o desenvolvimento das crianças. Na variável nível socioeconômico estão incluídos marcadores educacionais e ocupacionais do indivíduo, que se associam à renda familiar. No entendimento das influências do macrossistema podem-se destacar paradigmas teóricos que envolvem o Modelo de Estresse Familiar e o Modelo de Investimento¹³. Enquanto o primeiro analisa em que extensão e como as relações conjugais e das relações entre pais e filhos podem ser afetadas adversamente pelas dificuldades financeiras da família, o segundo propõe que os recursos econômicos tendem a aumentar os investimentos que os pais fazem no desenvolvimento dos filhos, podendo promover diversas competências acadêmicas e sociais que irão beneficiar a criança.

O modelo de estresse familiar prediz que a situação econômica exerce pressão na família, que por sua vez afeta diretamente o funcionamento emocional e comportamental dos pais e indiretamente o comportamento adaptativo das crianças. O modelo de investimento no desenvolvimento da criança envolve diferentes dimensões do suporte familiar, a saber: a) estimulação parental de aprendizagem; b) provisão adequada de comida, casa, vestimenta e cuidados de saúde; c) viver

13. Conger, Conger & Martin, 2010

em bairro que ajude no desenvolvimento de competências das crianças. Embora a posição do nível socioeconômico familiar afete o desenvolvimento e as inter-relações entre os membros da família, as diferenças individuais que aparecem na infância e na adolescência também podem modelar o desempenho educacional e econômico, assim como as competências parentais e conjugais, na fase adulta¹⁴. Nesse sentido, existe um processo recíproco em que o nível socioeconômico na vida inicial pode predizer características pessoais da criança, assim como essas características influenciam o seu nível socioeconômico na fase adulta. Esse processo é dinâmico, interacionista e demonstra que os contextos podem sofrer transformações que afetam o indivíduo e vice-versa.

A FAMÍLIA E ALGUNS PROCESSOS RELEVANTES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

No microcontexto familiar ocorrem diversos processos que interferem no desenvolvimento das crianças, podendo-se destacar dois deles que atuam na formação dos indivíduos: o processo de resiliência familiar e o de autorregulação, mediado pelas interações familiares.

FAMÍLIA E O PROCESSO DE RESILIÊNCIA

A resiliência familiar é um processo que pode ocorrer em momentos de crise e adversidades, demonstrando o fortalecimento do contexto ambiental em que a criança se insere. A superação de adversidades, mobilizando recursos individuais

A resiliência familiar é um processo que pode ocorrer em momentos de crise e adversidades, demonstrando o fortalecimento do contexto ambiental em que a criança se insere. A superação de adversidades, mobilizando recursos individuais e grupais, fortalece as possibilidades de enfrentamento de crises, o que se traduz em mecanismos de proteção que reduzem os impactos negativos de riscos no desenvolvimento das crianças.

e grupais, fortalece as possibilidades de enfrentamento de crises, o que se traduz em mecanismos de proteção que reduzem os impactos negativos de riscos no desenvolvimento das crianças.

Na resiliência familiar destacam-se três processos relevantes da família que podem ajudar a superar crises e adversidades¹⁵. O primeiro, *sistema de crenças da família*, é importante, na medida em que pode: a) dar sentido a adversidade como desafio e promover a busca de explicações para o evento adverso ou crise; b)

propiciar uma abordagem positiva e otimista que encoraje a superar obstáculos com o foco nas potencialidades e recursos; c) oferecer um apoio espiritual e de transcendência, permitindo aprendizagem, mudanças, soluções criativas, vislumbrar novas possibilidades e ação social e, dessa forma, crescer diante da adversidade.

O segundo processo, *padrões de organização familiar*, é relevante para a resiliência da família, na medida em que pode ter: a) flexibilidade ao mesmo tempo com estabilidade de rotinas ao longo da crise e relações de cooperação em grupo; b) conectividade com suporte mútuo, colaboração e comprometimento, respeito às necessidades individuais, diferenças e limites; c) recursos sociais e econômicos reunidos para reequilibrar a segurança e busca de suportes institucionais.

O terceiro lugar, *processos de comunicação*, precisa de: a) clareza sem ambiguidades, ou seja, mensagens claras, consistência entre palavras e ações e com relação de confiança; b) expressões emocionais abertas em que se compartilhem sentimentos positivos e negativos, com empatia e aceitação de diferenças, responsabilidade pelos próprios sentimentos e prazer nas interações; c) colaboração na resolução de

14. Conger, Conger & Martin, 2010

15. Walsh, 2006

problemas com criatividade e compartilhamento de decisões e resolução de conflitos com negociação e reciprocidade; ter foco no problema, nos objetivos e passos a serem dados para construir com os sucessos e aprender com os erros; além disso, precisa ser pró-ativo prevenindo problemas, evitando crises e preparando-se para futuros desafios que possam surgir. Com esses componentes, o grupo familiar se une e otimiza os recursos para enfrentamento de obstáculos em colaboração, organizando-se em meio às adversidades e protegendo as crianças pequenas dos impactos negativos de crises vivenciadas pelas famílias.

O estudo sobre fortalecimento e resiliência familiar também identificou indicadores de fortalecimento nas famílias,¹⁶ que foram organizados em cinco categorias: *relações de cuidado (nurturing)*, que são relações saudáveis que se estabelecem entre pais e filhos por meio da comunicação positiva, afetos e compartilhamento de sentimentos e encorajamento de interesses e talentos; *estabelecimento de rotinas*, que são rotinas e atividades compartilhadas e tradições e rituais significativos para a família; *manutenção de expectativas*, em que cada pessoa da família participa e contribui para a vida familiar, como o compartilhamento de assuntos difíceis (sexualidade e abuso de substância, por exemplo), estabelecimento de regras com consequências adequadas, e de limites sobre o que as crianças podem ou não fazer; *adaptação a desafios*, em que cada família enfrenta dificuldades, grandes ou pequenas, sendo que o modo de se adaptar a essas mudanças juntos ajuda a passar pelas adversidades, assim como resolver problemas e tomar decisões democraticamente; *conectividade com a comu-*

nidade, na medida em que as relações coesas e a participação na comunidade sustentam, modelam e enriquecem como as famílias vivem juntas, como fonte de recurso e suporte social. Nas famílias em que houve indicadores de resiliência para enfrentar adversidades e vencer desafios, existia mais responsabilidade pessoal, autorregulação e engajamento escolar das crianças e mais cuidados parentais adequados¹⁷.

FAMÍLIA E O PROCESSO DE AUTORREGULAÇÃO

No processo de autorregulação das crianças, os pais desempenham um papel de correguladores em especial nas etapas iniciais do desenvolvimento. Como já destacado anteriormente, a autorregulação pode ser definida como a habilidade de monitorar e modular a emoção, a cognição e o comportamento,

para atingir um objetivo e/ou adaptar às demandas cognitivas

e sociais para situações específicas¹⁸.

Do controle externo passa a haver uma regulação interna, decorrente do processo de internalização e controle voluntário mediado pelo próprio indivíduo. Pode-se identificar esse processo de regulação quando os pais agem com autoridade e a criança internaliza regras, princípios e valores que vão nortear seus comportamentos.

O desenvolvimento da regulação humana, por sua vez, ocorre a partir dos seguintes níveis de regulação: fisiológica, emocional, da atenção e autorregulação^{19,20}. A regulação fisi-

No processo de autorregulação das crianças, os pais desempenham um papel de correguladores em especial nas etapas iniciais do desenvolvimento. Como já destacado anteriormente, a autorregulação pode ser definida como a habilidade de monitorar e modular a emoção, a cognição e o comportamento, para atingir um objetivo e/ou adaptar às demandas cognitivas e sociais para situações específicas.

lógica refere-se ao último período fetal, ao período neonatal, e a funções de modulação fisiológica, como ciclo de vigília, sono e tônus cardíaco vagal, dentre outras. A regulação emocional ocorre ao longo do primeiro ano de vida e inclui as respostas dos bebês a perturbações externas e as estratégias que eles

16. Roehlkerpatain & Syvertsen,2014

17. Roehlkerpatain & Syvertsen,2014

18. Linhares & Martins,2015

19. Olson, Sameroff, Lunkenheimer & Kerr, 2009 Feldman, 2009

20. Feldman,2009

usam para retornar à estabilidade após estresse e frustração. Por outro lado, a regulação da atenção ocorre ao longo do segundo ano de vida, quando o sistema de atenção passa por uma reorganização, e as crianças adquirem a habilidade de fixar a atenção em diferentes fontes, mantê-la em uma tarefa em face à distração e guardar uma tarefa na memória.

Por fim, a autorregulação, que se desenvolve nos anos pré-escolares, se refere à capacidade de adaptação comportamental, funções executivas (atenção, memória operacional, resolução de problemas) e autocontenção frente a demandas sociais, ou seja, a criança se torna crescentemente capaz de aprender a se adaptar com flexibilidade a situações de vida com diferentes padrões associados de condutas^{21,22}. Deve-se ressaltar que dificuldades nos processos de autorregulação são fatores de risco para o desenvolvimento^{23,24,25}.

Os cuidadores principais desempenham um papel crítico no desenvolvimento do processo de autorregulação das crianças nos diferentes níveis, fisiológico, emocional e comportamental, na medida em que: a) a maior parte da regulação que a criança precisa depende dos pais antes dela ser capaz de autorregular consistentemente o próprio comportamento; b) os pais são os agentes socializadores que oferecem modelos de estratégias de autorregulação para a criança passar do controle externo exercido pelos pais para a internalização de estratégias, regras e valores para regular o próprio comportamento; c) os pais criam as contingências ambientais para o comportamento da criança; d) os pais criam as oportunidades e encorajamento para a criança exercer sua autorregulação emocional e comportamental²⁶. A emergência do auto-controle no desenvolvimento, ou seja, do controle inibitório

Os cuidadores principais desempenham um papel crítico no desenvolvimento do processo de autorregulação das crianças nos diferentes níveis, fisiológico, emocional e comportamental.

ou voluntário, permite modular as emoções e o comportamento, especialmente os afetos negativos (como tristeza, frustração ou medo) e comportamentos externalizantes (como agressividade ou desatenção)²⁷. O desenvolvimento da autorregulação tem forte implicação para o funcionamento das crianças nos contextos

sociais, com efeito importante na regulação da agressividade e redução de problemas de comportamento²⁸.

PRÁTICAS EDUCATIVAS, ESTILOS PARENTAIS E PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PREVENTIVA

Os pais podem aprender como ajudar os filhos a desenvolverem os processos de autorregulação emocional e comportamental, por meio do comportamento parental orientado para práticas educativas positivas.

Como mencionado em outros capítulos desta publicação, as práticas educativas parentais referem-se ao modo utilizado pelos pais para socializar, por meio do desenvolvimento de valores e atitudes em seus filhos e de regulação de suas emoções e comportamentos²⁹. As práticas educativas parentais podem ser positivas ou negativas³⁰. As positivas ocorrem quando os pais conseguem estabelecer regras de convívio social e desenvolver comportamentos pró-sociais nas crianças, por meio do afeto, comportamento moral e supervisão positiva. Por outro lado, nas práticas negativas estão a negligência, o abandono, a coerção e os abusos físicos e psicológicos. A fim de ter relações participativas na família e promover autonomia, independência e autoconfiança nas crianças, os pais devem evitar ser permissivos, negligentes ou autoritários.

21. Feldman, 2009

22. Olson Sameroff, Lunkenhimer & Kerr, 2009

23. Linhares & Martins, 2015

24. Olson, Sameroff, Lunkenhimer & Kerr, 2009

25. Sameroff, 2009

26. Berger, 2011

27. Rothbart, Ellis & Posner, 2004

28. Eisenberg, Smith, Sadovsky & Spinrad, 2004

29. Eisenberg, Smith, Sadovsky & Spinrad, 2004

30. Gomide, 2006

Por outro lado, devem promover a disciplina e o comando balanceados com carinho, atenção positiva, encorajamento, elogios e sensibilidade para as necessidades da criança³¹.

Deve-se destacar que em uma mesma família a criança pode interagir com pais com diferentes estilos parentais, por exemplo, mãe com estilo permissivo e pai com estilo autoritário ou mãe com autoridade e pai com estilo autoritário. Nesse sentido, é importante que haja diálogo entre os pais e ajuste nos estilos a fim de se ter consistência entre eles e preferência pelo estilo com autoridade e participativo que contribui para o desenvolvimento da criança.

No conjunto de programas de intervenção preventiva na área de práticas educativas parentais, destacam-se três que demonstraram evidências de efetividade:

1. Programa Triple P³² - tem o objetivo de ensinar práticas educativas efetivas para lidar com comportamentos disruptivos de crianças na fase pré-escolar. O programa visa promover nos pais autonomia e autoeficácia para melhorar as práticas educativas de forma eficiente e atender as necessidades da criança, por meio de disciplina assertiva, ajuste

de expectativas e criação de um ambiente positivo de aprendizagem. Os pais aprendem a resolver problemas por meio da definição do problema e da formulação, execução e avaliação de planos de mudanças.

2. Programa ACT³³ - também tem o objetivo de melhorar as práticas educativas parentais e prevenir violência e maus tratos nos cuidados às crianças, incluindo oito sessões em grupo altamente interativas e dinâmicas. O programa aborda os

seguintes temas principais: a compreensão do desenvolvimento na primeira infância; a identificação do estado emocional de raiva em si e na criança e como controlá-la; a violência contra a criança nas suas diferentes formas; práticas educativas positivas; disciplina; e como expandir esses conhecimentos e aprendizados para a comunidade. Esse programa tem uma versão na língua portuguesa, foi adaptado para amostras brasileiras de diferentes níveis socioeconômicos e mostrou ter efetividade na melhora das práticas educativas parentais³⁴. Na adaptação, foram alteradas a ordem de algumas atividades e a inserção de vídeos com conteúdos familiares da cultura brasileira.

3. Programa Incredible Years³⁵ - baseado nos princípios psicológicos de como o comportamento da criança é aprendido e pode ser modificado, visando tornar os pais competentes para: serem sensíveis e responsivos na interação com os filhos; oferecer atenção positiva para promover comportamentos pró-sociais nas crianças; criarem expectativas e imagens positivas das crianças; desenvolverem disciplina com ética, ensinando as consequências do comportamento inadequado; aceitarem as características de temperamento da criança, adaptando a interação a essas características individuais, com seus pontos fortes e limitações; e a usar seu poder de responsabilidade para monitorar os filhos, ajudando-os a resolver problemas. O programa, portanto, pretende modificar práticas parentais que envolvam imagens e expectativas negativas da criança, falta de atenção e disciplina violenta e punitiva.

31. Webster-Statton, 2005
32. Sanders, 2008
33. Silva, 2009
34. Veja no site do Lapredes, estudos em andamento de Doutorado de E. R. P. Altafini e Mestrado de M. E. A. Pedro, sobre o Programa ACT. Disponível em: <http://lapredes.fmrp.usp.br>
35. Webster-Statton, 2005

A fim de ter relações participativas na família e promover autonomia, independência e autoconfiança nas crianças, os pais devem evitar ser permissivos, negligentes ou autoritários. Por outro lado, devem promover a disciplina e o comando balanceados com carinho, atenção positiva, encorajamento, elogios e sensibilidade para as necessidades da criança.

31. Webster-Statton, 2005
32. Sanders, 2008
33. Silva, 2009

34. Veja no site do Lapredes, estudos em andamento de Doutorado de E. R. P. Altafini e Mestrado de M. E. A. Pedro, sobre o Programa ACT. Disponível em: <http://lapredes.fmrp.usp.br>
35. Webster-Statton, 2005

No Brasil, o *Projeto Parceria* é um programa de intervenção para mulheres que têm histórico de violência doméstica³⁶. O objetivo da proposta é ensinar práticas parentais a mães a fim de prevenir problemas de comportamento nas crianças expostas à violência conjugal. O Projeto tem dois módulos com seus respectivos manuais: a) *Uma vida livre de violência*, com foco no tratamento psicológico e enfrentamento da violência sofrida e aprendizado de estratégias de prevenção da violência; b) *Educação positiva dos seus filhos*, voltado para o ensino das habilidades parentais. Tal programa prevê oito sessões para cada módulo e adota uma abordagem cognitivo-comportamental, empregando técnicas como discussões após leituras, treino de relaxamento, resolução de problemas e lições de casa.

Além dos programas orientados para o comportamento parental, existem programas para os pais compreenderem os traços do temperamento dos filhos e o próprio temperamento, que se refere a diferenças individuais, relativamente estáveis ao longo do desenvolvimento, incluindo fatores biológicos e psicológicos para formar a base da personalidade³⁷.

O temperamento consiste em diferenças individuais, com base constitucional, na reatividade e autorregulação, nos domínios do afeto, atividade e atenção. O termo *constitucional* refere-se às bases relativamente biológicas do temperamento, as quais são influenciadas pela hereditariedade, maturação e experiência. A *reatividade* refere-se às características da responsividade individual a mudanças de estimulação externa ou interna. A *autorregulação*, como previamente definida, consiste nos mecanismos usados pelo indivíduo para controlar suas reações emocionais e compor-

Os pais precisam identificar e compreender empaticamente os traços de temperamento dos filhos e ajustar as mudanças necessárias no seu comportamento ou no ambiente para manejar adequadamente as reações dos filhos e ajudá-los na autorregulação emocional e comportamental.

tamentais frente a fontes de estimulação positiva ou negativa. O Programa *Take your temperament! / Compreenda seu temperamento!*³⁸ tem por objetivo ajudar as famílias a desenvolverem relações harmônicas por meio da compreensão dos diversos traços de temperamento: nível de atividade, adaptabilidade, distraibilidade, primeira reação, nível de intensidade, humor, persistência, ritmo e limiar de sensibilidade. Os pais e as crianças precisam ter ajustes nas suas características de temperamento, que envolvem reatividade e regulação. Esta compatibilidade do temperamento da pessoa com seu contexto ambiental é referida como *goodness-to-fit*³⁹. Os pais precisam identificar e compreender empaticamente os traços de temperamento dos filhos e ajustar as mudanças necessárias no seu comportamento ou no ambiente para manejar adequadamente as reações dos filhos e ajudá-los na autorregulação emocional e comportamental⁴⁰. Um programa dirigido a pais ajuda a obter maior cooperação dos filhos sem perder o controle emocional⁴¹. Este guia tem um enfoque no temperamento das crianças e dos pais e visa orientar os pais a como controlar seu comportamento e não gritar, assim como a manejar o comportamento de gritar das crianças que interferem nas relações cotidianas. Na disciplina, o foco está na melhoria de alguns aspectos, tais como: qualidade e clareza da comunicação entre pais e filhos, nas escolhas e tomadas de decisão realistas e simples, no estabelecimento de consequências e regras contingentes para regular o comportamento, assim como fazer a criança pensar sobre as consequências do próprio comportamento, e na conectividade e comprometimento com a criança.

36. Williams, Santini & D’Affonseca, 2014
37. Rothbart, Ellis & Posner, 2004

38. Burns & Rubenstein, 2009
39. Thomas & Chess, 1977
40. Burns & Rubenstein, 2009
41. Renner, 2014

A família oferece o contexto às crianças, por meio de interações cotidianas que podem promover ou oferecer riscos ao seu desenvolvimento, dependendo de como essas interações se configuram.

Como lições aprendidas do que aqui já foi exposto destacamos que os programas educativos parentais para pais devem atender aos seguintes valores e princípios:

- 1.** Os pais são os socializadores primários das crianças.
- 2.** Atitudes, conhecimentos, habilidades e comportamentos parentais podem ser positivamente influenciados por programas de educação parental.
- 3.** A parentalidade é uma habilidade aprendida que pode ser fortalecida por meio do estudo e experiência.
- 4.** A educação parental é mais efetiva quando os pais participam ativamente.
- 5.** As relações entre pais e filhos são “aninhadas” e influenciadas por múltiplos sistemas sociais e culturais.
- 6.** Os programas de educação parental devem levar em conta as normas do contexto em que se inserem e envolver pessoas interessadas e comprometidas da comunidade.
- 7.** Os programas devem atender as diversidades dos pais.
- 8.** Os programas precisam promover práticas educativas parentais positivas utilizando uma diversidade de métodos.
- 9.** Os programas de educação parental devem identificar as necessidades dos pais e das crianças.
- 10.** Os programas de educação parental têm de promover o empoderamento e autoconfiança dos pais⁴².

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da criança depende estreitamente da organização e funcionamento familiar, que se constitui no microsistema primário que contribui para a formação de sua personalidade, especialmente nas fases iniciais do desenvolvimento. A família oferece o contexto às crianças, por meio de interações cotidianas que podem promover ou oferecer riscos ao seu desenvolvimento, dependendo de como essas interações se configuram. No contexto familiar as interações dos cuidadores devem atender a critérios de mediação do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Além disso, os cuidadores principais precisam atuar como correguladores das emoções e comportamentos das crianças para facilitar o desenvolvimento do processo de autorregulação necessário ao comportamento adaptativo. Em condições de adversidade, os processos de resiliência familiar são relevantes mecanismos de proteção ao desenvolvimento de crianças, especialmente aquelas em maior vulnerabilidade.

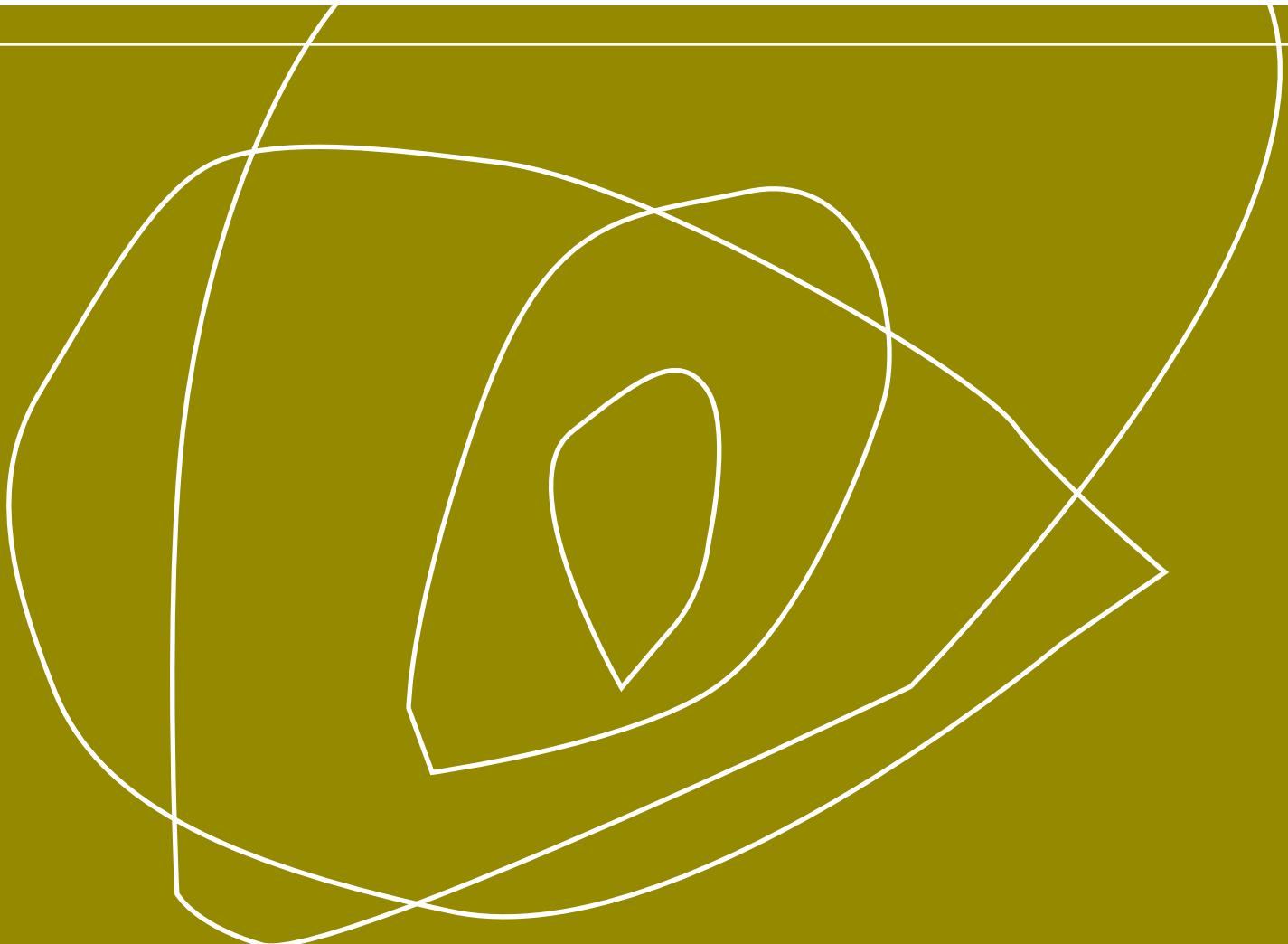
Os programas de promoção de mediação de desenvolvimento e aprendizagem, assim como os programas de prevenção universal que ajudam a desenvolver práticas educativas parentais positivas e a evitar as práticas violentas ou abusivas contra as crianças, são ferramentas eficientes para o estabelecimento da melhoria das condições de desenvolvimento das crianças. Não resta dúvida que é extremamente necessário o investimento na disseminação desses conceitos e abordagens e na implementação de programas de intervenções preventivas em instituições educacionais, de desenvolvimento social e de saúde para o fortalecimento da parentalidade positiva. Consequentemente, pode-se, dessa forma, desenvolver as crianças de maneira mais efetiva do ponto de vista afetivo-social.

42. Zapeda, Varela & Morales, 2004

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMRIND, D. Effects of authoritative parental control on child behavior. **Child Development**, v. 37, n. 4, p. 887-907, 1966.
- BAUMRIND, D. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. **Genetic Psychology Monographs**, v. 75, n. 1, p. 43-88, 1967.
- BERGER, A. **Self-regulation**: Brain, cognition, and development. Washington: American Psychological Association, 2011.
- BRONFRENBRENNER, U. A. **A ecologia do desenvolvimento humano**: Experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BROOKS, J. **The process of parenting**. Nova York: McGraw Hill, 2013.
- BURNS, N.; RUBENSTEIN, N. **Take your temperament!** Finding the way to family harmony through an understanding of diverse temperaments. Ontário: General Store, 2009.
- CONGER, R. D.; CONGER, K. C.; Martin, M. J. Socioeconomic status, family processes, and individual development. **Journal of Marriage and Family**, n. 72, p. 685-704, June 2010.
- EISENBERG, N. et al. Effortful control: relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In: BAUMEISTER, R. R. F.; VOHS, K. D. (Ed.). **Handbook of self-regulation**: research, theory, and applications. Nova York: Guilford, 2004. p. 259-282.
- EVANS, G. W.; WACHS, T. D. (Ed.). **Chaos and its influence on children's development**: an ecological perspective. Washington, DC: American Psychological Association, 2010. p. 255-264.
- FELDMAN, R. The development of regulatory functions from birth to 5 years: insights from premature infants. **Child Development**, n. 80, p. 544-561, 2009.
- FEUERSTEIN, R. **Instrumental enrichment**: redevelopment of cognitive functions of retarded performers. Nova York: University Park, 1980.
- GOMIDE, P. I. C. **Inventário de estilos parentais – IEP**: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação. Petrópolis: Vozes, 2006
- KLEIN, P. S. Assessing cognitive modifiability of infants and toddlers: observational based on mediated learning experience. In: HAYWOOD, C.; TZURIEL, D. (Ed). **Interactive assessment**. Nova York: Springer Verlag, 1992. p. 233-250.
- KLEIN, P. S. **The literacy of interaction**: are infants and youngs children receiving a "mental diet" conducive for future learning? Disponível em: <<http://www.psych.utah.edu/people/people/fogel/jdp/journals/1/journal1-06.pdf>>.
- LINHARES, M. B. M.; MARTINS, C. B. S. O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. **Estudos de Psicologia**, v. 32, n. 2, p. 281-293, 2015.
- OLSON, S. I. et al. Self-regulatory processes in the development of disruptive behavior problems: the pre-school to school transition. In: OLSON, S. L.; SAMEROFF, A. J. (Eds). **Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems**. Nova York: Cambridge University, 2009. p. 144-185.
- RENNER, R. **Is that me yelling?** A parent's guide to getting kids to cooperate without losing your cool. Oakland: Raincoat, 2014.
- ROEHLKERPATAIN, E. C.; SYVERTSEN, A. K. Family strengths and resilience: insights from a national study. **Reclaiming Children & Youth**, v. 23, n. 2, p. 13-18, 2014.
- ROTHBART, M.; ELLIS, L. K.; POSNER, M. I. Temperament and self-regulation. In: BAUMEISTER, R. R. F.; VOHS, K. D. (Ed.). **Handbook of self-regulation**: research, theory, and applications. Nova York: Guilford, 2004. p. 357-370.
- SAMEROFF, A. **The transactional model of development**: how children and contexts shape each other. Washington, DC: American Psychological Association, 2009.
- SAMEROFF, A. Dynamic developmental systems: chaos and order. In: EVANS, G. W.; WACHS, T. D. (Ed.). **Chaos and its influence on children's development**: an ecological perspective. Washington, DC: American Psychological Association, 2010. p. 255-264.

- SAMEROFF, A. (Ed.). Conceptual issues in studying the development of self-regulation. In: OLSON, S. L.; SAMEROFF, A. (Ed.). **Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems**. Nova York: Cambridge University, 2009. p. 1-18.
- SANDERS, M. R. Triple P: Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. **Journal of Family Psychology**, v. 22, n. 4, p. 506-517, 2008.
- SILVA, J. **Programa ACT para educar crianças em ambientes seguros, manual do facilitador e guia de avaliação**. Washington, DC: American Psychological Association, 2009.
- THOMAS, A.; CHESS, S. **Temperament and development**. Nova York: Brunner; Mazel, 1977.
- WACHS, T. D.; EVANS, G. W. Chaos in context. In: EVANS, G. W.; WACHS, T. D. (Ed.). **Chaos and its influence on children's development: AN ecological perspective**. Washington, DC: American Psychological Association, 2010. p.3-13.
- WALSH, F. **Strengthening family resilience**. 2. ed. Nova York: Guilford, 2006. ,
- WEBSTER-STATON, C. **The incredible years**: a trouble-shooting guide for parents of children aged 2-8 years. Seattle: Incredible Years, 2005.
- WILLIAMS, L. C. A.; SANTINI, P. M.; D'Affonseca, S. M. The Parceria Project: a Brazilian parenting program to mothers with a history of intimate partner violence. **International Journal of Applied Psychology**, v. 4, n. 3, p. 101-107, 2014.
- ZAPEDA, M.; VARELA, F.; MORALES, A. Promoting positive practices through parenting education. In: HALFON, H.; RICE, T.; INKELAS, M. (Ed.). **Building state early childhood comprehensive systems series**, 13. Los Angeles: National Center for Infant Early Childhood Health Policy, 2004. p. 1-40.



AÇÕES DA EQUIPE DE SAÚDE DA FAMÍLIA NO FORTALECIMENTO DOS CUIDADOS FAMILIARES QUE PROMOVEM O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA PEQUENA

Anna Maria Chiesa

Debora Falleiros de Mello

Lislaine Aparecida Fracolli

Maria De La Ó Ramallo Veríssimo



Foto: Guga Ferri

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, o Brasil obteve muitos avanços na área da saúde infantil, sobretudo no que diz respeito à redução da mortalidade infantil e à cobertura de vacinação¹. Grande parte dessas conquistas está relacionada ao fortalecimento da Atenção Primária à Saúde (APS) e sua rede básica, como instância que oferta serviços com potência para articular ações de promoção, prevenção e tratamento de problemas/agravos prevalentes nos territórios de atuação. Tal potencial da APS deve-se aos seus atributos essenciais²:

- **Primeiro contato** - possibilitar à população contato e vínculo com a rede de serviços de saúde para ampliar o acesso e garantir a universalidade.
- **Longitudinalidade do cuidado** - assegurar a continuidade das ações de saúde e superar uma lógica de atenção pontual,

exigindo o estabelecimento de vínculo entre os profissionais e a população atendida.

• **Integralidade da atenção à saúde:** adotar práticas integrais de saúde, buscando superar a ênfase estritamente biológica e fragmentada no enfrentamento dos problemas e ampliar o foco da doença para as necessidades biopsicossociais dos indivíduos.

• **Foco na família e orientação comunitária** - coordenar as informações sobre a saúde do usuário e as demandas e ações que visam à promoção da saúde, prevenção de agravos, recuperação e reabilitação da saúde de forma indissociável, juntamente com a participação ativa da família, comunidade e vários setores da sociedade.

A Estratégia Saúde da Família (EFS), implementada no Brasil desde 1996³, com o objetivo de fortalecer a APS, vem se constituindo como uma possibilidade concreta para responder

1. Victora et al 2011

2. Starfield, 2002

3. Inicialmente denominada Programa Saúde da Família(PSF)

a tais atributos, destacando-se o maior reconhecimento das dimensões sociais e humanas relacionadas à saúde que os profissionais das equipes de saúde da família têm sobre a população atendida⁴.

No entanto, as equipes de saúde ainda têm muitos desafios, cabendo ressaltar a importância de se apropriarem de instrumentos eficientes para fortalecer os potenciais de saúde da população, evidenciando o protagonismo da família no cuidado^{5,6}.

Do ponto de vista teórico, identifica-se uma lacuna para reconhecer potencialidades e vulnerabilidades na população adstrita e planejar intervenções a partir das necessidades de saúde. Essa questão é ainda mais relevante quando se analisam as potencialidades e vulnerabilidades das crianças pequenas para o seu pleno desenvolvimento, que constitui um fenômeno eminentemente de saúde e não de doença. Como tradicionalmente a atenção dos serviços de saúde esteve voltada para a detecção e tratamento de doenças e agravos, os instrumentos de avaliação utilizados pelos profissionais privilegiam esses aspectos. Isso é insuficiente para a atenção integral à criança, para contemplar todas as suas necessidades de desenvolvimento.

Do ponto de vista estrutural, é importante salientar o papel das políticas públicas para garantir o acesso à saúde, nutrição, água e saneamento, habitação, educação e lazer. Cada um desses aspectos contribui para o fortalecimento dos potenciais ou amplia as vulnerabilidades das famílias, para que ofereçam cuidados adequados ao desenvolvimento integral das crianças⁷, aqui entendido como aquele que combina aspectos físicos, neurológicos, cognitivos e socioemocionais. O acesso a tais serviços “básicos” não se dá de forma igual na sociedade, o que gera desigualdades desde o início da vida e perpetua as iniquidades sociais. Sendo assim, os profissionais dos diferentes serviços, que interagem com as famílias, precisam conhecer as condições e os recursos com que elas

contam para exercer o seu protagonismo e atuar em busca de um cuidado integral, minimizando a influência dos problemas e contribuindo para a redução de vulnerabilidades.

Um estudo que analisou as iniquidades em saúde no Reino Unido indica a importância da articulação de ações para “garantir a cada criança o melhor início na vida”, como uma estratégia prioritária para a construção de sociedades justas e saudáveis⁸. A promoção do desenvolvimento integral da criança depende da garantia de condições favoráveis para o alcance de seu máximo potencial de desenvolvimento, mediante cuidados e oportunidades que forneçam segurança para sua formação pessoal e social, para a formação de sua identidade e conquista da autonomia. Isso demanda e tornam-se fundamentais as ações intersetoriais, que colocam tanto a necessidade do trabalho integrado quanto o aprimoramento das ações em cada setor. Nesse sentido, o presente capítulo discute uma oportunidade de aprimorar as ações junto às famílias em prol do desenvolvimento na primeira infância, período da gestação aos seis anos, iniciando desde a gestação, a partir da atenção básica em saúde no contexto brasileiro.

A EQUIPE DE SAÚDE E O PROTAGONISMO DA FAMÍLIA NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A família configura um espaço mais próximo e imediato para o ser humano, caracterizando os cuidadores com a responsabilidade primária de contribuir à preservação dos primeiros anos de vida, a garantia dos direitos da criança, suas necessidades, sobrevivência e desenvolvimento⁹.

Tomamos o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico de aquisições e competências evidenciadas nos comportamentos e habilidades da criança em diversas áreas, como a motora, a intelectual, a psicossocial, a expressiva. Nos

4. Leão, Caldeira & Oliveira, 2011

5. Chiesa et al., 2009

6. Chiesa, 2012

7. Silva et al., 2013

8. Marmot, 2010

9. Britto & Ulkuer, 2012

primeiros anos, esse processo constrói a autonomia do sujeito, superando uma condição de extrema dependência para sobreviver na fase inicial da vida. Destacam-se como exemplos o controle motor, o da fala e da capacidade de andar de uma criança, que ocorre por meio do amadurecimento neurológico – amadurecimento este que impulsiona o desenvolvimento cognitivo. Há robustas evidências de que esse processo é produto da interação das características individuais da criança com seu ambiente, que abrange as condições sociais, os cuidados e oportunidades para o seu desenvolvimento^{10,11,12}.

Os achados da epigenética indicam que um ambiente em que está presente o diálogo e a atitude de apoio, atenção e sensibilidade por parte do adulto influencia de maneira protetora a criança pequena para minimizar os efeitos estressores¹³.

O cuidado inicial, sobretudo até os três anos de idade, é decisivo e tem impacto duradouro sobre o desenvolvimento do indivíduo e sua capacidade de aprender e de lidar com as emoções.

A primeira infância é uma etapa crucial porque é nela que se consolidam o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais e a aquisição de capacidades fundamentais para o aprimoramento de habilidades futuras¹⁴. As funções cognitivas mais especializadas de um ser humano, como atenção, memória, planejamento, raciocínio e juízo crítico, começam a se desenvolver na primeira infância, e os circuitos cerebrais responsáveis por essas funções serão refinados durante a adolescência até a maioria, portanto, são dependentes de conexões fundamentais que se iniciam nos primeiros anos de vida^{15,16}. A criança ne-

cessita de interações positivas, porque a construção dos circuitos cerebrais é altamente influenciada pelas experiências no início da vida e diretamente mediada pela qualidade das relações socioafetivas, principalmente pelas interações estabelecidas com seus cuidadores.

Ao mesmo tempo em que afirmamos que cabe às famílias a responsabilidade primeira pelo atendimento das necessidades da criança, provendo-lhe oportunidades de desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo, buscando ajuda quando necessário, está claro que é de fundamental importância a existência de redes sociais que possam orientá-las e apoiá-las nessas funções.

Aos trabalhadores da saúde, educação, assistência e desenvolvimento social, como elementos dessa rede, cabe ajudar as famílias a compreender o processo e as necessidades de desenvolvimento infantil, pensar alternativas para o atendimento da criança, além de realizar o acompanhamento desse desenvolvimento e encaminhar crianças com problemas para a atenção apropriada^{17,18,19}.

A proposta não é interferir na autoridade familiar, mas orientar e empoderar a família para que ela melhor desempenhe seu importante papel no desenvolvimento na primeira infância. A primeira mudança na prática dos profissionais da saúde é a superação de uma visão naturalizada, sobretudo no tocante a questões da maternidade e paternidade, como se fossem competências “naturais” nos indivíduos. Entendê-las como se estivessem ligadas a reações instintivas pode levar à negligência da importância de observar e ajudar na construção de vínculos afetivos entre pais e

A criança necessita de interações positivas, porque a construção dos circuitos cerebrais é altamente influenciada pelas experiências no início da vida e diretamente mediada pela qualidade das relações socioafetivas, principalmente pelas interações estabelecidas com seus cuidadores.

10. Mustard 2009
11. Bronfenbrenner, 2010

12. Shonkoff, 2011
13. Gunnar et al., 2009
14. Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2014
15. Fox, Levitt & Nelson, 2010
16. Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2014

17. UNICEF, 2001
18. Solymos, Maricondi & Soares, 2009
19. Cowley, 2008

filhos e na adoção de práticas de cuidado diferenciado para com a criança pequena. A preocupação com o fortalecimento da parentalidade é uma questão que tem relevância nacional e internacional. Uma revisão sistemática sobre programas internacionais de promoção do desenvolvimento infantil destaca a importância do período que engloba desde a gestação

até os três primeiros anos de vida²⁰. Esse estudo avaliou os tipos de intervenção, foco, objetivos e frequência com que determinados temas eram abordados nos programas estudados. O quadro 1 apresenta a síntese das intervenções identificadas como efetivas.

**QUADRO 1: SÍNTSE DE INTERVENÇÕES EFETIVAS PARA
FORTALECER AS HABILIDADES PARENTAIS
NO CUIDADO COM CRIANÇAS PEQUENAS²¹**

MOMENTO DA INTERVENÇÃO	INTERVENÇÃO	JUSTIFICATIVA E RESULTADOS
ANTES DA GESTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Educação em saúde na preparação para a gestação, paternidade e maternidade 	<ul style="list-style-type: none"> A promoção de conhecimentos aos futuros pais fortalece sua segurança no período pré-natal, aumentando sua confiança durante a gravidez e na prestação de cuidados ao bebê. Homens que recebem preparo para a paternidade são mais participantes no apoio às companheiras durante a gestação, nascimento e cuidado do bebê
DURANTE A GESTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Identificação de necessidades/ problemas Apoio a gestantes em risco, favorecendo engajamento na rede de suporte, para aconselhar, proteger e dar o tratamento adequado a cada problema existente 	<ul style="list-style-type: none"> A depressão, o tabagismo, o abuso de álcool e outros tipos de risco social, como a violência, expõem a mulher e o feto a sérios agravos à saúde durante a gestação, ocasionando baixo peso ao nascer, defeitos congênitos, má formações do bebê e, em casos mais graves, até a morte A detecção precoce de necessidades e dificuldades, existentes ou potenciais, possibilita a intervenção mais apropriada à situação. Isso fortalece o vínculo entre o profissional da saúde e a família, e favorece a adesão aos tratamentos propostos e melhoria da qualidade da atenção
DURANTE A GESTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Ações educativas sobre as formas de parto Promoção do afeto/vínculo 	<ul style="list-style-type: none"> O conhecimento acerca do parto diminui a ansiedade e o medo, o que ajuda na redução da taxa de cesárias eletivas e favorece para que o parto se dê por via natural, a forma mais fisiológica, segura e saudável para mãe e bebê, como preconiza a Organização Mundial de Saúde (OMS), reduzindo as chances de prematuridade A possibilidade de expressar receios e dúvidas em relação à maternidade, de ser ouvida sobre as incertezas com a nova fase da vida, de ser aconselhada sobre maneiras de demonstrar carinho e afeto em relação ao bebê durante o pré-natal contribuem para o desenvolvimento de um vínculo positivo entre mãe e bebê
NO PARTO	<ul style="list-style-type: none"> Promoção do afeto/vínculo 	<ul style="list-style-type: none"> O contato pele a pele entre mãe e filho favorece a criação de vínculo e do apego, essenciais para o desenvolvimento afetivo, que moldam o temperamento da criança. Propor esse contato desde o nascimento faz com que a relação entre ambos se fortaleça, além de estimular o desenvolvimento dos sentidos do bebê

21. Adaptado de Barlow J, Schrader McMillan A, Kirkpatrick S, Ghate D, Barnes J & Smith M. Health-led interventions in the early years to enhance infant and maternal mental health: a review of reviews. *Child and Adolescent Mental Health*. 2010; 15(4):178-85

20. Barlow et al., 2010

EM TODOS OS MOMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> Promoção do aleitamento materno mediante ações educativas e apoio na efetivação do aleitamento 	<ul style="list-style-type: none"> São inúmeros os benefícios do aleitamento materno para a criança e para a mãe: fortalece o sistema imunológico, previne infecções, é nutritivo para o bebê, ajuda a promover o vínculo entre mãe e bebê e auxilia o rearranjo do corpo da mãe no pós-parto, através de ocitocinas liberadas pelo estímulo da amamentação que contraem o útero, auxiliando sua involução e prevenindo hemorragias
APÓS O NASCIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> Identificação, prevenção e tratamento da depressão materna pós-natal 	<ul style="list-style-type: none"> A depressão materna pós-natal traz prejuízos ao bebê, como cuidados inconsistentes e até maus-tratos (negligência, violência, abandono), dentre outras complicações para a maternidade As intervenções preventivas e o tratamento podem evitar esses prejuízos
APÓS O NASCIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> Promoção do desenvolvimento infantil mediante ações educativas e apoio ao papel dos pais como promotores do desenvolvimento da criança 	<ul style="list-style-type: none"> Ações que estimulam a curiosidade da criança de forma segura, por meio da música, do brincar com brinquedos e de objetos apropriados a sua idade; oferecer espaços seguros para ela se mover e aprimorar a coordenação motora são exemplos de medidas que favorecem o desenvolvimento infantil no aspecto físico. Elogiar, manter um ambiente calmo, evitar que ela presencie discussões ou violência promovem o desenvolvimento psicoemocional saudável
APÓS O NASCIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> Prevenção de agravos 	<ul style="list-style-type: none"> O acompanhamento do desenvolvimento e crescimento infantil contribui para a detecção precoce de problemas e também na sua prevenção. É importante instruir os pais/cuidadores da criança acerca da promoção da saúde e orientá-los para identificar problemas potenciais da criança, assegurando a atenção e os encaminhamentos para tratamento adequado, de modo a diminuir eventuais agravos
APÓS O NASCIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> Promoção da alimentação saudável e monitoramento da curva de crescimento e demais parâmetros antropométricos 	<ul style="list-style-type: none"> O crescimento corresponde à dimensão física do desenvolvimento. Favorecer o aleitamento materno exclusivo até o 6 mês de vida, evitar alimentos com conservantes, gorduras, sal ou açúcar, como os industrializados, prevenir a obesidade infantil
EM TODOS OS MOMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> Cessação do tabagismo 	<ul style="list-style-type: none"> O tabagismo sempre será prejudicial à saúde, tanto da mãe quanto do bebê. O tabagismo passivo, pela inalação da fumaça do cigarro, também acarreta prejuízos ao desenvolvimento infantil, além de ser um dos principais fatores de risco para doenças respiratórias
EM TODOS OS MOMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> Identificação de famílias em situação de risco 	<ul style="list-style-type: none"> Quando há na família situação de abuso doméstico, dependência de álcool ou abuso de drogas, ou quando há falta de suporte, como famílias extremamente carentes ou pais adolescentes com rede de apoio frágil, faz-se necessário um acompanhamento mais intensivo além de tratamento adequado aos problemas existentes

A síntese da revisão indica momentos e abordagens que servem como ações estratégicas a serem desenvolvidas com as famílias, para a promoção do desenvolvimento infantil, na perspectiva do fortalecimento da parentalidade.

Observa-se que a participação dos profissionais de saúde é um componente valioso em cada uma das intervenções, dado

que eles podem contribuir para a disseminação de conhecimentos que favoreçam a compreensão aprofundada sobre as necessidades das crianças para o desenvolvimento saudável, identificar situações de risco, estabelecer vínculos com as famílias, fortalecer os potenciais e apoiá-las na reorientação de seus cuidados.

Destaca-se que, embora tais ações tenham um caráter educativo, que pode ser assumido pelo setor da saúde, sobretudo na atenção básica, para serem resolutivas é preciso ampliar o escopo da intervenção a uma ação integrada e intersetorial com outros setores sociais, incluindo educação, assistência e desenvolvimento social, dada a sua inserção territorial. Nesse sentido, aponta-se a importância dos profissionais de saúde no aprimoramento de suas habilidades para a intersetorialidade. Outra reflexão de caráter conceitual é necessária, pois, em geral, as ações educativas implementadas pelos serviços de saúde reproduzem uma redução biomédica dos conteúdos e assumem uma comunicação prescritiva. Não se trata de prescrever a vida e sim de se aproximar das famílias para ajudar a construir o cuidado adequado, a partir das condições materiais, dos conhecimentos e valores das famílias. A proposta educativa para fortalecer as famílias a adotarem práticas de cuidado, promotor do desenvolvimento integral, resgata a vertente emancipatória da educação^{22,23}.

Cabe ressaltar que a criança é um ser de direitos, contudo frágil para exercê-los. Diante dessa vulnerabilidade, considera-se como um preceito ético que todos os adultos se comprometam a agir em prol da proteção e defesa da criança no contexto institucional, familiar e social^{24,25}. Os profissionais dos diferentes setores sociais precisam elevar a posição da família nas interações, compartilhando saberes e dando sustentabilidade em direção oposta às vulnerabilidades sociais, individuais e institucionais²⁶.

PROPOSIÇÃO TECNOLÓGICA PARA O FORTALECIMENTO DO PROTAGONISMO FAMILIAR

Comumente, o tema das tecnologias faz emergir a ideia de recursos materiais, como equipamentos, aparelhos e instrumen-

tos sofisticados. No entanto, esse arsenal é somente produto do saber acumulado num dado momento histórico e serve a uma determinada lógica de organização das práticas. O que se coloca para a discussão de elaboração de novas tecnologias em saúde, portanto, é um movimento de valorização do sujeito profissional e subordinação do instrumental à finalidade do trabalho delineado por ele. As características do trabalho na Estratégia Saúde da Família permitem que os profissionais preservem um grau de autonomia no cotidiano dos serviços que se expressam na definição de prioridades e são decorrentes dos arranjos institucionais, via de regra, representando brechas para a atuação transformadora.

Os desafios das novas tecnologias em saúde passam pela identificação e apreensão dos trabalhadores desse novo objeto de trabalho, deslocando-o da doença para a vida, para as necessidades dos indivíduos, grupos e coletividade. Implicam a ressignificação da contribuição da sabedoria, da atitude, dos compromissos e da responsabilidade do profissional como tecnologias necessárias para a construção de práticas transformadoras na superação do modelo biomédico. Sobretudo na atenção básica, o diferencial de resolubilidade está centrado na continuidade da atenção, na diversidade de ações sobre as dimensões sociais e subjetivas relacionadas aos problemas e no vínculo estabelecido entre a população e os profissionais. Existem várias tecnologias interessantes de trabalho com família na ótica da promoção do desenvolvimento infantil na primeira infância, nas diversas áreas de atuação. A tecnologia a ser detalhada a seguir faz parte do trabalho das autoras e foi elaborada no contexto de implantação em maior escala da ESF no município de São Paulo, em 2001. Envolveu a parceria com instituições que detinham experiência concreta no trabalho com famílias e a perspectiva comum de fortalecimento do protagonismo da família no cuidado infantil. O projeto, denominado “Nossas Crianças: Janelas de Oportunidades”,

22. Chiesa & Veríssimo, 2001

23. Alves, 2005

24. Gomes, Caetano & Jorge, 2008

25. Andrade et al., 2013

26. Mello et al., 2014

constituiu-se de produtos voltados para a formação dos profissionais (Caderno da Equipe) e de apoio e disseminação de conhecimentos para as famílias (Caderno da Família). Tendo em vista seu foco na promoção do cuidado para o desenvolvimento infantil, os cadernos foram chamados “Toda Hora é Hora de Cuidar”²⁷. Foi ainda elaborado um roteiro para os profissionais realizarem observação e registro das práticas cotidianas das famílias, a Ficha de Acompanhamento dos Cuidados Familiares para a Promoção da Saúde da Criança, posteriormente incorporado ao Caderno da Família.

A tecnologia buscou superar a tradição dos serviços em que o papel do profissional se resumia em avaliar as aquisições da criança em momentos específicos, incorporando a perspectiva de dialogar com o cuidador da criança a respeito das oportunidades para sua estimulação e desenvolvimento.

A implementação do projeto prevê a entrega do caderno da família pela equipe de saúde desde o início do pré-natal, e seguir acompanhando as diferentes dimensões da promoção do desenvolvimento infantil a partir da alimentação, higiene, saúde, prevenção de acidentes, brincadeira e amor & segurança. Os pilares que fundamentam o projeto incluem:

- A importância da participação da família no desenvolvimento da criança.
- A rotina como forma / elemento de estimulação da criança.
- As diferentes necessidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento.
- As experiências e oportunidades que a família oferece que facilitam as conquistas da criança.

O material serve de complementação à Caderneta de Saúde da Criança, distribuída pelo Ministério da Saúde, que aborda muitos temas relevantes sobre a saúde infantil.

Na organização do atendimento na ESF, os Agentes Comunitários de Saúde visitam regularmente as famílias cadastradas e são estimulados a dialogar com os cuidadores sobre os conteúdos relevantes para o desenvolvimento da criança, na primeira infância, constantes no Caderno da Família a partir do

interesse e necessidade dos familiares. A família, por sua vez, é orientada a levar o Caderno em todas as consultas de rotina e atendimentos de vacinação para que os médicos ou enfermeiros avaliem as oportunidades de estimulação por meio de práticas adequadas nas seis dimensões mencionadas.

O registro sistemático dessas informações funciona como um *screening* das práticas promotoras do desenvolvimento infantil e permite que a equipe identifique os contextos favoráveis ou potenciais, os vulneráveis e aqueles em que é necessário adotar medidas mais próximas das famílias para reverter situações de abandono, de falta de rotina de cuidados (físicos, alimentares e afetivos), de presença de situações de violência, entre outros, que comprometem o desenvolvimento dos bebês.

Para tanto, seguindo os tópicos da ficha de acompanhamento dos cuidados familiares, os profissionais podem conhecer a situação de cuidados e atuar em consonância: na existência das práticas adequadas, podem reforçar sua manutenção (ação Elogiar); na ausência das práticas por desconhecimento, podem orientar os cuidadores para a sua incorporação nos cuidados à criança (ação Orientar); em situações de dificuldade ou resistência para adotar as práticas de cuidado que a criança precisa, os profissionais podem identificar a necessidade de buscar apoio em outras instâncias da saúde ou, ainda, o contato com outros setores (ação Recomendar).

Esse processo contribui para que a equipe de saúde reconheça necessidades distintas e atue priorizando intervenções mais complexas para os que mais precisam, implementando, assim, a equidade na assistência. Permite, ainda, que a identificação de famílias vulneráveis possa facilitar a aproximação com outros setores que compõem as redes sociais nos territórios de atuação.

Portanto, a atenção à saúde da criança e sua família na ESF deve buscar uma abordagem ampliada para o cuidado integral às famílias e comunidades, valorizar a comunicação e o vínculo, e um trabalho que evite lacunas nas relações de parceria e amplie a integralidade e intersetorialidade das ações em rede.

27. Disponíveis em http://www.ee.usp.br/site/dcms/app/webroot/uploads/arquivos/caderno_familia.pdf

Desse modo, é preciso dar sustentabilidade às ações e aprofundar a capacidade de resposta de políticas públicas e de programas sociais, sem a centralidade dos aspectos instrumentais e técnicos, mas com a construção efetiva de atitudes cuidadoras que incluem o sujeito como destinatário e partícipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de cuidar das crianças para que cresçam e se desenvolvam bem, as interações positivas e a qualidade das relações socioafetivas são fundamentais para a vida e, assim, os profissionais dos diversos setores sociais podem contribuir amplamente com as experiências familiares, de modo compartilhado, na construção de planos de responsabilização, valorizando a integração de saberes e o fortalecimento de boas práticas.

É de fundamental importância o compromisso com a promoção do desenvolvimento integral da criança pequena, buscando um enfoque no cuidado, para compreender as necessidades e direitos da criança como sujeito social, ressaltando

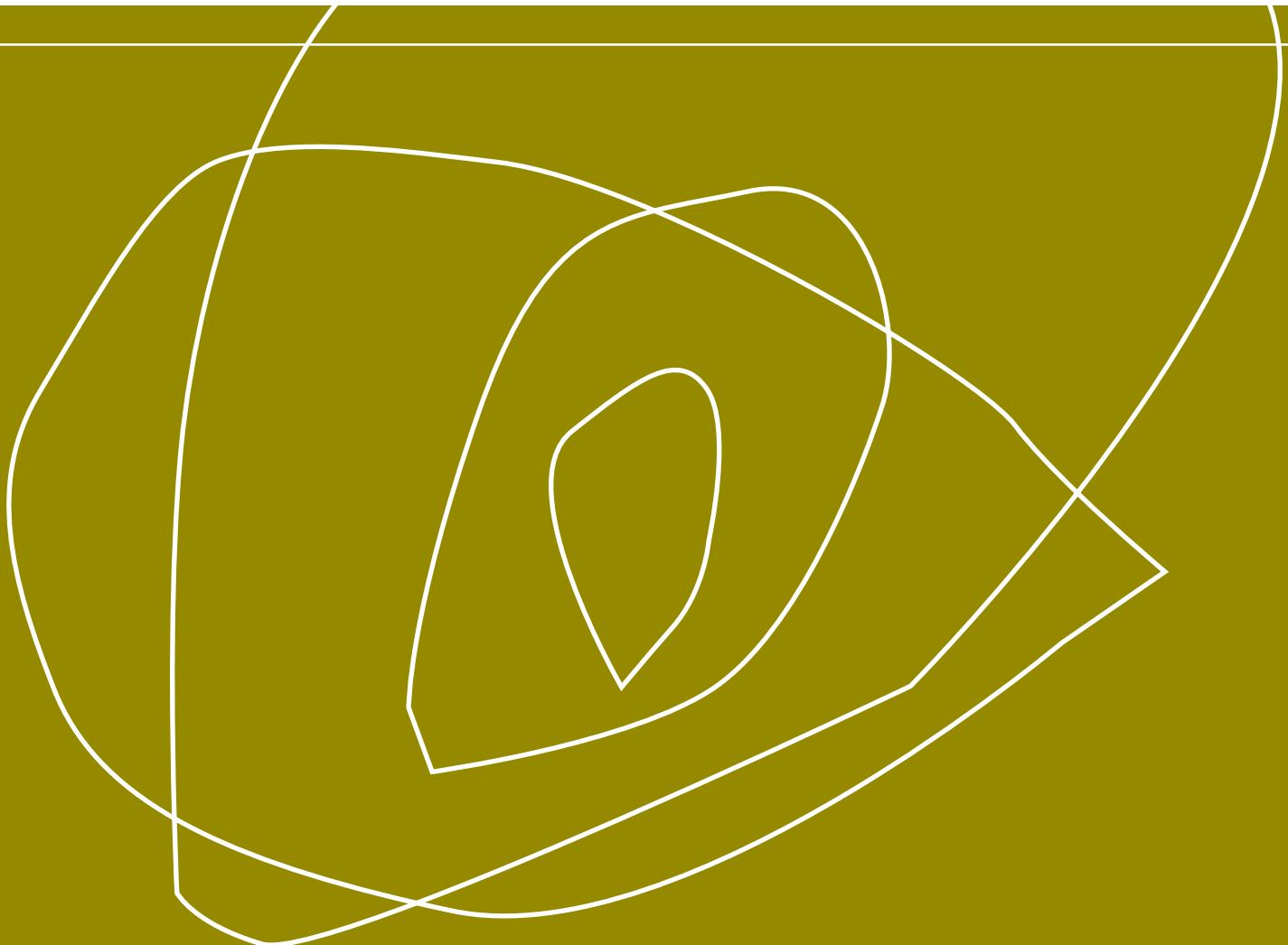
a responsabilidade de disponibilizar uma atenção qualificada e humanizada. Assim, é relevante conhecer as escolhas e tomadas de decisão das famílias, estimular a produção de narrativas, fortalecer virtudes e experiências cotidianas, contribuindo para enriquecer o cuidado e apreendê-lo numa perspectiva integradora e longitudinal.

Dessa forma, ao olhar para a atenção primária à saúde (APS), no âmbito da ESF, os profissionais podem e devem avançar nos atributos de primeiro contato, possibilitando maior vínculo com as pessoas e a rede de serviços para ampliar o acesso e garantir a universalidade; da longitudinalidade do cuidado, para assegurar a continuidade das ações e superar uma lógica de atenção pontual; da integralidade da atenção à saúde, adotando práticas integrais, superando a fragmentação e ampliando as intervenções frente às necessidades biopsicossociais dos indivíduos; e do foco na família e na orientação comunitária, com ações que visam à promoção da saúde, prevenção de agravos, recuperação e reabilitação da saúde de forma indissociável, juntamente com a participação ativa da família, comunidade e vários setores da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, V. S. Um modelo de educação em saúde para o Programa Saúde da Família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial. **Interface, Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 6, n. 16, p. 39-52, 2005.
- ANDRADE, R. D. et al. Integralidade das ações entre profissionais e serviços: prerrogativa ao direito à saúde da criança. **Revista de Enfermagem da Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 4, p. 772-80, 2013.
- BARLOW, J. et al. ,Health-led interventions in the early years to enhance infant and maternal mental health: a review of reviews. **Child and Adolescent Mental Health**, v. 15, n. 4, p. 178-85, 2010.
- BRITTO, P. R.; ULKUER, N. Child development in developing countries: child rights and policy implications. **Child Development**, v. 83, n. 1, p.92-103, 2012.
- BRONFENBRENNER, U. A teoria bioecológica do desenvolvimento humano. In: BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 43-54.
- CHIESA, A. M.; VERÍSSIMO, M. R. A educação em saúde na prática do PSF. In: **Manual de Enfermagem. Programa de Saúde da Família**. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. p. 34-42. Disponível em: <http://www.ee.usp.br/doc/manual_de_enfermagem.pdf>.
- CHIESA, A. M. **Promoção de melhorias na atenção primária à saúde com foco no desenvolvimento infantil: fortalecendo os profissionais e as famílias**. Projeto de Pesquisa apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. 2012.
- CHIESA, A. M. et al. A construção de tecnologias de atenção em saúde com base na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 43, n. esp. 2, p. 1352-357, 2009.
- COWLEY, S. Developing and measuring resilience for population health. **African Health Sciences**, v. 8, spec, :p. 41-43, 2008.
- FOX S.; LEVITT, P.; NELSON, C. A. How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. **Child Development**, v. 81, n. 1, p. 28-40, 2010.
- GOMES, I. L. V; CAETANO, R.; JORGE, M. S. B. A criança e seus direitos na família e na sociedade: uma cartografia das leis e resoluções. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 61, n. 1, p. 61-5, 2008.
- GUNNAR, M. R.; HERRERA, A.; HOSTINAR, C. E. Stress and early brain development. In: TREMBLAY, R. E. et al.(Ed). **Encyclopedia on Early Childhood Development**. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development, p. 1-8, 2009. Disponível em: <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents>Showcase_gascon-giard_ANG.pdf>.
- LEÃO, C. D. A.; CALDEIRA, A. P.; OLIVEIRA, M. M. C. Atributos da atenção primária na assistência à saúde da criança: avaliação dos cuidadores. **Revista Brasileira de Saúde Materno-infantil**, Recife, v. 11, n. 3, p. 323-34, 2011.
- LGA. Local Government Association. Fair society, healthy lives. **The Marmot Review**, Londres, 2010. Disponível em: <www.marmotreview.org>.
- MELLO, D. F. et al. Child safety from the perspective of essential needs. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, USP, São Paulo, v. 22, n. 4, p. 604-10, 2014.
- MUSTARD, J. F. Early human development: equity from the start. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 7, n. 2, p. 639-80, 2009.
- NCI. Núcleo Ciência Pela Infância. **Estudo n. 1: o impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem**, 2014. Disponível em: <<http://www.ncpi.org.br/produtos/textos/>>.
- RIBEIRO, M. O. et al. Desenvolvimento infantil: a criança nas diferentes etapas de sua vida. In: FUJIMORI, E.; OHARA, C. V. S. (Org). **Enfermagem e a saúde da criança na atenção básica**. Barueri: Manole; 2009. p. 61-90.

- SHONKOFF, J. P. Protecting brains not simply stimulating minds. **Science**, v. 333, n. 6045, p. 982-3, 2011.
- SHORE, R. **Repensando o cérebro**: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro. Porto Alegre; Mercado Aberto, 2000.
- SILVA, D. I. et al. Vulnerabilidade da criança diante de situações adversas ao seu desenvolvimento: proposta de matriz analítica. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 47, n. 6, p. 1397-402, 2013.
- SOLYMOS, G. M. B.; MARICONDI, M. A.; SOARES, M. L. P. V. A criança e a família: as potencialidades da abordagem em rede para o contexto da promoção da saúde. In: CHIESA, A. M.; FRACCOLI, L. A.; ZOBOLI, E. L. P. (Org.). **Promoção da Saúde da Criança, a experiência do Projeto Nossas Crianças**: janelas de oportunidades. 1. ed. São Paulo: MSPrado, 2009. p. 43-60.
- STARFIELD, B. **Atenção primária**: equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologia. Brasília: Ministério da Saúde; Unesco, 2002.
- UNICEF. **Situação da infância brasileira 2001**. Desenvolvimento infantil: os seis primeiros anos de vida. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2001.
- VICTORA, C., Aquino, E. M. L. et al. Saúde de mães e crianças no Brasil: progressos e desafios. **The Lancet**, v. 377, n. 9780, p. 1863-876, 2011.



FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA DIÁLOGO EM PROL DO DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Heloisa Szymanski



Foto: Léo Sanches

INTRODUÇÃO

Antes de iniciar algumas reflexões sobre o diálogo família e escola na educação infantil faz-se necessário indicar brevemente qual a compreensão, neste texto, do que é família e também o que se entende por desenvolvimento, temas sobre os quais os educadores devem ter informação e abertura para novos conhecimentos se almejam construir uma boa relação com as famílias.

Família aqui será considerada como um grupo de pessoas que se une, na maior parte das vezes, com o intuito de dar e receber amor e com compromisso de cuidado mútuo, de atenção a crianças, adolescentes e idosos. É um grupo social que possibilita a sobrevivência e a proteção de crianças, adolescentes e idosos e constitui-se em um importante contexto de desenvolvimento humano para todos os que dela fazem parte.

As pessoas escolhem formar uma família, com maior ou menor consciência do compromisso de cuidado mútuo e de formação de uma nova geração, mas intencionando estabelecer

laços afetivos consistentes e uma relação duradoura, o que nem sempre se realiza. Laços conjugais podem ser desfeitos e novos arranjos familiares se formarem, em inúmeras modalidades de configurações. Trata-se de um grupo que se organiza em meio a uma complexa teia de sentimentos, emoções, crenças, valores, projetos e histórias de vida. Tudo isso ocorre em uma rede de interações que, além do microcosmo familiar, envolve grupos mais amplos da sociedade e outras instituições sociais, que colaboram para a constituição de novos horizontes de possibilidades.

Além de ocupar um lugar de instituição social, com funções a ela atribuídas por lei e pelos costumes, a família representa, para a maioria das pessoas, um lugar de acolhimento afetivo, onde se pode dar e receber amor, algo que é uma necessidade afetiva básica e essencial para os seres humanos, em especial para as crianças. Maturana (1993) afirma que “a emoção que constitui a existência social é o amor, isto é, o domínio de aquelas ações que constituem o outro como um legítimo outro na coexistência [...] na aceitação mútua e no compartilhar, na

cooperação, na participação, no autorrespeito e na dignidade, em um convívio social que surge no respeito por si mesmo e pelo outro¹. Se pudéssemos escolher, sem dúvida esta seria a coexistência que todos desejariam, mas, infelizmente, nem todas as famílias têm possibilidade de oferecer para si mesmas este ambiente emocional, devido tanto a condições internas como externas. Essa concepção abrange muitas formas de estruturas e organizações familiares e procura enfatizar o que considera essencial para se constituir um grupo que se autodenomina “família”.

É fundamental que esteja claro para os educadores qual a sua concepção de família, como percebem as famílias dos educandos e quais seus sentimentos em relação àquelas que escolheram viver segundo modelos diferentes dos considerados por eles como “os certos”. É importante que os educadores tenham consciência de seus sentimentos e julgamentos em relação às diferentes formas de organização familiar, pois este é o ponto de partida para superar ideias preconcebidas e para estabelecer-se uma relação respeitosa com a população que atendem. É a partir desse olhar que podem ser pensadas as ações a serem desenvolvidas.

A noção de desenvolvimento na primeira infância, período que vai da gestação aos seis anos, também é importante de ser considerada, pois além de influenciar a escolha de procedimentos junto às crianças, pode despertar nos educadores sentimentos e avaliações algumas vezes depreciativos em relação às crianças e suas famílias quando o ritmo de desenvolvimento apresentado não acompanha expectativas consideradas “desejáveis”. Desenvolvimento não ocorre de modo linear, como se fosse algo já programado. Trata-se de um complexo processo relacional, que envolve trocas contínuas com

É importante que os educadores tenham consciência de seus sentimentos e julgamentos em relação às diferentes formas de organização familiar, pois este é o ponto de partida para superar ideias preconcebidas e para estabelecer-se uma relação respeitosa com a população que atendem.

o ambiente onde vive a criança e é atravessado por inúmeras circunstâncias de ordem social, física e emocional. Ambiente é aqui considerado como as relações que se estabelecem no contexto social e físico, desde o mais próximo até o mais amplo e distante – do país e do planeta². Por ser um processo relacional, está implícito que os adultos também se desenvolvem e há mudanças pessoais intensas com a chegada das crianças ao mundo.

O nascimento e a criação dos filhos devem ser vistos como uma oportunidade de desenvolvimento para os pais, tanto pela constituição de si mesmos como pessoas, como pelas aprendizagens decorrentes da superação das dificuldades.

Dessa forma, todos, crianças, pais e educadores, estão dentro de um processo em que uns influenciam os outros.

É importante lembrar que o desenvolvimento acontece de modo integral e que a segmentação em emocional, cognitivo e social é artificial. Estão todos entrelaçados, pois a criança tem capacidade de atenção, tem enormes recursos perceptuais e de aprendizagem, tem grande sensibilidade para decodificar as trocas

afetivas, pensa e simboliza, porém como criança. Ela não é um adulto imperfeito: é um ser completo, dentro de suas possibilidades e limites. É o que Merleau-Ponty (1990) chama de “sentido positivo” para o olhar para a criança – naquilo que ela já realiza, já mostra como criança e não como adulto incompleto. Esse sentido positivo no olhar para a criança possibilita atitudes de aceitação das diferenças individuais e pode ser muito útil também para ajudar as famílias que têm crianças com deficiências.

No mundo em que vivemos, as crianças são cidadãs que têm o direito de receber cuidados da família e do Estado, que

possibilitem uma vida digna em um ambiente propício ao seu desenvolvimento social, psicológico e físico, o que pode ser constatado já nos primeiros artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), temática que é abordada em capítulo específico da presente obra³.

A família lança mão de saberes e de estratégias para aos poucos inserir seu filho tanto no mundo familiar como nos contextos sociais mais próximos. Aqui se inclui a transmissão de habilidades, regras e saberes exigidos pelo mundo em que vive, como a língua materna, os costumes e habilidades sociais: "não é assim que se fala", "é assim que se segura a colher", "fale mais baixo", "... e o 'por favor'?", "... e o 'obrigado'?". Crianças de diferentes camadas sociais aprendem diferentes saberes, por exemplo, em algumas famílias as crianças são corrigidas continuamente para falarem corretamente segundo as normas cultas da língua, em outras, isso não ocorre, uma vez que os próprios pais não as seguem por terem baixa escolaridade. Por outro lado, nas famílias de menores condições socieconómicas, as crianças adquirem mais cedo noções sobre vida prática, como cuidados mínimos em relação aos perigos na cozinha ou no trânsito. Algumas crianças são solicitadas, por exemplo, a desenvolver logo muita autonomia para se vestir e comer sozinhas, enquanto outras levam muito mais tempo para serem ensinadas a realizar essas atividades.

Como lembra Arendt⁴, os pais, além de terem trazido os filhos à vida, introduzem-nos em um mundo humano, do qual a criança deve ser protegida pela intimidade do lar, para que nada de destrutivo lhe aconteça e possa ir, aos poucos, exercendo sua autonomia com segurança. Algo muito importante que é lembrado pela filósofa é que, ao trazerem os filhos ao mundo, os pais também se responsabilizam pela continuidade do mundo, com seus saberes e valores, apontando aqui um importante sentido da educação familiar. Pode-se fazer um paralelo com o que diz Ginzburg⁵ sobre a importância de as famílias ensinarem aos filhos o que chama de grandes

virtudes como a generosidade, coragem, a franqueza, o amor à verdade e ao próximo. São essas virtudes que contribuem para um mundo mais justo e mais humanizado, como também propõe Paulo Freire⁶.

Está, entretanto, também na lei que o Estado partilha a responsabilidade pelas crianças, no seu acolhimento, quando necessário, providenciando instituições educacionais que atendam às necessidades da criança. Assim, todos os que assumem essa educação e esse cuidado assumem também o compromisso de oferecer à criança os insumos necessários para que se torne um cidadão pleno.

Atualmente aumenta o número de crianças que adentram cada vez mais cedo nas creches. Embora haja consenso entre os educadores de que o ingresso de crianças na Educação Infantil seja benéfico para o desenvolvimento escolar futuro^{7,8}, em especial para crianças das camadas mais pobres da população, é preciso ressaltar que o impacto no desenvolvimento escolar futuro depende da qualidade da educação oferecida⁹. Não está entre os objetivos deste capítulo, entretanto, tratar das vantagens ou desvantagens do ingresso em creches e pré-escolas de bebês e crianças de um ou dois anos de idade. As reflexões aqui apresentadas terão como ponto de partida crianças que já frequentam as instituições educacionais. Esse é o momento em que a socialização familiar passa a ser compartilhada com a da creche ou centro de Educação Infantil e quando há o encontro, ou desencontro, entre práticas socializadoras, que podem se assemelhar ou não. Em geral essas diferenças estão associadas a aspectos da vida cotidiana como: a alimentação, organização do tempo, rotinas, exposição a programas de TV, mas algumas vezes há divergências entre os objetivos das práticas educativas da instituição e os da família por conta de diferentes modos de conceber o processo educativo de crianças.

A escola é um dos principais agentes de desenvolvimento das crianças, mas não o único. O que se aprende no âmbito

3. "Família e direitos da criança: a promoção do desenvolvimento integral na primeira infância", de Vital Didonet.

4. 2001

5. 2015

6. 1987

7. Kramer, 2006

8. Trivellato & Marturano, 2008

9. Campos et. al, 2011

da família, e em outros ambientes – inclusive engatinhar, andar, correr, falar –, também faz parte do desenvolvimento na primeira infância, motivo pelo qual é tão relevante fortalecer o diálogo entre os diversos atores que se relacionam com a criança.

O RECONHECIMENTO DE DIFERENTES “ESTILOS” EDUCATIVOS NAS TROCAS ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS

Pode-se pensar em diferentes modos de as famílias expressarem suas propostas educativas, tomando-se como eixo a maneira de exercer a autoridade segundo um contínuo que vai de um extremo de exigência de submissão e disciplina rígida até o extremo oposto de exercício cambiante de autoridade e, circunstancialmente, ausência desta. Como já abordado em capítulo específico desta obra¹⁰, entre um estilo educativo e o outro há uma ampla gama de variações que passam pela possibilidade maior ou menor de permitir-se a expressão e a consideração de emoções, desejos e aspirações por parte das crianças, e a definição de âmbitos de sua existência sobre os quais pode ter escolha.

Para ilustrar as relações família-escola adotamos a perspectiva freireana em que um dos polos se coloca como autoritário e o outro como dialógico, embora dificilmente as famílias atuem exclusivamente de um modo ou de outro. O que se encontra é uma mescla desses “estilos” educativos, com predominância de um polo ou de outro.

Segundo o modo de educar autoritário, o saber e a palavra estão com o adulto, o sujeito do processo educativo, e o filho é o recipiente vazio a ser preenchido, uma concepção

A escuta, a ponderação, a capacidade de resolver conflitos e a segurança na definição de regras e valores são caminhos que constroem uma relação de respeito entre adultos e crianças.

de educação “bancária”, nas palavras de Paulo Freire¹¹. A obediência é exigida e pode até utilizar-se de práticas disciplinares violentas, física e psicologicamente. As estratégias educativas podem incluir, além de ordens, ameaças críticas e castigos. Muitas vezes, no exercício violento da autoridade, desenvolvem-se atitudes de desconfiança e intolerância e, nas crianças, medo, dissimulação e revolta¹².

No polo oposto, encontra-se o estilo dialógico, que tem como fundamento o respeito ao outro, na igualdade de valor humano, compromisso e busca de ser mais¹³ e a constituição do outro como sujeito de seus aspectos centrais. A criança é ouvida e há o respeito por seus saberes, em especial sobre ela mesma. Estimula-se a criatividade e a autonomia, sem que os

pais abdiquem de sua autoridade, pois as decisões e as consequências das escolhas são debatidas, na consideração da conveniência de ambas as partes. A escuta, a ponderação, a capacidade de resolver conflitos e a segurança na definição de regras e valores são caminhos que constroem uma relação de respeito entre adultos e crianças. Também deve ser lembrado que se pode construir uma

relação entre adultos e crianças que tem por fundamento o prazer da convivência. E bons relacionamentos são fundamentais para o pleno desenvolvimento na primeira infância. Como dito anteriormente, o termo “estilo” remete a um formato rígido e preestabelecido, que não se encontra normalmente na vida cotidiana. São mais abstrações teóricas, mas que não refletem a complexidade da existência humana. Esse modo de organizar o pensamento sobre práticas educativas familiares pode servir tão somente de referência, mas o apego a elas como expressão da “realidade” tende a resultar em cegueira para olhar a família real e concreta que o profissional

10. “O papel das práticas e estilos parentais no desenvolvimento da primeira infância”, de Esmeralda Correa Macana e Flávio Comim.

11. Freire, 1987

12. Szymanski, 2011

13. Freire, 1986

tem diante de si. Mais do que os profissionais tentarem identificar um estilo, seria desejável abrirem-se para uma escuta respeitosa das práticas familiares.

As instituições educativas também podem ser vistas como seguindo uma tendência educativa segundo o contínuo autoritário/dialógico. Podem ocorrer antagonismos quando a escola ou família se depara com práticas educativas que têm referenciais diferentes como fundamento. Assim, uma escola que valoriza o diálogo, a conversação e a autonomia pode se deparar com crianças que vêm de famílias que não aceitam esse procedimento e que acreditam que as regras devem ser impostas e obedecidas sem discussão. O oposto também tende a ocorrer. Crianças oriundas de famílias com uma prática dialógica podem se deparar com práticas autoritárias na escola. Essas são situações extremas, mas servem para sinalizar a necessidade de um conhecimento mútuo entre as famílias e a escola, para que se compreenda a raiz das possíveis diferenças, buscando uma forma harmoniosa de educar as crianças. Conflitos entre a escola e a família tendem a criar situações desnecessárias de sofrimento para as crianças e até prejudicar o seu pleno desenvolvimento.

APROXIMAÇÕES E TROCAS ENTRE FAMÍLIAS E INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS PARA CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Pretende-se refletir aqui sobre algumas maneiras como a escola, em parceria com as famílias, pode oferecer às crianças um ambiente propício ao seu desenvolvimento integral, atuando na busca de consenso entre as instituições sobre as práticas educativas adotadas.

Bronfenbrenner¹⁴ oferece um referencial que nos ajuda a compreender a importância da instituição educacional nos primeiros anos de vida como um contexto de desenvolvimento. Em sua concepção ecológica, não há como considerar cada contexto isoladamente, mas interconectados, e a qualidade dessa

conexão é tão importante quanto aquilo que cada ambiente oferece. Incluem-se aqui ambientes com os quais a criança não tem contato direto como, por exemplo, o trabalho dos pais, que pode colaborar ou não para possibilitar a presença dos pais nas atividades ou reuniões da creche ou pré-escola. Dadas as condições de vida na atualidade, a creche e a pré-escola se tornam indispensáveis como o que Bronfenbrenner chama de "ambiente de apoio" às famílias, mas, para além disso, devem ter como missão principal o desenvolvimento das crianças pequenas atendidas, o que demanda a luta por políticas públicas voltadas à qualidade da educação oferecida nessas instituições.

O ponto de partida para uma boa parceria família-escola é o conhecimento mútuo entre as instituições, uma afirmação que parece óbvia, mas refere-se a uma situação que nem sempre ocorre. A instituição educacional costuma informar sobre suas regras, atividades, objetivos, mas nem sempre se atenta à necessidade de conhecer melhor as famílias das crianças que atende. Esse conhecimento exige mais do que o preenchimento protocolar de fichas. Envolve visitas domiciliares, conhecimento do bairro, do cotidiano das famílias, de sua história e origens. É um momento importante de escuta e observação respeitosas por parte dos educadores, que devem deixar de lado julgamentos feitos *a priori* a respeito das famílias. É desejável entre os educadores a atitude de que também podem aprender com as famílias e somar esforços para oferecer uma boa educação para as crianças pequenas. É importante por parte da escola, das instituições de assistência social e saúde também, o reconhecimento dos saberes das famílias que eles atendem e que a troca de saberes científicos com os tradicionais pode gerar práticas efetivas e inovadoras. E, principalmente, é essencial reconhecer que o conhecimento não se petrifica em dogmas, ele é continuamente construído, em especial nas ciências humanas, nas quais a singularidade e o contexto social e histórico devem ser respeitados.

Em contrapartida, as famílias precisam entender a importância de conhecer o sentido e os princípios orientadores das propostas educativas, regras e normas escolares no início da Educação Infantil. Trata-se do começo de um longo relacionamento: a criança entra com poucos meses na creche e sai do centro de Educação Infantil aos seis anos.

Nesse momento inicial, mesmo antes da entrada das crianças, é importante introduzir as novas famílias na rede social da escola, criando-se oportunidades de encontros dos familiares com a professora, com a coordenadora, com a diretora, com pais e mães ou avós de crianças que já estão há mais tempo na escola. E no decorrer dos anos essa postura de aproximação deve ser sempre exercitada. Isto não é fácil e exige profissionais bem preparados, o que infelizmente nem sempre é o caso. Exige também um querer e uma disponibilidade da equipe gestora da instituição para constituir uma parceria com a família, assim como um planejamento de atividades de aproximação e contato continuado entre ambas.

A família, entendida como parceira da creche e da pré-escola, é estimulada a participar desde atividades da rotina das crianças até de planejamento. Um bom exemplo está na chegada e na saída da criança da instituição. Em muitos casos, o espaço reservado às famílias é o de entrega da criança no portão. Contudo, convidá-las a diariamente deixar ou buscar as crianças na sala de aula, denota uma relação de abertura e permite a aproximação dos familiares com o ambiente e os educadores diretos da criança, favorecendo o diálogo e a participação na rotina.

Há que se superar o que Paulo Freire chama de relações narradoras, dissertadoras, "... que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes..."¹⁵. Uma relação dialógica, nas palavras de Freire:

A escola também se educa no contato com a família. Por mais humilde e menos escolarizada que seja uma família, ela construiu saberes, ela carrega uma história e, principalmente, convive com a criança em situações em que a escola não está presente.

"... é o encontro em que se solidarizam o agir e o refletir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado [e] não pode reduzir-se ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se uma troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes"¹⁶.

Freire refere-se à relação entre educandos e educadores, mas suas ideias valem para qualquer ação educativa, como a relação entre a escola e a família. Para ele, o ato de educar dialogicamente envolve reciprocidade, ou seja, na troca dialógica todos aprendem e humanizam-se. A escola também se educa no contato com a família. Por mais humilde e menos escolarizada que seja uma família, ela construiu saberes, ela carrega uma história e, principalmente, convive com a criança em

situações em que a escola não está presente.

A atitude da escola de ser a única depositária dos saberes sobre Educação Infantil não facilita em nada a relação dialógica com a família. Quando se fala em encontros de base dialógica deve ficar bem claro que, ao levar as informações aos pais, a instituição educacional afasta-se do modo educativo que Freire (1987) denominou

de "bancário"¹⁷, segundo o qual as informações são depositadas e devem ser arquivadas e guardadas, sem maiores contestações. Em uma relação dialógica, há lugar para o reconhecimento do saber do outro, para dúvidas, diferenças e conflitos. Ao adotar um modo dialógico de relacionar-se com os pais, a escola pode proporcionar-lhes a experiência de um modo de coexistir no respeito mútuo, na consideração das diferenças, na busca de consenso e na confiança nas condições de todos para construir um saber fazer educativo que ajudará na formação de futuros cidadãos e pessoas conscientes de seu valor. Ao agir dialogicamente com os pais, a escola ensina, pelo exemplo, essa possibilidade de educar os filhos.

15. Freire, 1986

16. Freire, 1987

17. Idem.

Encontros com as famílias pautados pelo diálogo são excelentes oportunidades para a escola conhecer as práticas educativas familiares, com seus valores e crenças subjacentes, assim como constituem um momento em que a escola comunica suas ideias e saberes educacionais. São também momentos de dar a conhecer como a escola comprehende o desenvolvimento das crianças, como define sua prática, quais os valores e crenças que adota.

O conhecimento sobre as famílias passa também pelo conhecimento do contexto em que elas vivem, do bairro, dos eventos que nele ocorrem, das instituições educacionais comunitárias. Labor¹⁸ oferece algumas sugestões interessantes para a escola avaliar como está seu conhecimento e proximidade com o bairro onde vivem seus alunos e famílias, tais como um questionário de autoavaliação e caminhada transversal¹⁹.

A construção conjunta e discussão do Projeto Político Pedagógico Participativo é a outra iniciativa que favorece o desenvolvimento de uma boa parceria família e escola. Severino²⁰ esclarece que “projeto é tomado aqui no sentido de um conjunto articulado de propostas e programas de ação, delimitados, planejados, executados e avaliados em função de uma finalidade, que se pretende alcançar e que é previamente delineada mediante a representação simbólica dos valores a serem efetivados”²¹. Tal projeto torna-se também ‘Participativo’ quando se dá a possível e desejável inclusão de representantes da família e do bairro na sua construção. “Projetar a vida escolar é aceitar o desafio de construir sua intencionalidade educativa”²².

Chamar os representantes das famílias e do bairro não significa tirar a autoridade nem o poder de decisão da escola sobre questões pedagógicas, mas ouvi-los e considerar suas contribuições. Até mesmo as crianças pequenas podem ser ouvidas a respeito da escola que desejam ter. A inexperiência da criança é vista por alguns pais e educadores como um im-

peditivo para o diálogo, mas isso é tão somente uma recusa de reconhecer os saberes da criança. A criança sabe de si, de suas preferências, de seus ritmos, de seu corpo, de seus desejos e curiosidades, de seus modos de interpretar o mundo em que vive. Ela tem um papel ativo no seu desenvolvimento que deve ser estimulado.

O Projeto Pedagógico é dinâmico e não deve se tornar letra morta, mas ser continuamente atualizado para incorporar novas demandas e inovações na área pedagógica, administrativa. Na elaboração e atualização do Projeto, as famílias podem contribuir, entre outros itens, à discussão sobre as atividades oferecidas pela escola para os familiares.

Além da apresentação e discussão do Projeto Político Pedagógico, o levantamento das expectativas das famílias sobre a educação a ser oferecida a seus filhos na creche e no centro de Educação Infantil pode ser uma das primeiras iniciativas das escolas. Os resultados poderão orientar a instituição sobre a temática das demais atividades a serem realizadas. A instituição educativa também poderá abrir espaço para tratar de questões como: desenvolvimento infantil/saúde/acesso a serviços do bairro/outros; as bases educacionais para a escolha das atividades da escola; modos de colaboração dos pais com a instituição; dificuldades que os pais sentem na educação de seus filhos.

Com a entrada da criança na creche, inicia-se o período de adaptação tanto das crianças como dos pais, durante o qual há consenso entre os autores^{23, 24} de que alguns fatores são primordiais, tais como: o modo como a família, principalmente a mãe, encara a entrada da criança na creche; a qualidade do ambiente físico, como espaço, material pedagógico, limpeza, organização; qualidade da formação das educadoras; a relação entre número de cuidadoras e número de crianças. Pode-se acrescentar: competência profissional da equipe técnica e gestores e relacionamento entre equipe gestora e

18. 2015

19. Em linhas gerais, uma atividade durante a qual o bairro é apresentado à escola, pelas crianças e famílias moradoras.

20. 1998

21. Severino, 1998

22. Xavier & Szymanski, 2015

23. Bronfenbrenner, 1996

24. Rapoport & Piccinini, 2001

educadoras. Essas condições interagem, pois profissionais com formação precária podem ter dificuldade em oferecer um acolhimento de qualidade para as crianças e suas famílias, assim como oferecer atividades adequadas a cada faixa etária. Nem todas as mães se desligam dos filhos facilmente e, por isso, requerem atenção especial da escola, que deve estar atenta a essa questão e ter disponibilidade de dar atenção a elas. Algumas vezes instala-se uma relação ciumenta entre mãe ou responsável e a cuidadora, quando a criança forma um bom vínculo com esta última. Além da mãe, a cuidadora também precisa ser acompanhada e apoiada. Quanto maior o número de crianças por cuidadora, a tendência é de menos oportunidade para interação, estimulação e vinculação necessárias para o pleno desenvolvimento na primeira infância durante as atividades. Menos detalhes são observados, mas a profissional se exaure e reduz a chance de compartilhar com a família as especificidades de cada criança.

Algumas vezes a família, e a mãe em especial, torna-se alvo de culpabilização por profissionais que não conseguem lidar com alguns comportamentos ou atitudes de algumas crianças, como se sua educação na família fosse “imperfeita”. Há, de fato, famílias que não dão conta de dar um cuidado adequado para suas crianças, por inúmeras razões como problemas de saúde mental, drogadição, abuso sexual, violência doméstica e até desconhecimento. Nesses casos extremos, há de se buscar também outros recursos e serviços oferecidos pelo Estado para proteção da criança e assistência à família, além de dedicar atenção especial a ela e oferecer apoio contínuo aos educadores. Daí também a importância do diálogo entre a escola e serviços das áreas de saúde e desenvolvimento social. Esses casos, entretanto, constituem exceções. Na maioria das vezes, é possível construir-se uma relação de cooperação entre famílias e instituição, viabilizando mudanças nas práticas familiares e escolares, quando necessário.

Formação em serviço para o trabalho de aproximação com as famílias é uma possibilidade que pode apresentar bons resultados e deve estar prevista no Projeto Político Pedagógico.

As atividades de formação oferecidas aos educadores podem incluir informações teóricas sobre a prática dialógica, relação família-escola e noções contemporâneas sobre o tema família, além de temas solicitados pelos participantes. É importante possibilitar, durante a formação e sob supervisão, experiências de uma prática dialógica junto às famílias em situação de entrevistas e encontros; desenvolver a atitude de escuta atenta e respeitosa às questões trazidas pelas famílias; levantar seu conhecimento e seus pré-conceitos sobre as famílias das crianças que atendem e ter clareza do que pretendem, aproximando-se delas²⁵.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONCRETIZAÇÕES POSSÍVEIS DA PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os familiares podem trazer contribuições muito importantes para a escola, se lhes for dada oportunidade de expressão. Em um estudo realizado por Gallo e Silva²⁶ as autoras verificaram que “para além da avaliação da instituição investigada, o estudo revela que as famílias usuárias, pertencentes às camadas economicamente empobrecidas, detiveram um conhecimento específico sobre as crianças e demonstraram um olhar acurado e particular sobre a instituição. Elas puderam dar visibilidade a um conjunto de elementos que, se observados e incorporados pela instituição, poderiam contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento”²⁷.

Uma das mais importantes atividades em que a presença dos pais é fundamental é a autoavaliação participativa, associada à elaboração e revisões do projeto Político Pedagógico Participativo. A Prefeitura da cidade de São Paulo, por exemplo, elaborou um documento, com base em experiências de autoavaliação participativa em 441 instituições de Educação Infantil. Tal documento “pretende ser um instrumento que

25. Szymanski et. al, 2014

26. 2013

27. Gallo & Silva, 2013.

ajude todos os atores envolvidos no contexto educacional com os bebês, crianças, gestores, docentes, demais funcionários e familiares/responsáveis, bem como a própria Secretaria Municipal de Educação (SME) a rever suas práticas educativas e de gestão visando ao aperfeiçoamento do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada Unidade Educacional (UE) e a melhoria da qualidade da Educação Infantil Paulistana”²⁸.

Nos relatos das experiências evidenciou-se a grande contribuição das famílias, contrariando o conhecido mito de não participação dos familiares no processo educativo dos filhos. No documento o leitor encontra também caminhos que foram trilhados para realizar o processo autoavaliativo e que se constituem em sugestões que podem ser implementadas.

Considerando a importância da participação dos pais pode-se pensar em possibilitar-lhes oportunidade de se organizarem para utilizar o espaço da escola com atividades culturais e de lazer. Discussões em grupo, exibições de filmes, depoimentos de pais há mais tempo na escola, depoimentos de membros da comunidade, encontros com profissionais das áreas de educação, psicologia, serviço social e saúde, visitas a instituições educacionais, presença em eventos culturais, encontros para produção de material didático para a instituição. Pode-se perceber que há muito mais o que fazer do que apenas as duas reuniões semestrais de praxe, que também podem ser planejadas de modo criativo e com a colaboração das famílias: oferecer um café da manhã (ou lanche), informar de uma maneira diferente sobre as atividades desenvolvidas, apresentar vídeos com as crianças realizando as atividades e mandando pequenas mensagens aos pais. Os familiares podem oferecer uma ajuda preciosa na organização e realização dessas reuniões, dando novas ideias para torná-las mais interessantes e formativas, pois o envolvimen-

to de representantes das famílias na escolha das atividades extracurriculares e no planejamento das reuniões semestrais também leva à sua mobilização para a realização desses eventos. É importante estar atento para jamais constranger os pais narrando as dificuldades de seu filho diante do grupo – isto deve ser tratado em outro momento e em particular.

A vida de trabalho pesado de muitos pais não permite a vivência de situações de jogo descontraído com seus filhos no dia a dia e o espaço escola pode oferecer momentos para que isso ocorra. Momentos de brincadeira são importantes como oportunidades de viver o presente, de não ter outra intenção que não o prazer de desfrutar a companhia do outro, de poder soltar a imaginação. São vivências de fortalecimento de vínculos entre pais e filhos. Muitas vezes

esses encontros remetem os pais a suas próprias brincadeiras infantis, o que lhes traz muito prazer e, ao mesmo tempo, mostram algo de si e de sua história para os filhos.

Verden-Zöller²⁹ aponta para a importância do brincar dos adultos com as crianças pequenas e nos indica uma

ampla gama de itens a serem observados nessa relação: ritmos corporais, equilíbrio, movimento corporal, construção do espaço e tempo. Pode-se acrescentar: modos de expressar as emoções, de buscar e manter contato com os outros, de se relacionar com adultos e crianças, compreensão de regras de convivência, compreensão de si. A escola pode enfatizar a importância do brincar corporal e não competitivo entre familiares adultos e crianças pequenas como sendo oportunidade de desenvolver confiança não competitiva em seu próprio ser e no outro ao viver a confiança e aceitação da família durante a brincadeira³⁰. Estas são informações preciosas para os familiares quando associadas às atividades extracurriculares que a escola proporcionou.

Apresentar em um momento posterior, por exemplo, uma

A vida de trabalho pesado de muitos pais não permite a vivência de situações de jogo descontraído com seus filhos no dia a dia e o espaço escola pode oferecer momentos para que isso ocorra.

28. Prefeitura de São Paulo, 2015

29. Maturana, 1993

30. idem

gravação em vídeo mostrando o “dia da brincadeira” e trazer esses conhecimentos para os pais constitui uma excelente oportunidade de trocas entre família e escola. Algumas escolas de Educação Infantil realizam essa atividade com seus alunos e relatam bons resultados³¹.

As instituições educacionais podem oferecer oportunidade para avós e avôs também participarem de atividades programadas. Eles podem contar histórias que ouviram de suas mães e pais, o que expande a existência das crianças para um tempo diferente do atual, mas que foi vivido por pessoas próximas e queridas. Podem também ensinar brincadeiras de suas infâncias. Muitos avôs e avós são cuidadores das crianças enquanto os pais vão trabalhar e o contato com a escola pode ser-lhes útil no que diz respeito ao conhecimento das práticas educativas benéficas para o desenvolvimento na primeira infância. Eles também podem colaborar com a escola trazendo seu olhar sobre as crianças. Rocha³² apresenta um interessante relato sobre uma experiência de atividades com avós que evidenciou uma rica oportunidade de desenvolvimento tanto para as crianças como para os idosos³³.

Voltando à concepção de desenvolvimento humano exposta no início, pode-se perceber que, ao oferecer oportunidades de participação às famílias, a escola está também se constituindo como um ambiente de desenvolvimento tanto para as crianças, quanto para os familiares como, também, para seus profissionais. Ao abrir-se para a avaliação dos pais e familiares, a escola poderá deparar-se com desafios que deverá resolver, mediante estudos teóricos e/ou atividades de formação. Ao serem solicitados a trazer suas considerações e observações críticas, os pais também são desafiados a organizar seu pensamento, a trocar ideias com outros pais e a aprender um modo participativo de relacionar-se com a escola. Quando os pais

Ao oferecer oportunidades de participação às famílias, a escola está também se constituindo como um ambiente de desenvolvimento tanto para as crianças, quanto para os familiares como, também, para seus profissionais.

participam de reuniões/palestras/atividades entram em contato com novos conhecimentos e experiências que podem levá-los a novas escolhas pessoais e educacionais. Nas situações acima, vimos que ocorrem mudanças que tendem a ser duradouras “na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente”, que é a definição de desenvolvimento proposta por Bronfenbrenner³⁴. O desenvolvimento dos adultos na situação de intercâmbio entre escola e famílias é muito favorável para o desenvolvimento das crianças pequenas, que é a finalidade do processo educativo. Deve ficar claro que, para oferecer tais oportunidades às famílias, a escola precisa ter clareza de suas metas educativas, seus profissionais devem ter/adquirir conhecimentos teóricos sobre processos de desenvolvimento da primeira infância, sobre práticas pedagógicas e, principalmente, abertura para o diálogo com as famílias. Isso implica em deixar de lado a arrogância, que muitas vezes dissimula insegurança, e reconhecer que todo saber é construído. O conhecimento daquelas crianças, naquele bairro, com aquelas famílias não está descrito em nenhum manual teórico. A teoria deve servir de inspiração para a construção de práticas pedagógicas e nunca se constituir em um receituário petrificado em indicações rígidas de condutas.

O modo de convivência entre a escola e a família que se propõe neste texto requer, antes de tudo, um querer aproximar-se das famílias de uma forma dialógica por parte da equipe gestora, a elaboração de uma política de participação familiar incluída no Projeto Político Pedagógico Participativo, elaborado com a colaboração da comunidade e das famílias, com um acompanhamento contínuo dos procedimentos adotados e da influência positiva no desenvolvimento integral da criança na primeira infância.

31. Prefeitura de São Paulo, 2015

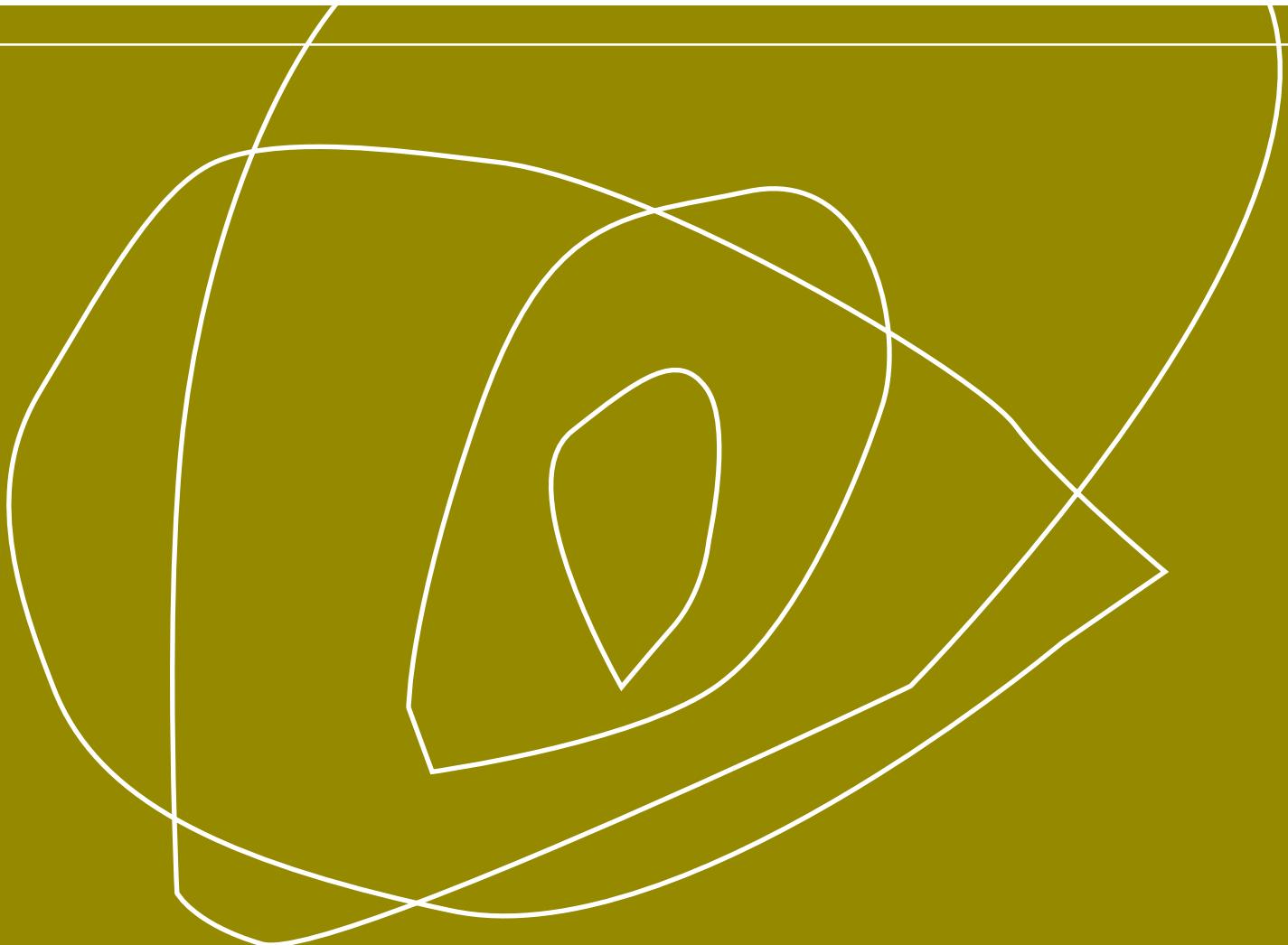
32. 2013

33. Rocha, 2013

34. Brofenbrenner, 1996

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRONFENBRENNER, U. A. **Ecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CAMPOS, M. M. et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, jan./abr. 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALLO, B. C.; SILVA, A. P. S. Qualidade na educação infantil pública: concepções de famílias usuárias. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 36, 1. sem., p. 41-54, 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n36/n36a05.pdf>>.
- GINZBURG, N. **As pequenas virtudes**. São Paulo: Cosac-Naify, 2015.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- LABOR Educacional. **Educar para a vida**: proposta pedagógica Labor. São Paulo: Labor Educacional, 2015. Disponível em: <<http://www.labor.org.br/2015/publicacoes>>.
- MATURANA, H. R. **Amor y juego**: fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia. Santiago: Instituto de Terapia Cognitiva, 1993.
- MERLEAU-PONTY, M. **Merleau-Ponty na Sorbonne**: resumo de cursos, 1949-1952, filosofia e linguagem. Campinas: Papirus, 1990.
- PREFEITURA de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana 2015**. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/12617.pdf2015>>.
- PREFEITURA de São Paulo. **Brincadeiras e afeto familiar no desenvolvimento infantil**. 2015. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Brincadeiras-e-afeto-familiar-no-desenvolvimento-infantil>>.
- ROCHA, M. A. A. **Meus avós são estrelas**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000017072.pdf>>.
- SEVERINO, A. J. O projeto político pedagógico: a saída para a escola. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 107, p. 81-91, 1998.
- SZYMANSKI, H. et al. Formação de educadores-multiplicadores para o trabalho com famílias: um estudo fenomenológico. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 92-110, 2014.
- TRIVELLATO-FERREIRA, M. C.; MARTURANO, E. M. Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. **Revista Interamericana de Psicología (Interamerican Journal of Psychology)**, v. 42, n. 3, p. 549.
- XAVIER, R. B.; SZYMANSKI, H. Compreensão de diálogo em um processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 242, p. 61-78, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66813343-12911>>.



FAMÍLIA E DIREITOS DA CRIANÇA: A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Vital Didonet



Foto: Guga Ferri

INTRODUÇÃO

Este texto comenta o papel da família no desenvolvimento da criança na primeira infância – da gestação até os seis anos de idade – segundo os princípios e determinações da legislação brasileira. Não obstante o fato de ter como referência os dispositivos legais, ele mais se aproxima de uma conversa com os técnicos e gestores de políticas sociais do que da linguagem e do formato jurídico. A intenção, bastante modesta, é de comentar aspectos práticos dos direitos e deveres dos pais no cuidado e educação de seus filhos na perspectiva dos direitos da criança.

O ponto de partida é a Constituição Federal (CF). Sendo ela a expressão da vontade da Nação em relação à organização e realização da vida do povo no presente e à construção do futuro, o que ela diz sobre a família na relação com os filhos é da maior relevância. A família e as crianças têm, na Carta Magna, um espaço próprio, privilegiado e único. A nenhum outro assunto a Constituição Federal atribui prioridade absoluta,

somente à garantia dos direitos da criança, do adolescente e do jovem.

Uma questão é tratar da “família em si”; outra, da família na perspectiva da criança. Este texto trata da segunda. O que temos em mente, e constitui nosso objetivo, é a vida da criança enquanto criança e o processo de seu desenvolvimento em face de sua família – desenvolvimento compreendido aqui como um processo integral, que se dá a partir da correlação entre os aspectos físicos, neurológicos, biológicos, cognitivos e socioambientais.

Diferentes concepções de família e seu papel no cuidado e educação da criança estão presentes na sociedade. As opiniões transitam entre o formato da família tradicional, seja na sua composição – pai, mãe e filho/a –, seja na relação com os filhos, e a dos diferentes arranjos de convivência estável, em que pode haver filhos ou não, e nos quais crianças podem ou não ser geradas, cuidadas e educadas.

Em torno das diferentes concepções têm-se gerado debates nos meios político, acadêmico, religioso e das políticas sociais.

Esses debates repercutem nas proposições legislativas, sob a forma de Propostas de Emenda Constitucional e de leis ordinárias. Sobre tais iniciativas, a sociedade costuma se manifestar e exercer pressão contra ou a favor de sua aprovação. A Constituição Federal considera a família a base da sociedade à qual o Estado deve especial proteção. Ela reconhece como entidades familiares a matrimonial (art. 226, § 1º), a união estável entre o homem e a mulher e a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes, ou seja, a monoparental (art. 226, §§ 3º e 4º).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) chama de “família natural” a comunidade formada pelos pais ou quaisquer deles e seus descendentes (art. 1º, caput) e “família extensa ou ampliada” aquela que se estende para além da unidade do casal ou da unidade pais-e-filhos. Ela inclui aquela formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade (parágrafo único do art. 25).

À luz da CF e do ECA, a família, neste texto, é considerada no seu conceito amplo de união estável de convivência em que há afeição e comunhão de vida. No Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária¹, que expressa o consenso obtido em amplos debates em todo o País, nos anos 2004 a 2006, sobre os diversos temas de que se ocupa, a família é entendida: “*como um grupo de pessoas com laços de consanguinidade, de aliança, de afinidade, de afetividade ou de solidariedade, cujos vínculos circunscrevem obrigações recíprocas, organizadas em torno de relações de geração e de gênero. Arranjos familiares diversos devem ser respeitados e reconhecidos como potencialmente capazes de realizar as funções de proteção e de socialização de suas crianças e adolescentes*”².

1. Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, disponível em: http://www.abmp.org.br/media/files/biblioteca/00002989_plano_nacional_de_convivencia_familiar_e_comunitaria_2013_pncfc.pdf

2. Pág. 69

Sobre o papel em relação às crianças, aquele Plano diz que a família é o:

*“lugar essencial à humanização e à socialização da criança e do adolescente, espaço ideal e privilegiado para o desenvolvimento integral dos indivíduos”*³.

E mais adiante:

*“... é ela o âmbito privilegiado e primeiro a proporcionar a garantia de sua sobrevivência (da criança e do adolescente), o aporte afetivo fundamental para o seu pleno desenvolvimento e para a sua saúde integral, a absorção de valores éticos e de conduta, e a sua introdução na cultura e na sociedade em que estão inseridas”*⁴.

O Plano Nacional pela Primeira Infância⁵, no capítulo “A família e a comunidade da criança”, entende:

*“família como o grupo primário que acolhe, apoia e acompanha a criança em seu lar, e que satisfaz suas necessidades de saúde, alimentação, afeto, brincadeiras comunicação, segurança, aprendizagem e conquista progressiva de autonomia nos anos iniciais da vida”*⁶.

E a considera *“lócus próprio de produção de identidade social básica para a criança”*⁷.

O ECA sublinha o papel da família na vida da criança e do adolescente como elemento imprescindível dentro do processo de proteção integral:

“Toda criança ou adolescente tem direito de ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta...” (art. 19).

Por força da cultura e dos valores familiares, os pais se entregam com amor e zelo ao cuidado e educação de seus filhos⁸, almejando dar-lhes condições adequadas para seu desenvolvimento integral como pessoas e cidadãos.

3. Pág. 15

4. Pág. 49

5. Rede Nacional Primeira Infância (RNPI). Plano Nacional pela Primeira Infância. Brasília, 2010.

6. Pág. 42

7. Pág. 43

8. Embora pareça “natural” da espécie animal e, por inclusão, humana, que os pais sintam amor, zelo e energia protetora por suas crias, o componente histórico-cultural tem um peso grande, na forma e no conteúdo. A propósito, ver Badinter, Elisabeth. Um Amor Conquistado – O Mito do Amor Materno. Rio de Janeiro: Edit. Nova Fronteira, 2ª ed., 1985.

Por força da cultura e dos valores familiares, os pais se entregam com amor e zelo ao cuidado e educação de seus filhos, almejando dar-lhes condições adequadas para seu desenvolvimento integral como pessoas e cidadãos.

Em que pese essa relação se dar no recinto da família, a Constituição Federal e a legislação infraconstitucional não silenciam sobre ela. O art. 229 da Constituição Federal diz: “Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores...” O Código Civil (Lei nº 10.406/2002) preceitua: “Art. 1.566. São deveres de ambos os cônjuges: ... IV – sustento, guarda e educação dos filhos” (também o art. 22 do ECA). É um dever dos pais, mas é também, um direito da criança. Consoante o art. 19 do ECA: “Toda criança ou adolescente tem o direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta...”. Para as crianças órfãs, abandonadas e que foram retiradas da família por determinação judicial, deve-se providenciar no menor tempo possível uma família que possa substituir os pais, mediante a guarda, tutela ou adoção, e construir os vínculos afetivos e sociais na convivência familiar e comunitária. O trabalho extradomiciliar, além de vários outros fatores, em alguns casos, torna difícil ou impossível aos pais prestarem os cuidados integrais e a educação. Eles podem valer-se de instituições especializadas no cuidado e educação infantis, que crescem em número, diversidade e qualidade dos serviços que prestam. Porém, sem eximir-se do papel insubstituível de serem os primeiros cuidadores e educadores de seus filhos e de formarem o vínculo afetivo tão essencial à personalidade da criança. Daí a importância do diálogo com tais instituições às quais confiam parte do dia de seus filhos pequenos. Observa-se, hoje, uma tendência de expressivo número de famílias de “terceirizar” o cuidado e educação, entendendo-se por esse termo a quase “entrega” dos filhos às instituições de

cuidado e educação. Nenhuma instituição pública ou privada substitui, para a criança, a família. O que a instituição pode fazer é apoiá-la e complementar o que ela mesma faz. Para isso, como já ressaltado em capítulo específico⁹, é necessário diálogo e interesse de parte a parte sobre como se dá, em cada ambiente, a atenção à criança. É preciso chegar ao equilíbrio entre as funções familiares e as da sociedade e do Estado. Em síntese, temos duas premissas: a) toda criança tem direito a uma família que a crie e eduque; e b) toda família, considerando o conceito abrangente estampado na Constituição Federal, tem o dever, a responsabilidade e a competência, mas também o direito de cuidar e educar seus filhos.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A afirmação constitucional de que a família, a sociedade e o Estado têm o dever de assegurar com absoluta prioridade os direitos da criança, do adolescente e do jovem contém três dimensões fundamentais: a) A família não está sozinha nessa tarefa, pois duas outras instituições de grande envergadura também têm esse dever; b) acima de qualquer outro dever e direito, as três devem dar atenção ao cuidado, educação, proteção e promoção da criança e do adolescente; e c) esse dever se estende a todos os direitos da criança: não há divisão para a família garantir uns, a sociedade outros e o Estado assegurar um terceiro conjunto.

Nenhuma instituição pública ou privada substitui, para a criança, a família. O que a instituição pode fazer é apoiá-la e complementar o que ela mesma faz.

9. “Família e escola na Educação Infantil: caminhos para diálogo em prol do desenvolvimento na primeira infância”, de Heloisa Szymanski.

"Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão".

PRIORIDADE ABSOLUTA

A palavra *prioridade* dá aos direitos da criança, entre as coisas importantes, serem eles os mais importantes. O prioritário deve vir primeiro ou estar entre os assuntos mais urgentes. Acontece que a expressão é usada com tanta frequência e para quase tudo, que tantas coisas são prioritárias e nada acaba sendo. Daí acompanhá-la de qualidade é que a torna diferente e única: *absoluta*. A expressão carece de comentário. Absoluto significa muito mais do que prioritário, vem antes do primeiro lugar, nada é mais importante nem comparável. Significa que está fora de qualquer hierarquia, pertence a outra categoria, reside em si mesmo.

O dicionário Michaelis dá, dentre outras, as seguintes definições para absoluto:

"...Diz-se do superlativo que exprime o mais alto grau, sem comparação definida/ O que é em si, e por si, independentemente de qualquer condição".

Por que o Constituinte escolheu esta palavra para caracterizar a atenção devida aos direitos da criança? Observe-se que o texto constitucional é anterior ao da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, firmada em 1989.

Durante a Assembleia Nacional Constituinte os direitos da criança foram objeto de intenso e extenso estudo, debate e de proposições na sociedade¹⁰. Neles, expressou-se um eleva-

do grau de compreensão da importância das etapas iniciais da vida na formação humana, do "ser-em-si" da criança, "ser-para-o-outro" e "ser-com-o-outro", ou seja, na constituição da criança como pessoa, sujeito de direitos e cidadã. Ou se lhe garantiam os direitos elencados no art. 227 ou as crianças seguiriam sua trajetória de exclusão, e a cidadania continuaria se construindo sobre bases frágeis e movediças.

A força da expressão revela mais uma concepção política do que um conceito de independência dos direitos da criança ou de imposição de um dever sobre os responsáveis por sua garantia. Em vista disso, o legislador assim precisou, no Estatuto da Criança e do Adolescente, relativamente ao dever do Estado, a prioridade absoluta:

"Art.4º.....
Parágrafo único. A garantia de prioridade comprehende: a) primazia de receber proteção e socorro em qualquer circunstância; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude".

O Projeto de Lei nº 6.998/2013 (em tramitação no Senado Federal sob o nº PLC 14/2015), acrescenta-se um item, não no ECA mas na legislação específica sobre políticas públicas para a primeira infância:

"Art. 3º. A prioridade absoluta (...) implica o dever do Estado em estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a Primeira Infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral".

Tanto o ECA quanto o PLC 14/2015 se referem à ação do Estado no cumprimento da prioridade absoluta. Não especificam o conceito relativamente ao dever da família. Assim, esta

10. A Comissão Nacional Criança e Constituinte, formada por sete Ministérios e oito organizações nacionais, mais o UNICEF, promoveu e coordenou, em 1987 e 88, o debate e a proposição de sugestões para a Assembleia Nacional Constituinte sobre a criança e o adolescente. Além de um abaixo-assinado com 1.440.000 assinaturas, apresentou uma Emenda Popular ao Texto preliminar da Constituição, defendendo-a no Plenário da Assembleia Nacional Constituinte. O art. 227 e outros dispositivos presentes no texto constitucional expressam a síntese do documento final apresentado pela Comissão.

o toma segundo a força que a expressão lhe pareça ter. No diálogo com as famílias, os técnicos dispõem da contundência dessa expressão para abrir a reflexão e a análise dos pais e responsáveis pela criança sobre as decisões, escolhas e ações que adotam frente às necessidades delas.

Um exemplo típico é o da demanda por creche noturna¹¹. A mãe que estuda ou trabalha à noite, não tendo com quem deixar seu bebê ou a criança de dois ou três anos, com receio de deixá-la com o companheiro ou com outras pessoas, quer uma creche funcionando no período noturno. Há, neste caso, dois sujeitos distintos de direitos: a mãe como trabalhadora ou estudante e a criança em peculiar processo de desenvolvimento.

O trabalho e o estudo são direitos da mulher, assim como é também seu direito ter filho e querê-lo protegido e educado. Porém, a criança tem direito à saúde, que implica o repouso com sono tranquilo e profundo nas horas da noite. Ser transportado à creche no começo da noite e de volta para casa após o trabalho ou o estudo da mãe é, seguramente, um transtorno para o sono. A criança poderá ficar estressada, intranquila, cansada e adoecer. Seu desenvolvimento físico corre o risco de ser menor porque o hormônio do crescimento (somatofina, hGH), produzido e liberado mais à noite, também será menor.

É, igualmente, um direito da criança a Educação Infantil. Ora, que poderá ela fazer no horário noturno além de atividades de leitura, alimentação e higiene? Perderá oportunidades de brincar ao ar livre, explorar a natureza, movimentar-se com energia, interagir com seus pares. Consequentemente, sua experiência de aprendizagem será empobrecida. Em outras palavras, seu direito à Educação Infantil não estará sendo adequadamente atendido. O princípio da prioridade absoluta é o critério para fazer as escolhas, pautar as ações.

11. A expressão “creche noturna” é inapropriada, porque a creche é uma instituição educacional, que tem o objetivo de incrementar o desenvolvimento integral da criança, segundo uma proposta pedagógica elaborada de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. A experiência de aprendizagem das crianças na creche supõe interações e atividades diversificadas, o que, no turno da noite, é impossível e contrário à natureza das crianças de zero a três ou zero a cinco anos de idade.

Outro critério, também com força legal, porque constante da Convenção sobre os Direitos da Criança, é o do “interesse superior da criança” (art.3, I, também presente nos art. 9º, 10, 18, 20, 21, 37 c, segundo o assunto que trata). Entre o direito dos pais e os da criança, os direitos desta devem prevalecer. Nesse caso, as políticas sociais públicas devem olhar também para a mulher-mãe e, com ela, encontrar uma solução que lhe sirva, mas que preserve a saúde e o desenvolvimento da criança, sobretudo na primeira infância.

OS DIREITOS QUE A FAMÍLIA DEVE GARANTIR AOS SEUS FILHOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O art. 227 nomeia os direitos em dois conjuntos. O primeiro indica aquilo que a criança deve viver: a vida, a saúde, a alimentação, a educação¹², o lazer¹³, a cultura, a dignidade, o respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitária, valendo lembrar que o desenvolvimento da criança é social, isto é, ocorre durante o conjunto de interações da criança em diferentes ambientes. O segundo refere-se àquilo do que ela deve ser defendida e que corresponde a fatores que dificultam o desenvolvimento na primeira infância: negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O cuidado com a vida e a saúde dos filhos é intrínseco à dinâmica familiar. Vida e saúde são os valores mais evidentes, mais fortes, que mobilizam energias insuspeitas dos pais. Diante dos riscos de vida e na doença, eles não medem sacrifícios, dispõem-se, sem restrições, a renúncias. Para ter filhos sãos, entregam-se com uma dedicação fora do comum. Pode-se dizer que aqui se aplica, quase que por uma secreta energia interior, o princípio da prioridade absoluta.

O apoio cada vez mais amplo e especializado que os serviços de saúde oferecem às crianças tem assegurado não apenas

12. No caso da criança na primeira infância, é a educação familiar e, obrigatoriamente, a Educação Infantil na pré-escola aos quatro e cinco anos de idade. A educação na faixa de zero a três anos, oferecida em creches ou instituições equivalentes (art. 30, I da LDB) é um direito da criança e da família, exercido como opção dos pais. Para o Estado, no entanto, também essa é dever constitucional extensivo a todas as crianças e se exerce na medida da demanda social.

13. Para as crianças, o direito ao lazer inclui o brincar, conforme explicitado no Comentário Geral nº 17 do Comitê dos Direitos da Criança, da ONU.

a redução significativa da mortalidade infantil quanto da morbidade e também melhores condições de crescimento e desenvolvimento. As famílias têm aderido às campanhas governamentais de exames pré-natais, de vacinação, de promoção, proteção e apoio, à ampliação do aleitamento materno, de consultas pediátricas, prevenção da violência e cultura de paz na relação intrafamiliar com os bebês e as crianças. A Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC), recentemente lançada¹⁴, estende e reforça a articulação intersetorial e as ações no território, visando a um atendimento mais amplo, no sentido da integração e da integralidade. Ampliam-se e melhoram a qualidade dos serviços públicos voltados à vida e à saúde integral da criança, de sorte que as famílias se veem cada vez mais atendidas nas demandas pela vida e saúde de suas crianças.

Sobre o direito à vida da criança, merece especial atenção da família, atualmente, a “epidemia de cesáreas”, como vem sendo chamada pelo Ministério da Saúde. Reportagem publicada na revista Carta Capital¹⁵ diz:

“Além de aumentar a mortalidade materna, estudos apontam que as cesáreas também afetam de diversas formas a saúde do bebê, entre elas os índices de prematuridade”.

E cita o Dr. Cesar Victora, da Universidade Federal de Pelotas, que revela termos no Brasil uma das taxas mais altas de prematuridade, de cerca de 12%, que, segundo ele, está fortemente relacionada com as cesáreas. “Hoje, metade dos bebês que morrem no Brasil são prematuros”, afirma Victora.

14. Ministério da Saúde, Portaria 1.130, de 2015. Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança, disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2015/prt1130_05_08_2015.html

15. Carta Capital, O que fazer com a epidemia de cesáreas no Brasil?, Marcelo Pellegrini, 18 ago. 2015.

A educação é um direito a partir do nascimento e se dá na família e nas instituições próprias, nomeadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como creches ou entidades equivalentes e pré-escolas.

A alimentação saudável dos filhos na primeira infância é um desafio cada vez maior para os pais. A oferta de bebidas e alimentos pobres em nutrientes e com alto teor de sódio, açúcar e gorduras, e a publicidade e comunicação mercadológica, voltadas para as crianças, criam desejos, transformam-nos em necessidade e formam hábitos de consumo que desabam em problemas de saúde. A obesidade infantil já se tornou uma questão de saúde pública no Brasil. Como os pais não estão em casa durante o dia e as crianças passam horas diante da televisão, que as bombardeia com publicidade de alimentos e bebidas, há necessidade, de uma parte, da regulamentação dessa publicidade e comunicação mercadológica¹⁶, e, de outra, de apoio aos pais e cuidadores que enfrentam ou desejam

enfrentar esse problema. No entanto, a má nutrição e a obesidade infantis não podem ser atribuídas somente à publicidade. Os hábitos alimentares da família são fortes indutores do que a criança come e da forma como se alimenta, daí, a importância do exemplo.

A educação é um direito a partir do nascimento e se dá na família e nas instituições próprias, nomeadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como creches ou entidades equivalentes e pré-escolas. A primeira educação, que marca de forma indelével a personalidade humana, é a que se faz na diáde mãe-bebê ou na tríade mãe-pai-bebê¹⁷. É nos braços da mãe e do pai (por razões biológicas, culturais e da prática cotidiana, via de regra, mais da mãe do que do pai), sob seus olhares, nas interações intersubjetivas, na linguagem, na aprendizagem da

16. Projetos de lei com esse propósito tramitam no Congresso Nacional há mais de uma década, sem conseguir aprovação, dada a resistência da indústria e dos meios de comunicação (estes alegam que seria interferência na liberdade de imprensa). A Resolução 163 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) considera abusiva toda publicidade direcionada à criança. Ela é, portanto, mais ampla do que pretendem projetos de lei voltados à regulamentação da publicidade de alimentos e bebidas prejudiciais à saúde da criança.

17. Deve-se entender que a diáde e tríade podem ser formadas pela mulher e pelo homem que fazem as vezes de mãe e pai (mãe substituta, mãe adotiva; pai substituto, pai adotivo).

vida cotidiana e na relação com os pais, os irmãos, parentes próximos e vizinhos, que o bebê descobre o mundo, conhece a si mesmo, aprende a relacionar-se e comunicar-se, conquista a autonomia e percebe a interdependência. Impossível citar todos os campos e conteúdos de aprendizagem na primeira infância, mas é fácil perceber quanto o modo de ser e viver, de agir e reagir, os pequenos gestos e as silenciosas insurgências, quanto os valores e atitudes, expectativas e frustrações, sofrimentos e alegrias vistos e vividos na família se inscrevem no corpo e no psiquismo da criança.

Cuidado e educação formam um binômio inseparável. São intrinsecamente ligados, de tal sorte que o cuidado educa e a educação cuida. Estamos falando do cuidado e educação no sentido profundo, que alcança o ser inteiro da criança. O desenvolvimento integral da criança sempre será integrado. Na primeira infância, a criança não separa as aprendizagens, não têm áreas distintas de conhecimento, momentos distintos e específicos para aprender a ler o olhar da mãe, o gesto do pai, o tom de voz da vovó, para aprender a comunicar-se, a engatinhar e caminhar, para formar a noção do "outro"

e do "eu". O bebê não desenvolve o caminhar sem o entendimento do gesto e a escuta da palavra. Assim como a criança é vista inteira, também a educação na família é global, holística. Quando o cuidado é feito sem o educar, ele é um ato meramente físico de proteção do corpo. E acaba não cuidando, porque a criança percebe a frieza do adulto que, ao trocar suas fraldas, lhe dar banho, vesti-la, servir-lhe alimentação, não lhe sorri, não comprehende seu choro, não toca em seu corpo com sensibilidade, respeito e ternura.

Muitas crianças têm uma educação esfacelada. Superproteção misturada com falta de confiança em suas capacidades; alto zelo pela aprendizagem e desatenção à alimentação saudável;

muitos brinquedos e presentes, roupa, passeios e conforto, e pouca atenção aos seus sentimentos e emoções.

Se as instituições educacionais devem seguir diretrizes pedagógicas e componentes curriculares, aplicando os princípios e diretrizes da legislação educacional emanadas dos sistemas de ensino, a "escola doméstica" é livre e autônoma, pautada na cultura familiar e comunitária. Os pais podem pedir orientações a especialistas, receber ajuda de profissionais, ler livros e informar-se em revistas do ramo, ver programas de televisão que tratam da educação dos filhos e formularem propósitos de aplicar em casa as novas orientações. Não obstante esse

interesse, o que eles trazem da própria infância, o que se incrustou na sua história de vida e as tradições herdadas dos antepassados continuam inspirando, consciente ou inconscientemente, as formas como educam seus filhos.

No entanto, há possibilidade de mudança, inclusive radical. A resiliência¹⁸ está presente na vida de muitos pais que sofreram violência na infância e passaram a fazer o oposto – a tratar seus filhos com respeito e muito amor. A Escola de Pais¹⁹, as rodas de conversa, os grupos de famílias gestantes e com crianças pequenas, os círculos de amigos/as e vizinhos/as, são fontes de opiniões bem acatadas para

Impossível citar todos os campos e conteúdos de aprendizagem na primeira infância, mas é fácil perceber quanto o modo de ser e viver, de agir e reagir, os pequenos gestos e as silenciosas insurgências, quanto os valores e atitudes, expectativas e frustrações, sofrimentos e alegrias vistos e vividos na família se inscrevem no corpo e no psiquismo da criança.

18. Capacidade de se recuperar, de superar traumas e feridas. Atitude positiva que estimula a consertar danos morais e psíquicos na infância e a recuperar a confiança em si mesmo e a capacidade de afeto. Mas para isso, a pessoa precisa ter a confiança e a solidariedade de outros, sejam os amigos, companheiros, professores, psicólogos etc.

19. A Escola de Pais do Brasil, fundada em 1963, está presente em muitas cidades. Ela realiza oficinas, cursos, congressos, rodas de conversa para trocas de experiência, publica artigos etc. O art. 2º do seu Estatuto diz: "A EPB tem por objetivo capacitar e aprimorar a formação de pais, futuros pais, cuidadores, através da transmissão de conhecimentos básico de psicologia e de técnicas pedagógicas, que favoreçam o relacionamento entre pais e filhos, procurando conscientizá-los da sua responsabilidade e do seu papel, para valorizar, fortalecer e defender a família, através de um voluntariado consciente, em busca da educação integral do ser humano, para a promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos , da democracia e de todos os demais valores universais". Disponível em: <http://www.escoladepais.org.br/>

problemas de saúde e psicológicos. Os pais não precisam ser ansiosos e preocupados demais, nem alimentarem a sensação de impotência, desconhecimento ou inaptidão para cuidar e educar bem seus filhos. É importante ter a consciência serena de ser “*pais bons o bastante*”²⁰, não pretenderem ser perfeitos, irrepreensíveis, nunca errar nem terem que pedir perdão ou desculpa para os filhos. A melhor educação é aquela que se faz com liberdade e sinceridade, no diálogo e com firmeza, com autoridade sem autoritarismo, mantendo-se na posição de pais sem o senso de propriedade do filho²¹.

O dever dos pais para com a educação de seus filhos vai além do espaço doméstico. Ele alcança e se articula com a Educação Infantil. Isso se deve não só ao fato de a LDB dizer que a Educação Infantil é complementar à ação da família, mas sobretudo, porque se trata da educação de um filho, de uma filha no começo da vida. Colocá-los numa instituição educacional e ignorar o que lá acontece seria irresponsabilidade e abdicação de parte essencial do dever de cuidar e educar. Começa pela escolha, quando possível, da creche ou pré-escola, continua na matrícula

e se realiza mais responsávelmente no acompanhamento do processo educacional. A creche é um direito da criança e da família; a pré-escola, além de direito, é dever, o que obriga os pais a matricular seus filhos de quatro e cinco anos (ECA, art. 55). Conhecer o espaço físico, a proposta pedagógica, a direção e os profissionais que ali trabalham. Participar das reuniões, contribuindo nas discussões sobre a programação e as

A melhor educação é aquela que se faz com liberdade e sinceridade, no diálogo e com firmeza, com autoridade sem autoritarismo, mantendo-se na posição de pais sem o senso de propriedade do filho.

melhorias de qualidade que lhe pareçam necessárias e possíveis. O mesmo se aplica à pré-escola (ECA, art. 53, parágrafo único).

A lei determina que a escola pública seja próxima da residência das famílias (ECA, art. 53, V), para evitar o desgaste físico de um longo trânsito, mas nem sempre isso ocorre. Faz parte da responsabilidade educacional dos pais procurarem as autoridades competentes (entre elas, o Ministério Público, o Secretário de Educação, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Conselho Tutelar) para que essa determinação legal seja cumprida. Os cuidados em relação ao transporte das crianças devem ser os mais esmerados, para evitar acidentes.

O *brincar* é a atividade e a característica predominante da criança. A Constituição usa a expressão lazer, mas a Convenção dos Direitos da Criança especifica, em seu art. 31, os direitos ao brincar, ao lazer e às atividades recreativas²².

Cada vez mais se produzem estudos e pesquisas e se organizam instituições para defender e promover esse direito. Inversamente, a criança vai perdendo os espaços e o tempo para brincar. Uma das negações mais graves aos direitos da criança é a impossibilidade de brincar.

Nesse sentido, o trabalho doméstico, na rua ou em ambientes que exploram ilicitamente a mão de obra infantil, por ordem ou com a anuência dos pais, toma seu lugar. Assim também quando o tempo de brincar é trocado por excesso de atividades escolares e extraescolares de aprendizagem formal.

20. O psicanalista austríaco, radicado nos Estados Unidos no início da II Guerra Mundial, Bruno Bettelheim, escreveu um livro para os pais, dizendo-lhes que a melhor maneira de educar os filhos é ajudá-los a se desenvolverem plenamente segundo seu ritmo próprio e suas potencialidades, para se tornarem a pessoa que eles mesmos iam desejando e podendo ser ao longo da infância. Seria um equívoco impor-lhes um modelo de pessoa ideal que os pais tivessem na mente. Daí, o título que deu ao livro: *Uma vida para seu filho – País bons o bastante*, Rio de Janeiro, Editora Campus, 1988.

21. Dolto, Françoise. *Como orientar seu filho*. Rio de Janeiro, Editora Francisco Alves, 1985.

22. Ver o Comentário Geral nº 17, sobre os direitos da criança ao repouso, ao lazer, ao brincar, a atividades recreativas, à vida cultural e às artes, do Comitê dos Direitos da Criança, da ONU.

Muitos pais entulham a criança de ocupações estranhas ao brincar, pensando que estão oferecendo melhores oportunidades de desenvolvimento. Mas estão prejudicando gravemente seus filhos porque lhes retiram a melhor, mais agradável e mais ampla fonte de aprendizagem. Brincar é a atividade que melhor ensina, que mais desenvolve o corpo, a inteligência, a afetividade e que melhor socializa a criança.

Há várias iniciativas para promover o brincar em casa, na rua, nas praças, nos ambientes públicos frequentados por crianças, também na escola, onde a formalidade do ensino e o foco no conteúdo de aprendizagem tomou o lugar do lúdico. O cinema também se aliou à cruzada pelo resgate dos brinquedos e brincadeiras tradicionais, visando recuperar essas brincadeiras e a interação dos adultos com as crianças no brincar. Três exemplos são os filmes/documentários *Tarja Branca*, *Infância Perdida* e *Território do Brincar*²³. Os pais que os assistem revelam sentir vontade de voltar a brincar com seus filhos e de lhes garantir mais tempo, espaço e liberdade para brincar. Os profissionais podem indicar esses filmes às famílias e até mesmo utilizar trechos para apoiar o trabalho com elas.

É importante que as crianças tenham lugar e tempo para brincar sozinhas, mas também com pares ou amigos da mesma idade e com outras crianças de idades diferentes. E é muito proveitoso que os pais brinquem com os filhos. Os momentos de interação lúdica dos pais com seus bebês e crianças são de intensas trocas afetivas, de força e resistência, de embates e negociação, de paciência

e alegria, de experiência de limites e capacidade de superação. É uma experiência única e intransferível, que marca a criança pela vida toda e frequentemente será recordada, como estratégia de enfrentamento das situações-limite da vida humana. Se os profissionais que atendem crianças conversarem com os pais sobre esses assuntos e puderem criar, em seus ambientes de trabalho, um pequeno espaço

e momentos de interação lúdica de pais e crianças, estarão induzindo a mudança de comportamento ou consolidando a consciência dos pais sobre o significado dessa relação no brincar de seus filhos.

O direito à cultura e às artes. Muitos pensam que as crianças na primeira infância não entendem nada de artes e que a cultura é coisa sofisticada e inacessível para elas. Não pensaram assim os especialistas da área que elaboraram o texto da Convenção dos Direitos da Criança e as autoridades mundiais que o ratificaram, nem os constituintes que redigiram a Constituição brasileira. Para todos eles, as crianças têm direito à cultura e às artes e isso faz parte do processo de promoção do desenvolvimento integral.

Tudo o que a família faz, para e com os filhos, o faz numa dada cultura, por meio da cultura e com a cultura do seu tempo e do chão em

que vive. Por exemplo: deseja (ou não) o bebê, acompanha a gestação, dá à luz, cuida, escolhe um nome, alimenta, ensina a linguagem, orienta na vida segundo os costumes familiares e sociais, transmite aos filhos a herança cultural de seus

Brincar é a atividade que melhor ensina, que mais desenvolve o corpo, a inteligência, a afetividade e que melhor socializa a criança.

Se os profissionais que atendem crianças conversarem com os pais sobre esses assuntos e puderem criar, em seus ambientes de trabalho, um pequeno espaço e momentos de interação lúdica de pais e crianças, estarão induzindo a mudança de comportamento ou consolidando a consciência dos pais sobre o significado dessa relação no brincar de seus filhos.

23. Filme Tarja Branca – A Revolução que Faltava, produzido pela Maria Farinha Filmes e dirigido por Cacau Rhoden, 2014. Filme/documentário Infância Perdida. Canadá, 2009, dirigido por Scott Harper. Filme/documentário Território do Brincar, de Renata Meireles. Brasil, 2014.

antepassados, com eles constrói sonhos e busca os meios para realizá-los. Os filhos estão imersos na história. A criança-pessoa não é um ser biológico, que “desabrocha naturalmente”. O que ela é e se torna ao crescer é resultado da interação. A criança é um *ser-da-cultura*.

A criança, ao apropriar-se das transmissões culturais, as reinterpreta e devolve na linguagem infantil, gestual, verbal, artística, musical, ou seja, com a estética infantil. Em nenhum momento a criança é um ser inerte que se deixa moldar pelas marcas artísticas que lhe chegam. No brincar, no movimento, na imaginação, nas animações e teatralizações, nas canções e fantasias, ela recria a cultura adulta, dando-lhe um colorido infantil, uma dimensão imaginária e fantástica que rivaliza ou complementa a criação dos maiores artistas, poetas, pintores, escultores, artesãos e dançarinos. O olhar da criança sobre o mundo que lhe chega pelos cinco sentidos e pela sensibilidade produz a cultura da infância. E essa cultura é tão necessária para o mundo adulto! Quantos artistas famosos se inspiraram no caleidoscópio dos criadores e inventores mirins e quanto o mundo adulto se nutre de

esperança e de sonho ao contemplar as criações infantis!

Além da vivência, apropriação e recriação da cultura familiar e comunitária circundante, é de grande valor que a criança tenha acesso a produções culturais e artísticas de grupos externos à sua vizinhança e da Humanidade. Por isso, é recomendável que os pais levem os filhos ao teatro, cinema, shows, museus. Existe uma série de programações, inclusive gratuitas, oferecida na maior parte das cidades para acesso de todos os interessados. As crianças já podem ser cidadãs ou sujeitos nesse mundo das artes e da cultura desde bebês – existe uma crescente produção artística para a infância, como música e teatro para bebês. Em muitos casos, as crianças vão precisar dos pais, de um professor ou um guia para verem além do objeto em si, como produção de um sujeito numa determina circunstância histórica e social.

**Situando-se na cultura e
apropriando-se dela, a criança
constrói o senso de pertencimento,
e nela encontra elementos para a
formação de sua identidade.**

Situando-se na cultura e apropriando-se dela, a criança constrói o senso de pertencimento, e nela encontra elementos para a formação de sua identidade. Aqui entram também a tecnologia e os aparelhos eletrônicos, videogames, telefone celular, *smartphone*, *tablets*, que fascinam tanto as crianças e que elas aprendem a manejar com admirável rapidez e facilidade.

As atitudes dos pais vão do extremo de proibir à liberação total de os filhos possuírem os modelos mais avançados, assim que são lançados no mercado. É aconselhável que os pais estabeleçam limites. Em conversa com profissionais – pediatras, psicólogos, professores –, podem avaliar se e quanto é benéfico ou maléfico para os olhos, para a mente, a linguagem, a criatividade, para o movimento físico de seus filhos. Em conjunto, levarão em conta a idade da criança, o tipo de

uso dos aparelhos e a responsabilidade que é cobrada da criança ao manipulá-los. Em qualquer situação, é fundamental haver os momentos de relacionamento interpessoal e de brincadeira dos pais com seus filhos. A síntese desses dois movimentos - herdar e devolver a cultura, usufruir e produzir cultura, - constrói a criança como *ser-de-cultura*.

O direito à *dignidade*, ao *respeito*, à *liberdade* e à *convivência familiar e comunitária*. Há clara evidência do quanto estes quatro direitos são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança no seio da família. Os pais são superiores à criança em força, responsabilidade, experiência, conhecimento, autoridade etc. Porém não o são em dignidade, no direito de ser respeitado e de ser livre. Passou o tempo da submissão, do silêncio da criança diante do adulto, de achar que ela nada de importante tem a dizer nem ideia válida para trazer à conversa com adultos. Os pais estão cada vez mais atentos à voz dos seus filhos e reconhecem que eles são capazes, desde o nascimento, e cheios de potencialidades.

A dignidade é uma dimensão intrínseca da pessoa, independentemente da idade, da posição social, do lugar que ocupa

na hierarquia do poder ou de qualquer condição de vida. O ser humano é digno por si mesmo. Os pais não podem dar nem retirar, diminuir nem aumentar a dignidade de seus filhos. O que eles devem fazer é respeitá-los como pessoas e colocar-se a serviço de seus filhos para que definam seu projeto de vida e cumpram seu papel na existência. O vínculo afetivo, a convivência familiar, o amor, a disponibilidade, a compreensão e a solidariedade, a escuta da criança e o diálogo são elementos essenciais da formação integral da criança, forças dinamizadoras do desenvolvimento pleno. Não formação ou rompimento do vínculo, inexistência ou interrupção da convivência pais-criança, ódio, raiva e desprezo em vez de amor, não estar disponível na maioria das vezes em que a criança precisa, não compreender as suas dúvidas e inseguranças, seus medos e timidez, agressões e carências afetivas, não escutá-la ou, se escutar, não atender ao que ela expressa, mandar em vez de dialogar, de combinar ou negociar, são as formas contrárias àqueles valores, infelizmente muito presentes em grande número de lares brasileiros, responsáveis por tantas infâncias traumáticas e traumatizadas. Tais famílias precisam de ajuda profissional.

O Estado tem o dever de prestar apoio às famílias em tais situações de vulnerabilidade, e, para isso, dispõe de instituições e políticas sociais e econômicas.

A família não deve sentir-se sozinha na tarefa de cuidar e educar os filhos. Como vimos no art. 227 da CF, a garantia dos direitos da criança deve ser assegurado pela família, pela sociedade e pelo Estado. Em outras palavras, trata-se de uma ação compartilhada, cada um no seu âmbito e competência, mas também na interação, na corresponsabilidade.

Essa interação encontra eco no texto constitucional que se diz que a família tem especial proteção do Estado (art. 226, caput) e que o Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram (art. 226, § 8º). Importa, acima de tudo, que as famílias tenham as condições materiais, morais

O vínculo afetivo, a convivência familiar, o amor, a disponibilidade, a compreensão e a solidariedade, a escuta da criança e o diálogo são elementos essenciais da formação integral da criança, forças dinamizadoras do desenvolvimento pleno.

e psicológicas para gerar e criar os filhos e apoiar seu desenvolvimento integral, e que as crianças tenham uma infância plena e sejam felizes.

O direito de estar a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Trata-se de um direito de proteção: não se lhe oferece um conteúdo, evita-se que algo de fora agrida sua integridade, que fira seu corpo, que a use como objeto, viole sua intimidade, violenta seu psiquismo. Em suma, refere um dever do adulto, no caso, os pais, de zelar para que os filhos – e todas as crianças, os adolescentes e jovens – sejam respeitados no seu corpo e na sua alma. Discriminações, exploração, violência, crueldade moram dentro de muitas casas e criam feridas que ficam abertas pela vida a fora. Imagens se inscrevem na memória das crianças e repassam com insistência

as experiências traumáticas, mantendo vivo o sofrimento passado.

A ocorrência dessas violações deve ser evitada e coibida. Quando acontece, a família precisa de apoio. Novamente aqui as políticas e instituições governamentais e da sociedade entram em ação. É crucial a presença dessas instâncias, com investimento na capacitação de profissionais que trabalham na linha de frente das dife-

rentes áreas vinculadas à primeira infância, de modo que haja técnicos qualificados para assegurar às crianças sua integridade física e moral, uma infância protegida e feliz, tanto pela dignidade e inviolabilidade da criança-hoje, quanto para evitar adolescência, juventude, vida adulta transtornada por uma experiência traumática na infância.

O direito de ser educado sem violência física ou psicológica está assegurado pela Lei nº 13.010/2014 ou Lei Menino Bernardo. Esta lei proíbe: a) castigo corporal, entendido como ação de natureza disciplinar ou punitiva com uso da força física que resulte em dor ou lesão à criança ou ao adolescente; e b) tratamento cruel ou degradante, compreendido como conduta que humilhe, ameace gravemente ou ridicularize.

Dado que existem inúmeros casos de violência doméstica sob pretexto de corrigir e educar, as famílias que assim pensam carecem de informações e orientações e, sobretudo, de apoio de profissionais e de vizinhos amigos, reconhecidos pelo equilíbrio e serenidade em situações de conflitos familiares. Com esse apoio, podem mudar a visão sobre a criança e as razões do comportamento que reprovam e tentar uma forma mais adequada de educar sem violência física ou psicológica. A Lei Menino Bernardo introduziu dispositivos no ECA (Lei nº 13.010/2014, art. 18-A, 18-B e 70-A), sobre o direito de a criança e o adolescente serem “educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto”. Ela indica as seguintes medidas a serem tomadas com os que utilizarem castigos físicos ou tratamento cruel e degradante como forma de disciplina, correção ou educação: encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família; tratamento psicológico ou psiquiátrico; frequência a cursos ou programas de orientação; obrigação aos pais de encaminhar a criança a tratamento especializado e advertência. Os casos de violência devem ser comunicados ao Conselho Tutelar (ECA, art. 13).

GUARDA COMPARTILHADA E ALIENAÇÃO PARENTAL

Outro dispositivo legal que contribui para o desenvolvimento integral no seio da família é a Lei nº 11.698/2008, que estabelece a guarda compartilhada dos filhos. Clima de diálogo, entendimento, tolerância e respeito entre os pais é decisivo para que o juiz fixe os termos do acordo combinado pelos pais. Entra nessa combinação todas as decisões sobre o cuidado e educação da criança ou do adolescente, desde a alimentação, vestuário, festa de aniversário, escolha da creche, pré-escola ou escola, passeios, viagens etc. A Lei nº 13.048, de 2014, a modificou, conferindo ao juiz a faculdade de determinar a guarda compartilhada mesmo quando os pais não cheguem a um acordo: “Quando não houver acordo entre a mãe e o pai

quanto à guarda do filho, encontrando-se ambos os genitores aptos a exercer o poder familiar, será aplicada a guarda compartilhada, salvo se um dos genitores declarar ao magistrado que não deseja a guarda do menor”²⁴.

No entanto, essa medida está tendo aplicação bem limitada, porque se não houver ambiente de paz e serenidade entre os pais, dificilmente o compartilhamento será pacífico e proveitoso para a criança. Nesses casos, vem predominando a guarda unilateral, para não colocar a criança em situações conflituosas, que acabam desaguando na alienação parental. A alienação parental é a interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente promovida ou induzida por um dos genitores, pelos avós ou pelos que tenham a criança ou adolescente sob a sua autoridade, guarda ou vigilância, para que repudie um genitor ou que cause prejuízo à formação ou à manutenção de vínculos com ele. Há várias maneiras de praticar a alienação parental: desqualificar o genitor; intrometer-se na autoridade do pai ou da mãe; por empecilhos ao contato da criança ou do adolescente com o genitor; dificultar a convivência familiar; omitir deliberadamente ao genitor informações pessoais relevantes sobre a criança ou adolescente, inclusive escolares, médicas e alterações de endereço; apresentar falsa denúncia contra o genitor, contra familiares deste ou contra avós, para obstar ou dificultar a convivência deles com a criança ou o adolescente; mudar o domicílio para local distante, sem justificativa, para tornar mais difícil a convivência da criança ou do adolescente com o outro genitor, com familiares deste ou com avós²⁵. Essa conduta é tão prejudicial ao desenvolvimento integral da criança – ademais de fazê-la sofrer – que o legislador sentiu necessidade de coibi-la²⁶. Pensando na criança – e dando atenção ao “interesse superior da criança”²⁷ – os pais, avós ou responsáveis devem

24. Nova redação do § 2º do art.1.574 do Código Civil dada pelo art. 2º da Lei nº 1308/2014.

25. Ver a Cartilha Alieniação Parental, elaborada pelo Poder Judiciário do Estado de Mato Grosso e o Instituto Brasileiro de Direito de Família (IBDFAM), disponível em: <http://www.tjmt.jus.br/intranet.arq/downloads/Imprensa/NoticiaImprensa/file/2014/04%20-%20Abril/25%20-%20Cartilha%20-%20Alien%C3%A7%C3%A3o.pdf>

26. Lei nº 12.318, de 2010.

27. Princípio da Convenção dos Direitos da Criança, já referidos anteriormente.

esforçar-se para que os filhos ou netos tenham uma imagem real de seus dois genitores. Imagem não falseada pelo exagero de um defeito. Se possível, é bom que saibam de qualidades que justifiquem o respeito, a admiração e o desejo de estabelecer contatos, convivência e vínculo afetivo. Essa disposição é melhor para a formação da criança do que mágoas, ódios ou indiferença para com o outro genitor.

Nessa questão também os profissionais podem dar uma importante, senão necessária, contribuição aos pais. Conflitos antigos não resolvidos, experiências traumáticas, mágoas, ofensas não perdoadas causam um mal-estar tão grande no relacionamento, que sem ajuda profissional talvez não consigam passar para os filhos uma imagem justa do ex-marido ou companheiro ou da ex-esposa ou companheira.

A participação ativa dos pais na vida dos filhos diminui o impacto negativo da separação, contribui para assegurar o vínculo afetivo ou, pelo menos, evita seu esfacelamento em relação a um dos genitores.

Há diferentes maneiras e oportunidades dos profissionais (pediatras, psicólogos, psiquiatras infantis, pedagogos, assistentes sociais, enfermeiros etc.) auxiliarem os pais que têm problemas entre si e que, em decorrência disso, são superprotetores ou rústicos com os filhos. Uma boa conversa sempre é começo de entendimento da própria situação e da situação do outro e, especialmente, do entendimento do que é melhor para as crianças na primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, neste capítulo, a função da família como primeiro ambiente de acolhimento, proteção, cuidado e educação da criança. As famílias não estão, ou melhor, não devem

estar sozinhas no exercício desse papel. Elas formam e integram redes, de parentesco e vizinhança, de proteção, de ajuda e apoio mútuos. A sociedade e o Estado têm, com elas e como dever próprio, a tarefa de garantir os direitos da criança. A Constituição Federal e leis ordinárias regulam e determinam deveres e responsabilidades, criam meios e condições para que as crianças sejam respeitadas na sua dignidade fundamental

de pessoas e cidadãs e se desenvolvam o mais amplamente possível, de sorte a se realizarem individualmente e socialmente.

O Marco Legal da Primeira Infância²⁸ é o conjunto dos dispositivos legais que orientam as ações da família, da sociedade e do Estado no fiel e mais completo cumprimento dos direitos

da criança até os seis anos de idade. Ele está perfeitamente articulado com o marco legal da criança e do adolescente – o ECA e leis setoriais – que traça o caminho até os dezoito anos, quando se abre o horizonte da juventude. Essa coerência é necessária e está marcada por dois princípios complementares e indissociáveis: o de viver mais plenamente possível cada etapa da vida como valor em si mesma e o de avançar sem parada nem apressamento para a etapa seguinte. Esta dupla dimensão caracteriza a dinâmica interna do ser humano. Assim como a criança, também o Marco Legal da Primeira Infância é dinâmico, aberto a inovações e complementações. Elas se apresentam como necessárias na proporção que novas situações familiares, sociais, econômicas, culturais vão surgindo e reconfigurando o contexto de vida e desenvolvimento das crianças. É importante, portanto, ter um espírito acolhedor das novas exigências e manter a vigilância para a manutenção e o pleno exercício dos direitos e garantias já conquistados para a primeira infância.

28. O Projeto de Lei nº 6.998, de 2013, é uma iniciativa legislativa, que conta com a contribuição do poder executivo, para dar importante passo à frente no estabelecimento de princípios e diretrizes para as políticas públicas para a Primeira Infância, além de determinar ações que ampliam e aperfeiçoam o atendimento dos direitos da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDT, H. **A condição humana.** 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BADINTER, E. **Um amor conquistado:** o mito do amor materno. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BELINSKY, T. et al. **A produção cultural para crianças.** 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
- BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho:** pais bons o bastante. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei n. 8.069/1990. Brasília, DF: 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** Lei nº 9.394/1996. Brasília, DF: 1996.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.** Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/plano-nacional-de-convivencia-familiar-e.pdf/view>>.
- BRAZELTON, T. B.; SPARROW, J. **3 a 6 anos:** momentos decisivos do desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRAZELTON, T. B.; SPARROW, J. **Disciplina.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BRAZELTON, T. B.; SPARROW, J. **A criança de 0 a 3 anos.** Barcarena: Presença, 2003.
- BRAZELTON, T. B. **O grande livro da criança.** Barcarena: Presença, 1998.
- CAVALCANTI, A. E. A sabedoria perdida dos pais e as certezas dos especialistas. In: CAVALCANTI, A. E.; ARAUJO, L .R. (Org.). **Navegar é preciso, clinicar não é preciso.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.
- CYRULNIK, B. **Os alimentos afetivos:** o amor que nos cura. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DOLTO, F. **As etapas decisivas da infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- DOLTO, F. **Como orientar seu filho.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.
- DOLTO, F. **Quando os filhos precisam dos pais.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GREEN, A. **Brincar e reflexão na obra de Winnicott.** São Paulo: Saraiva, 2013.
- KORCZAK, J. **Como amar uma criança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- MAIA, M. S. (Org.). **Por uma ética do cuidado.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Comitê dos Direitos da Criança:** Comentário Geral n. 5, sobre medidas gerais de aplicação da Convenção sobre os Direitos da Criança (2003); Comentário Geral n. 7/Rev.1, sobre a realização dos direitos da criança na primeira infância (2005); Comentário Geral n. 8, sobre o direito da criança à proteção contra os castigos corporais e outras formas de penas cruéis ou degradantes (2006); Comentário Geral n. 9, sobre os direitos das crianças com deficiência (2006); Comentário Geral n. 11, sobre as crianças indígenas e os seus direitos ao abrigo da Convenção (2009); Comentário Geral n. 12, sobre o direito da criança a ser ouvida (2009); Comentário Geral n. 13, sobre o direito da criança a não ser sujeita a qualquer forma de violência (2011); Comentário Geral n. 14, sobre o direito da criança a que o seu interesse superior seja primacialmente tido em conta (2013); Comentário Geral n. 15, sobre o direito da criança ao gozo do melhor estado de saúde possível (artigo 24) (2013); Comentário Geral n. 17, sobre o direito da criança ao repouso, tempos livres, brincar, atividades recreativas, vida cultural e artística.
- RNPI. **Rede Nacional Primeira Infância.** Plano Nacional pela Primeira Infância. Brasília, 2010.
- SHELOV, S. P. **Cuidando de seu filho:** do nascimento aos cinco anos. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- WINNICOTT, D. W. **Os bebês e suas mães.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo.** Rio de Janeiro: LCT, 1982.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

COLEÇÃO FUNDAMENTOS FMCSV

A obra Fundamentos da Família como promotora do desenvolvimento infantil: parentalidade em foco, faz parte da Coleção “Fundamentos” da FMCSV. O primeiro volume da obra, Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos, pode ser acessado em:

<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/acervo-digital/Paginas/Fundamentos-do-desenvolvimento-infantil.aspx>

CONTEÚDO COMPLEMENTAR

• O Começo da Vida

Investir na Primeira Infância é investir em uma sociedade melhor.

Partindo deste importante princípio surge o documentário “O Começo da Vida”. O filme traz, dentro de um contexto emocionante, a informação relevante de que os primeiros três anos de vida da criança são fundamentais e decisivos para seu desenvolvimento saudável, tanto na infância, quanto em sua vida adulta. O documentário de longa-metragem é uma produção Maria Farinha Filmes através de uma parceria da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Alana e Fundação Bernard van Leer.

Acesse o Trailer em: <https://www.youtube.com/watch?v=NzxQen9mkVM>

• Construir as competências dos adultos para melhorar o desempenho das crianças

O vídeo apresenta uma Teoria de Mudança desenvolvida pelo Dr. Jack Shonkoff, do Center on the Developing Child da Universidade de Harvard. A tradução e a adaptação para o português foram realizadas pelo Núcleo Ciência Pela Infância.

Acesse em: <https://www.youtube.com/watch?v=bsFXSH8Z5H0>

• CONCEITOS FUNDAMENTAIS: 1 - AS EXPERIÊNCIAS MOLDAM A ARQUITETURA DO CÉREBRO

O vídeo 'As experiências moldam a arquitetura do cérebro' foi produzido pelo Center on the Developing Child (CDC), da Universidade de Harvard, para explicar, com palavras e imagens simples, como as vivências de uma criança pequena têm impacto sobre a formação do seu cérebro e de sua capacidade futura para o aprendizado, o comportamento e as emoções.

Esse vídeo faz parte do conjunto 'Três Conceitos Fundamentais sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância', composto por mais dois vídeos. A tradução e a adaptação para o português foram realizadas pelo Núcleo Ciência Pela Infância.

Acesse em: <https://www.youtube.com/watch?v=eSAHbDptGh4>

• CONCEITOS FUNDAMENTAIS: 2 - O JOGO DE AÇÃO E REAÇÃO MODELA OS CIRCUITOS DO CÉREBRO

O vídeo 'O jogo de ação e reação modela os circuitos do cérebro' foi produzido pelo Center on the Developing Child (CDC), da Universidade de Harvard, para mostrar, com palavras e imagens simples, como a interação com os adultos é importante para o desenvolvimento dos bebês. É por meio do jogo de ação e reação que elas começam a explorar o mundo, buscando entender seus códigos e significados. Também é pela interação que as crianças pequenas recebem atenção e sentem-se seguras.

Acesse em: <https://www.youtube.com/watch?v=9QmT4sa--lc>

• CONCEITOS FUNDAMENTAIS: 3 - O STRESS TÓXICO PREJUDICA O DESENVOLVIMENTO SAUDÁVEL

O vídeo 'O stress tóxico prejudica o desenvolvimento saudável' foi produzido pelo Center on the Developing Child (CDC), da Universidade de Harvard, para explicar, com palavras e imagens simples, como a criança que aciona com frequência seu sistema de reação ao stress, sem contar com um adulto que a acolha e acalme, pode sofrer uma série de problemas emocionais no futuro.

Acesse em: <https://www.youtube.com/watch?v=dZazltqAti0>

• NOTA 10 PRIMEIRA INFÂNCIA – 0 A 3 ANOS (CANAL FUTURA) – TEMPORADA 1 – EPISÓDIO 3

A série Nota 10 – Primeira Infância, composta por cinco programas, foi desenvolvida em parceria pela FMCSV e o Canal Futura, e traz de forma leve e dinâmica conhecimentos científicos sobre a importância do cuidado com as crianças de zero a três anos de idade.

O terceiro episódio da série trata da importância do vínculo que a mãe, o pai e os familiares formam com o bebê, essencial para seu desenvolvimento saudável em todos os aspectos. O aleitamento materno, além de todos os benefícios para a saúde da mãe e da criança, também é um importante momento de fortalecimento dos laços afetivos entre eles.

Acesse em: https://www.youtube.com/watch?v=cvytKa2hIMI&index=3&list=PLvfZHqGPp_MsNM54Hztjj0TCYOsO7KSBV

• NOTA 10 PRIMEIRA INFÂNCIA – 0 A 3 ANOS (CANAL FUTURA) – TEMPORADA 1 – EPISÓDIO 4

O quarto programa da série mostra que brincar não é apenas um passatempo, mas a atividade principal da criança. É a maneira como ela interage com o mundo que a cerca. Conhecendo as atividades adequadas para cada fase do desenvolvimento, pais e responsáveis podem participar da brincadeira, estimular a criança e ajudá-la a experimentar coisas novas.

Acesse em: https://www.youtube.com/watch?v=tse23Hfn3sY&list=PLvfZHqGPp_MsNM54Hztjj0TCYOsO7KSBV&index=4

• NOTA 10 PRIMEIRA INFÂNCIA – 0 A 3 ANOS (CANAL FUTURA) – TEMPORADA 1 – EPISÓDIO 5

O quinto programa da série trata da importância da família, que é o modelo a partir do qual a criança aprende a conviver. Mesmo com as mudanças que o conceito de família tem sofrido, continua sendo dela a função de inserir a criança no mundo. Por isso é importante que os pais busquem apoio e informações especializadas para ajudá-los a se preparar para a chegada do bebê.

Acesse em: https://www.youtube.com/watch?v=zPVJCB_CVv8&list=PLvfZHqGPp_MsNM54Hztjj0TCYOsO7KSBV&index=5

• NOTA 10 PRIMEIRA INFÂNCIA – 4 A 6 ANOS (CANAL FUTURA) – TEMPORADA 2 – EPISÓDIO 2

A segunda temporada da série Nota 10 – Primeira Infância, composta por cinco programas, foi desenvolvida em parceria pela FMCSV e o Canal Futura, e traz de forma leve e dinâmica conhecimentos científicos sobre a importância do cuidado com as crianças de quatro a seis anos de idade.

O segundo episódio nos leva a conhecer o universo de diferentes famílias que contam com distintos arranjos parentais. Qual o papel da família no desenvolvimento de uma criança desta faixa etária? Como lidar com a crescente autonomia, as cada vez mais presentes “opiniões” sobre tudo, o desejo de consumir e necessidade de aprender a respeitar regras e combinados? Como conciliar a agenda lotada com o precioso tempo para a brincadeira e convivência entre familiares?

Acesse em: https://www.youtube.com/watch?v=8sz973-LiZ8&list=PLvfZHqGPp_MvydEMR1NzGryoxrTBudopA&index=2

• CADERNOS TEMÁTICOS COLEÇÃO PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

Caderno 4 - Trabalho com grupos: famílias grávidas e com crianças até 3 anos.

Material de apoio aos profissionais que trabalham com a formação ou fortalecimento de grupos nos quais gestantes, nutrizes, mães, pais e familiares de crianças na primeiríssima infância possam trocar experiências, refletir e construir conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil nessa fase inicial, com especial atenção à formação e ao fortalecimento de vínculos.

Acesse em: <http://www.fmcsv.org.br/pt-br/acervo-digital/Paginas/Forma%C3%A7%C3%A3o-em-trabalho-com-grupos-familias-gravidas.aspx>

• SAIBA MAIS SOBRE DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA EM NOSSOS CANAIS:

<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/Paginas/default.aspx>

<https://www.facebook.com/fmcsv>

<http://www.radardaprimeirainfancia.org.br/>

<http://desenvolvimento-infantil.blog.br/>

