

Elza Maria Canhetti Mondin

**CONTEXTO E COMPORTAMENTO: DEFININDO AS
INTERAÇÕES NA FAMÍLIA E NA PRÉ-ESCOLA**

Tese de Doutorado

Marília
2006

Elza Maria Canhetti Mondin

**Contexto e Comportamento: Definindo as
Interações na Família e na Pré-Escola.**

Tese de doutoramento apresentada a
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Filosofia e Ciências, Campus de Marília como
parte dos requisitos para a obtenção do Título
de Doutora em Educação, Área de
Concentração: Ensino na Educação Brasileira
sob a orientação da professora doutora Maria
de Lourdes Morales Horiguela.

Marília

2006

Para aqueles que mais me
ensinaram: meus pais, meu
esposo, meus filhos e meus
netos.

Agradecimentos

Sou muito grata a todos aqueles que abriram as portas da escola para a elaboração desta pesquisa: Senhora Diretora professora Gisele Oberlaender Ramos, professora Ana Lúcia Ribeiro da Luz e todas as crianças que me ajudaram a buscar alternativas promissoras para a educação pré-escolar; Stella Araquan de Arruda que me acompanhou nas primeiras fases da pesquisa.

Agradecimentos

Um agradecimento todo especial é devotado à Professora Dr^a. Maria de Lourdes Morales Horiguela que confiou no meu trabalho. Exigente, atualizada, sensível, soube como ninguém orientar e conduzir a elaboração desta pesquisa.

Agradecimentos sinceros são destinados:

À Prof^a. Dr^a. Elizabeth Piemonte Constantino, inspiradora de todas as minhas realizações acadêmicas.

À Prof^a. Dr^a. Ivone Tambelli Schmidt, que sempre acreditou em meus esforços. Seus incentivos são inesquecíveis.

A todos os professores do programa que me ofereceram caminhos indispensáveis à elaboração deste trabalho:

Prof. Dr^o. Paschoal Quaglio

Prof. Dr^o. Eduardo José Manzini

Prof. Dr^o. Kester Carrara

Prof. Dr^o. Sadao Omote

Prof. Dr^a. Sandra Regina Gimenez Paschoal

Prof. Dr^a. Stella Miller

Prof. Dr^o. João Antônio Telles

Prof. Dr^a. Maria de Lourdes Marcelino Machado

A casa é a representação simbólica de cada um de seus membros: seus papéis, alianças manifestas, latentes ou ocultas. Creio que o aspecto organizador da casa torna-se muito claro em situações de mudança. Há uma perda concreta, ainda que momentânea do espaço: móveis, objetos que representam o passado, a história familiar. A casa tem para a família uma função bastante semelhante à de “pele”, separa o interior familiar do ambiente, afasta as ameaças de perda e desmembramento. É muito interessante a observação do interior das casas onde se pode perceber o funcionamento do inconsciente grupal: a distribuição dos espaços, a quantidade de móveis, os enfeitos, as cores.... são também uma linguagem familiar, por vezes bastante contraditória em relação ao que é dito (Souza, 1997, p. 103).

SUMÁRIO

Lista de Figuras	010
Lista de Quadros	011
Lista de Anexos	012
Resumo	013
Abstract	014
Résumé	015
Apresentação	016
Capítulo I - Construindo uma Perspectiva Teórica a respeito dos Microssistemas Família e Pré-Escola	022
1. A família no enfoque sistêmico de Bronfenbrenner	022
2. Ecologia e Rede de Significações.....	036
3. Fatores de Risco e Proteção Envolvendo Famílias.....	038
4. Redes Sociais de Apoio	040
5. Variáveis Demográficas e Sociais e Efeitos sobre a Família	044
6. Fatores de Riscos e Proteção às Famílias	046
7. Reflexões das Práticas Psicossociais familiares em competências sociais e acadêmicas das crianças	074
8. O microssistema pré-escolar.....	094
Aspectos Metodológicos	111
1. Ficha de avaliação socioeconômica	111
2. Entrevista	113
3. Observação	113
Capítulo II - Metodologia	116
1. Contexto pré-escolar e participantes	117
2. Apresentação das crianças	118
Capítulo III – Elaboração dos dados – Resultados	125
1. O contexto familiar	125

2. O contexto familiar: Dados obtidos através da entrevista	127
3. O contexto pré-escolar: Dados obtidos através da observação	137
4. Relações entre o contexto familiar e pré-escolar	141
Capítulo IV – Discutindo os contextos familiar e pré-escolar	148
1. As famílias do estudo	148
2. O ambiente pré-escolar e as crianças do estudo	172
3. Considerações finais	187
Referências	109
Anexos	213

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	024
----------------	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	033
Quadro 2	079
Quadro 3 (Anexo).....	228
Quadro 4 (Anexo).....	231
Quadro 5	141
Quadro 6	142
Quadro 7	143
Quadro 8	143

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Protocolo de observação	214
Anexo B – Ficha de avaliação das condições socioeconômicas da família	215
Anexo C – Roteiro de entrevista: As mães relatam os ambientes de desenvolvimento de suas crianças	217
Anexo D – Observador n. 1 (x)	222
Anexo E – Observador n. 2 (y)	223
Anexo F – Tabelas	224
Tabela 1	224
Tabela 2	224
Tabela 3	224
Tabela 4	224
Tabela 5	225
Tabela 6	225
Tabela 7	225
Tabela 8	225
Tabela 9	226
Tabela 10	226
Tabela 11	226
Tabela 12	226
Tabela 13	226
Tabela 14	227
Anexo G	228
Quadro 3	228
Quadro 4	230
Anexo H	232
Dados obtidos através da filmagem (vídeotape)	

Resumo

A educação infantil desenvolve-se com três personagens: a criança, a família e professores. As atividades pré-escolares não podem desenvolver-se à margem da família, que por sua vez, está em contextos mais amplos, cujas influências devem ser consideradas (visão ecológica).

Com base em um referencial sistêmico derivado das idéias de Bronfenbrenner, elaborou-se uma perspectiva teórico-metodológica para investigar as interações de crianças pré-escolares nos contextos familiar e pré-escolar. Nesta abordagem, a tarefa de fornecer uma rede de apoio para repensar a efetividade do lar como um contexto onde haja a identificação precoce e tratamento de problemas sociais e emocionais de pais e crianças constitui-se em um imperativo da maior importância. O presente relato de pesquisa “Contexto e Comportamento: Definindo as interações na família e na pré-escola” foi desenvolvida num enfoque ecológico-comportamental, utilizando-se da observação, da entrevista e da ficha de avaliação socioeconômica das famílias. O primeiro instrumento consistiu em observar o comportamento das crianças no ambiente escolar. Além da observação direta, utilizou-se também um equipamento portátil de vídeo tape que registrava as interações das crianças com seus pares e professora. Os participantes deste estudo foram vinte e cinco crianças de quatro anos, onze meninos e catorze meninas e sua famílias. As crianças pertenciam ao nível I de uma classe pré-escolar da Escola Municipal Infantil de Presidente Venceslau, Estado de São Paulo. Essa “coorte” foi observada durante os meses de agosto a novembro de 2003. Os dados obtidos diretamente e pelo vídeo tape foram analisados em categorias e discutidos. O segundo instrumento, a entrevista, destinou-se às mães e/ou pais das crianças, cujos relatos verbais categorizados e analisados, permitiram constatar as relações interpessoais dos filhos no ambiente familiar. Além das entrevistas, as mães responderam à uma ficha de avaliação de suas condições socioeconômicas. Os dados obtidos por este instrumento possibilitaram análises de ordem quantitativa e qualitativa do microssistema familiar. A análise de dados resultantes desses instrumentos utilizados, com base em uma revisão literária ofereceu pistas para a discussão e conclusões a respeito de propostas educacionais da educação infantil que favoreçam o desenvolvimento da criança nos microssistema familiar e pré-escolar.

Palavras-chave: família – criança – pré-escola – interações na família e na escola.

Abstract

The infant education develops itself with three characters: the child, the family and the teachers. The pre-school activities cannot develop themselves with the family that is inserted in wider contexts whose influences must be considered (ecological view).

With basis on a derived systemic of Branfenbrenner's ideas, a methodological perspective of theory was elaborated to investigate the interactions of pre-school children in the familiar and pre-school contexts. In this research, the task of providing a supporting net to think over the effectiveness of the home as a context where there is the early identification and treatment of social and economic matters of parents and children constitutes in an imperative of a great importance. The present research "Context and Behavior: Defining the Interactions in the Family and Pre-school" was developed in an ecological behavioral focus using the observation, the interview and the social economic evaluation records of the families. The first instrument consisted of watching the behavior of the children in the school atmosphere. Besides the direct observation, portable video equipment that recorded the interactions of the children with their partners and teachers was used. The participants of this study were twenty-five four-year old children eleven boys and fourteen girls and their families. These children belonged to the first level of a pre-school class of the Kindergarten School in Presidente Venceslau, state of Sao Paulo. This work was observed during the months of August and November of 2003. The data that were taken directly and through the videotape were analyzed and discussed in categories. The second instrument that was the interview was aimed at the children's mothers and fathers whose categorized and analyzed verbal reports let us notice the interpersonal relations of their children in the familiar atmosphere. Besides the interview, their mothers answered an evaluation test of their social and economic conditions. The data that were taken through this instrument caused the possibility of analyzing the familiar micro-systems in a quantitative and qualitative order. This analysis of data, resulting from these used instruments with the basis on a literary review, offered us cues to a discussion and conclusion about the educational proposals of the infant education that has permitted the development of the child in the familiar and pre-school contexts.

Key words: family – child – pré-school – family and school interactions.

Résumé

L'éducation infantile se développe avec trois personnes: l'enfant, la famille et des professeurs. Les activités avant- scolaires ne peuvent pas se développer en marge de la famille, laquelle est dans les contextes plus amples, dont les influences doivent être considérées (vision écologique).

On prenant comme le principe fondamental une référence systémique dérivée des idées de Bronfenbrenner, on a été élaborée une perspective théorique-méthodologique pour fouiller les interactions d'enfants avant l'âge scolaire dans les contextes de la famille et de l'école. Dans cette abordage, la tâche de donner un support por repenser la réalité du foyer comme un contexte où il ait l'identification précoce et le traitement de problèmes sociaux et émotionnels de parents et d'enfants se constitue en un impératif de la plus grande importance. La présente recherche "Contexte et Comportement: à définir les interactions dans la famille et dans l'école" ont été développée dans une perspective écologique-comportementable, on se utilisant l'observation, l'entrevue et la fiche d'évaluation socioéconomique des familles. Le premier instrument a consisté en observer le comportement des enfants dans l'ambiance scolaire. Au-delà de l'observation directe, on a se utilisé, aussi, un appareil portatif pour enregistrer les interactions des enfants avec leurs pairs et leur professeur. Les participants de cet étude ont été vingt-cinq enfants avec l'âge de quatre ans (onze garçons, quatorze petites-filles) et leurs familles. Les enfants appartiennent au niveau I d'une classe avant-scolaire de l'École Municipal Infantil de Presidente Venceslau, de l'État de São Paulo. Ces enfants ont été observés pendant les mois d'août à novembre de 2003. Les données obtenues directement et par l'appareil portatif ont été analysées en classes et ils ont été discutées. Le second instrument, l'entrevue, a été réservé aux mères et aux pères des enfants, dont les rapports verbaux, categorisés et analysés, ont permis constater les relations interpersonnelles des enfants dans l'ambiance familiale. Au-delà des entrevues, les mères ont répondu à une fiche d'évaluation de leur situation socioéconomique. Les données obtenues par cet instrument ont présenté des analyses qualitatives et quantitatives du microsystème familial. L'analyse de données resultantes de ces instruments utilisés, à la base d'une revision littéraire, ont exposé des marques pour la discussion et des conclusions sur des propositions de l'éducation infantile lesquelles favorisent le developpement de l'enfant dans le microsystème familial et scolaire.

Mots-clés: famille – enfant – éducation infantile – interactions dans la famille et dans l'école.

Apresentação

Com este estudo realizado no campo da Psicologia do Desenvolvimento, pretende-se contribuir, com investigações relacionadas à temática da família e de promover o intercâmbio com a instituição pré-escolar¹ que se encarrega das atividades escolares iniciais do desenvolvimento humano. É evidente que uma ciência que procura compreender e explicar o comportamento humano deve, necessariamente dar uma importância significativa ao seu contexto primordial – a família. A integração desses dois contextos, o familiar e o pré-escolar, tem despertado o interesse desta pesquisadora pela compreensão do processo pelo qual a família e a instituição pré-escolar se influenciam mutuamente.

O primeiro contexto será focalizado sob a perspectiva ecológica = o microsistema e que corresponde ao círculo mais central envolvendo todos os ambientes em que a criança tem uma experiência direta.

Assim, o presente trabalho analisa a dinâmica interna da família enfocando o papel dos pais, os cuidados dispensados à criança, as mudanças estruturais da família, os novos padrões de interação.

São também analisadas macrovariáveis como o divórcio e suas implicações no contexto familiar, a renda familiar e as atividades maternas no mercado de trabalho. Essas análises permitem avaliar o impacto das mudanças conduzidas na família nestes últimos anos, para se situar vivências e relações familiares típicas (contextualizadas e concretas) que ocorrem nos âmbitos dos espaços domésticos e privados.

De acordo com Zamberlan (2003, p. 13-14):

A sociedade tem sofrido intensas e profundas transformações nos vários níveis que a compõem: econômico, cultural, de valores, etc. O grupo familiar, por conseguinte acompanha estas transformações. Nas três últimas décadas, vem acontecendo uma transformação da configuração da família, com mudanças nos padrões de funcionamento entre seus membros, principalmente no que diz respeito às famílias reconstituídas. A coexistência na sociedade de diferentes arranjos familiares modificou o conceito de família e provocou um processo de assimilação e formulação de novos valores e práticas nessa instituição. A passagem de um modelo a outro tem exigido dos membros da família uma adaptação às mudanças de

¹ Os termos “Educação Infantil” e “Pré-Escola” usados neste trabalho estão presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, citados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998 que esclarece a “Educação Infantil será oferecida em creches ou entidades similares às crianças até três anos de idade e em “pré-escolas” às crianças de quatro a seis anos”.

relacionamento, nos papéis da organização e estrutura familiar, assim como das respostas que esta passou a dar às demandas do ambiente.

Dentro do enfoque ecológico é possível concluir as palavras da autora com base em Bronfenbrenner (1996, p. 30):

[...] Se você deseja compreender a relação entre a pessoa em desenvolvimento e algum aspecto do seu meio ambiente, tente mexer num deles e ver o que acontece com o outro.

Em outros termos é preciso destacar uma interdependência de múltiplos processos na compreensão do desenvolvimento humano, requerendo esse uma análise dos sistemas multipessoais de interação. Isso indica que não se devem formular explicações ancoradas em aspectos únicos do contexto nem apenas do organismo em que nele se situa.

Zamberlan (2003) postulou que a família continua a ser a principal influência norteadora do desenvolvimento da personalidade da criança, e, por isso, as relações, que porventura sejam inadequadas entre os pais e suas crianças, constituir-se-ão em um campo fértil de estressores para os seus membros.

A família, por essa razão, é produto e produtora de diversos fatores que, quando desestabilizados, ameaçam sua dinâmica interna, comprometendo o ajustamento infantil. As famílias abordadas no presente trabalho têm de um a três filhos, e vivem em bairros com renda oscilando de baixa para média (1 a 7 salários mínimos). São famílias predominantemente nucleares com empregos no comércio e na agricultura. Poucos pagam aluguel de suas moradias, os demais vivem em propriedades dos pais. Há predominância de níveis educacionais primários.

O microsistema familiar representa o primeiro sistema no qual o ser humano interage e possui um padrão de papéis, de comportamentos e de relacionamentos, os quais encontram-se associados à determinadas expectativas do meio social mais amplo.

Outro ponto a ser considerado dentro das interações familiares refere-se, conforme Marinho (2001), ao fato de que as famílias não têm noções claras de que as crianças não nascem com praticamente qualquer comportamento pronto, devendo, portanto, aprender a quase totalidade de comportamentos que desempenharão durante suas vidas. Neste sentido,

para a maioria dos pais é necessário esclarecer que os comportamentos, valorizados pela família e esperados que sejam apresentados pela criança, devem ser ensinados.

As sessões de observação desenvolveram-se com o auxílio de uma aluna do segundo ano do curso de Pedagogia (Juiz independente), cujos dados foram registrados e correlacionados.

Um outro instrumento de coleta de dados foi utilizado: a entrevista, dirigida às mães das crianças participantes. Ao mesmo tempo as mães responderam a uma ficha de avaliação de suas condições socioeconômicas.

Os dados obtidos através da observação comportamental das crianças, da entrevista e da ficha da avaliação foram analisados e interpretados à luz dos referenciais bibliográficos. Os resultados referentes a essas análises abrem um novo capítulo, o da discussão e conclusões. Algumas sugestões são apresentadas como medidas a serem tomadas no campo da educação infantil (pré-escola), com o objetivo de oferecer aos pais e professores conhecimentos sobre a família e comportamento infantil e compartilharem deles para o desenvolvimento saudável de suas crianças. Com relação a essas famílias é necessário, segundo Onesti (2003, p. 9):

Um olhar mais sensível e aprimorado às condutas e aos modos como elas se comportam, para poder reconhecer as possibilidades de adaptação, de agir, reagir e resistir, apesar do empobrecimento social, cultural e psicológico que marcam as suas vidas.

Conflitos familiares, alterações estruturais na família, dificuldades econômicas, problemas comportamentais ou outras dificuldades relacionadas aos seus membros podem conduzir a família a mobilizar tensões e, incapaz de solucioná-las, necessite de apoio envolvendo o grupo como um todo.

Esta pesquisa destacou algumas variáveis associadas ao relacionamento familiar de pais e filhos e os comportamentos destes na pré-escola, o que permitiu delinear proposições a respeito dos papéis da escola e da educação, considerados como agentes protetores direcionados às famílias que enfrentam situações estressantes.

Este trabalho iniciou-se como uma continuidade de minha dissertação de mestrado concluída em 1999 e que envolvia as relações afetivas na família e o comportamento das crianças na pré-escola. Esta colocação enfatiza a criança no ambiente familiar e seus relacionamentos com os pais. Se a família é a primeira unidade de contato para

a criança e o vínculo mais importante para sua socialização, os pais constituem-se em modelos de identificação no processo de desenvolvimento da personalidade dos filhos. Algumas considerações a que se chegou no final deste trabalho alertaram-me para novas investigações direcionadas aos microsistemas – Família e Pré-Escola. Aos investigadores da família têm surgido, insistentemente, a questão de saber porque é que algumas famílias são capazes de funcionar com relativa facilidade e, até de “crescer e enriquecer”, enquanto outras, face a transições semelhantes, não funcionam e desenvolvem perturbações, algumas vezes, preocupantes.

Dentre as múltiplas e importantes funções desempenhadas pela família encontra-se, como fundamental, a criação e educação dos filhos. A esse respeito, esclarece Marujo (1997, p. 129):

Ser pai ou ser mãe é um processo de uma incomensurável responsabilidade, pleno de implicações: Tem sido descrito como das tarefas mais difíceis, exigentes e conseqüentes e, também, como sendo, em potência, das experiências mais recompensadoras e fascinantes (Becnel, 1990; Hart, 1990). Neste processo, o suprir das necessidades físicas da criança acompanha-se do ensino de competências nas áreas social, emocional e cognitiva, ao longo de todo o seu desenvolvimento. Quer queiram ou não, quer estejam ou não conscientes disso, as mães e os pais formam diariamente a criança e preparam-na, melhor ou pior para a vida.

A sócio-emocionalidade, quer nos filhos, quer nos pais e mães tem, atualmente, um enfoque de grande significação.

As competências para que a criança viva de forma adaptada, bem sucedida e feliz, quer com os outros, quer consigo própria, têm as suas bases na relação estabelecida entre ela e os pais. Os estilos de comunicação, as capacidades para fazer face aos pequenos ou grandes problemas que a vida coloca, o estabelecimento e o tipo de regras de funcionamento e de relação e o clima afetivo desenvolvidos pelos pais, pela criança e pela interação, exercem considerável influência no equilíbrio sócio emocional dos infantes.

Há muito a fazer a fim de que o microsistema-família venha a apoiar-se no microsistema-escola, pré-escola, especificamente. O mesossistema construído entre esses microsistemas constituir-se-á em estratégias que auxiliarão os pais e as mães a sentirem que têm controle sobre suas vidas e que ajudam a desenvolver filhos que crêem em si mesmos e naquilo de que são capazes.

Cabe aqui criar de forma determinada novos perfis de pais e mães: modificação das atitudes dos pais quanto ao próprio processo educativo, valorização social e

função parental e da grandeza de seu impacto, derrubando as asserções de que ser boa mãe ou bom pai é instintivo e não necessita de aprendizagem.

Ao focalizar o microssistema-escola, é preciso considerar a necessidade de resgatar o papel da escola e da educação como agentes protetores, fornecedores de apoio e recursos com os quais as famílias poderão contar em momentos de dificuldades.

O habitual enfrentamento entre pais e professores quanto às dificuldades ou características comportamentais da criança, dificulta o envolvimento ativo ou cooperativo dos pais. É comum observar que os professores de crianças pré-escolares comuniquem às mães o comportamento indesejável de suas crianças. Essas mães, por sua vez concordam com isso e castigam-nas. Visualizou-se também que as crianças julgadas tímidas, carinhosas e obedientes e choronas recebiam freqüentemente o afeto da professora. É comum ouvir dela a expressão: “A tia gosta de criança boazinha”. O mesmo acontece na família em que a mãe sente orgulho dos filhos que não apresentam “problemas”.

Este trabalho tem por objetivo: 1) analisar a interação de crianças nos contextos familiar e escolar, especificamente na educação pré-escolar e discutir sua função no desenvolvimento infantil. Esta interação da criança com a família, com seus pares e adultos será enfocada numa perspectiva ecológica comportamental, priorizando sempre contextualizar seus comportamentos, compreendendo-os na dinâmica própria da família e da pré-escola inseridas em um contexto social mais amplo; 2) descrever aspectos dos ambientes em que vivem 25 famílias de baixa renda com um a três filhos em média, apontando os espaços físicos e interacionais que podem influir no desenvolvimento de suas crianças; 3) detectar, mediante o emprego de entrevista, as condições de estimulação ambiental como contextos de desenvolvimento de crianças pré-escolares; 4) descrever, através da observação, os aspectos do contexto pré-escolar, onde 25 crianças das famílias amostradas interagem entre si, com a professora e outros adultos e desenvolvem suas atividades cotidianas; 5) sugerir ações (meso variáveis) capazes de modificar as circunstâncias nos microssistemas familiar e pré-escolar, propondo um programa de reconhecimento de suas necessidades em busca de soluções envolvendo suporte de ordem psicológica, educacional e informativa.

CAPÍTULO I

Referenciais Teóricos

CAPÍTULO I

Construindo uma Perspectiva Teórica a respeito dos Microssistemas Família e Pré-Escola

1. A Família no Enfoque Sistêmico de Bronfenbrenner

Para a compreensão da abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner, presente neste estudo é preciso esclarecer suas colocações a respeito do contexto social e do desenvolvimento humano. As sementes da concepção ecológica foram desenvolvidas durante sua infância vivida em uma fazenda americana, onde seu pai, um médico neuropatologista dirigia uma instituição para “débeis mentais”.

Este foi o mundo da minha infância. Meu pai me levava em inúmeras caminhadas, de seu laboratório às enfermarias, oficinas e fazenda onde ele preferia ver e conversar com seus pacientes – e ainda mais frequentemente além da cerca de arame, através dos bosques e colinas que começavam na porta de nossa casa. Onde quer que estivéssemos, ele alertaria meus olhos pouco observadores para o funcionamento da natureza, apontando a interdependência funcional entre os organismos vivos e seu ambiente (Bronfenbrenner, 1996, p. VII, VIII)

Esses primeiros passos em direção ao estudo da influência ecológica no desenvolvimento das pessoas levará Bronfenbrenner a buscar inspiração nas idéias de Kurt Lewin. Bronfenbrenner (1996), enfatiza que se queremos mudar os comportamentos, precisamos mudar os ambientes. É preciso, no entanto, levar em conta que o autor encara a psicologia como uma disciplina experimental e ao mesmo tempo descritiva em relação à nossa vida como nós a conhecemos. A psicologia, completa o autor, não precisa escolher entre o rigor e a relevância, ela pode fazer mais além de explicar comportamentos estranhos em lugares estranhos. Ela pode nos informar como esses lugares estranhos e esses comportamentos estranhos se relacionam aos contextos referidos como “nossa vida cotidiana”.

A questão colocada acima permite concluir que o comportamento e o desenvolvimento dependem do ambiente percebido pela pessoa e não aquele considerado como realidade objetiva.

Essa diferença esclarece os vários significados que um ambiente pode apresentar às pessoas, em parte como uma função de seu *background* e experiência social. Em outras palavras, o contexto considerado para a compreensão científica do comportamento e desenvolvimento não corresponde à realidade conforme ela existe no mundo objetivo mas conforme ela aparece na mente da pessoa.

A formulação apresentada aqui fundamenta-se na proposição de que o desenvolvimento jamais ocorre no vácuo; ele está sempre inserido e expresso em um comportamento num determinado contexto.

O modelo ecológico de Bronfenbrenner (1996, p. 18) propõe a representação de uma inter-relação entre subestruturas sistêmicas e que o autor pontua em tríplice nível de influências: macro meso e microssistemas relacionais. É de fundamental importância registrar sua definição a respeito da ecologia do desenvolvimento humano:

Envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos.

Segundo Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano ocorre no contexto das relações familiares e esse desenvolvimento é o resultado não apenas de fatores ontogenéticos, mas também da interação da bagagem genética da pessoa com o ambiente imediato familiar e, eventualmente, com outros componentes do ambiente. Os diferentes tipos de ambiente relacionados pelo autor são analisados em termos de sua estrutura. Assim, a ecologia do desenvolvimento humano é composta de quatro sistemas ou tipos de contextos distintos, porém, interrelacionados entre si, definidos por Bronfenbrenner como:

1. **Microssistema:** O microssistema se define como o complexo de relações entre a pessoa em desenvolvimento e o contexto cotidiano de casa, da escola, do trabalho ou do bairro. A família é considerada o principal microssistema onde ocorre o desenvolvimento através das interações entre a criança, pais, irmãos, babás, avós, tios etc.

2. **Mesosistema:** Consiste no entrecruzamento de vários microssistemas que envolvem a pessoa em desenvolvimento (tais como, para uma criança, as relações em casa, na escola e com os companheiros da vizinhança; para um adulto, as relações na família, no trabalho e na vida social). Um mesossistema é, portanto um sistema de microssistemas. Ele é formado e ampliado sempre que a pessoa em desenvolvimento entra em um novo ambiente.

Esta informação é significativa para o presente trabalho, visto que os distintos microsistemas desenvolvem-se vinculados entre si determinando mudanças recíprocas entre eles. O vínculo entre o lar e a pré-escola quando bem planejado e desenvolvido pode favorecer o desenvolvimento acadêmico e social da criança.

3. Exossistema: Refere-se aos vínculos entre dois ou mais ambientes, em que pelo menos um deles não envolve a pessoa em desenvolvimento mas a afeta indiretamente, como por exemplo, os locais de trabalho dos pais, as redes sociais destes e os vínculos entre a família e a comunidade.

4. Macrosistema: Representa os valores culturais abrangentes, como as crenças, ideologias, sistemas políticos e econômicos e que têm poder para afetar os outros sistemas ecológicos.

Bronfenbrenner inclui um sistema adicional denominado cronossistema e que se refere à influência do desenvolvimento da pessoa (mudanças e continuidades no tempo) presentes nos ambientes em que a pessoa vive, como por exemplo, as transições vitais ou os efeitos acumulativos de uma seqüência de transições ao longo da vida. A figura abaixo, baseada em Cole e Cole, citada em Papalia e Olds (2000, p. 29), apresenta uma visão ecológica das influências no desenvolvimento. Os círculos concêntricos indicam o ambiente mais próximo até o mais amplo – todos dentro da dimensão de tempo.

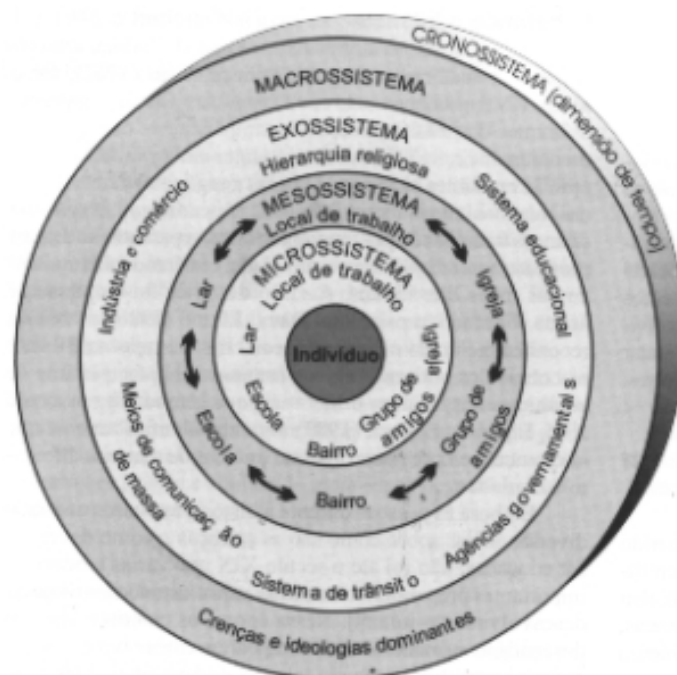


Figura 1 (Papalia e Olds, p. 29)

A perspectiva contextual explica que o desenvolvimento humano só pode ser compreendido dentro de um contexto social. O indivíduo é parte inseparável do ambiente, atua sobre ele modificando-o e em contrapartida, o ambiente, em constante mutação, também atua e muda o indivíduo.

Bronfenbrenner (1979) sugere que a alienação das crianças e jovens revelada nas últimas décadas reflete uma ruptura das interconexões entre os vários segmentos da vida da criança como família e escola, grupos de pares, o trabalho dos pais, grupos sociais e religiosos.

O presente trabalho busca focar a família em seu funcionamento interno afetado por um sistema social mais amplo e, ao mesmo tempo, a ecologia da família afetada por pessoas e grupos que a compõem. Assim, considera-se a família como “um nicho ecológico” (Kreppner, 2000), onde todos os elementos interagem reciprocamente; tendência esta registrada nas duas últimas décadas, substituindo os estudos não satisfatórios sobre a família cujos membros eram estudados separadamente em suas relações diádicas e unidirecionais. Embora a família seja um sistema permeável às contingências do tempo e do espaço e sofra a influência dos sistemas sociais, políticos, religiosos, ideológicos e culturais, duas funções fundamentais ao ser humano continuam a ser realizadas por ela: a primeira diz respeito à continuidade do ser humano, ao longo das gerações, uma vez que a família constitui-se em uma comunidade marcada por transições ecológicas tais como: nascimento, desenvolvimento dos filhos, decréscimo e morte; a segunda refere-se à articulação entre o indivíduo e a sociedade visando a um equilíbrio entre o “estar bem consigo próprio” e o “estar bem com os outros”, ou seja, a adequação da individualização em suas dimensões afetivo-cognitiva e comportamental e a socialização (Ribeiro, 1997).

É fundamental, assegura a autora, tentar compreender o comportamento individual inserido no seu contexto natural, a família, e esta, por sua vez, inserida em contextos sociais e culturais.

Em julho de 1992, realizou-se o Congresso Internacional “A Função Educativa da Família e Mudanças Culturais” sediado em Paris, em que os especialistas afirmaram que cabe à família preservar e transmitir os valores culturais. Diferentes concepções culturais de família foram colocadas - desde a mononuclear (ocidental) até as famílias patriarcais e alargadas - e em especial, destacou-se o papel das famílias que têm,

diante de si, um futuro de pobreza. Tais famílias enfrentam, também problemas culturais e educacionais, precisando de um tipo de ajuda radicalmente diversa daquela que deve ser dada às famílias abastadas do primeiro mundo.

De acordo com o Editorial da Revista *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (v. 16, n. 3, 2000, p. 1), observa-se que:

A família, como um contexto dinâmico e único para crianças em desenvolvimento, tem sido negligenciada como um tópico proeminente, tanto na pesquisa sociológica quanto na psicologia do desenvolvimento. No entanto, recentemente, as questões sobre família estão sendo apontadas como uma das tendências futuras na pesquisa em psicologia.

A necessidade de pesquisa na área de família, na perspectiva do desenvolvimento humano, tem sido destacada por Kreppner (2000). Para o autor, o contexto familiar e seu impacto sobre o desenvolvimento da criança, em especial, durante os períodos de transição, são fundamentais para a psicologia contemporânea. A importância de se compreender o indivíduo no contexto familiar tem sido objeto de pesquisa, principalmente após a publicação dos trabalhos de Urie Bronfenbrenner, nas décadas de 70 e 80.

Focalizar a singularidade e a complexidade da rede relacional da “família” permite vislumbrar um novo quadro de “família” como um grupo específico em desenvolvimento, inserido em um contexto cultural também em desenvolvimento. Daí a noção de que a “família” e a cultura constituem contextos essenciais para a compreensão do indivíduo em sua singularidade. De acordo com Gomes Pedro (1995, p. 8), “nascemos sociais e desenvolvemo-nos à mercê de um contexto de relações. Os autoconceitos que vamos construindo em nossa vida provêm das interações que se vão produzindo entre a nossa evolução biológica e as nossas vivências tanto sociais como afectivas”.

O desafio que se coloca na sociedade em geral e a cada família em particular consiste na busca constante de equilíbrio e na descoberta do significado da família face aos diferentes contextos de equilíbrio enfatizados por Ribeiro (1997) e que representam o desenvolvimento humano. Para Bronfenbrenner (1996, p. 5), “a perspectiva é nova em sua concepção da pessoa em desenvolvimento, do ambiente e especialmente da interação desenvolvvente entre ambos”. Alguns exemplos concretos desse autor podem clarificar o conceito pouco ortodoxo de ambiente. “O ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas.” (op. cit, p.5). Assim, uma primeira estrutura refere-se ao ambiente imediato, contendo o indivíduo em desenvolvimento, como a família, escola, sala de aula. A segunda estrutura ou próximo passo

caracteriza-se por áreas desconhecidas, pois requer que se observem além dos ambientes simples, as relações entre eles. Tais interconexões podem ser fundamentais para o desenvolvimento, tanto quanto os eventos que ocorrem num determinado ambiente. O passo seguinte refere-se ao fato de que o desenvolvimento humano é profundamente afetado pelos eventos ocorridos em ambientes nos quais a pessoa nem sequer está presente. O terceiro passo do ambiente ecológico refere-se ao desenvolvimento da pessoa, profundamente afetado por eventos dos ambientes nos quais, também, essa pessoa não se acha presente. Assim, segundo Alves, (1997), entende-se que, de acordo com a teoria ecológica de Bronfenbrenner, os seres humanos desenvolvem-se contextualmente, em que a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo apresentam-se em níveis dinâmicos e inter-relacionados. Ao valorizar os processos psicológicos e sua relação com as multideterminações ambientais, não significa que o autor venha a desprestigiar os fatores biológicos atuantes no processo desenvolvimental. Em seus trabalhos, Bronfenbrenner e Ceci (1994) explicam que a realização do potencial humano requer a intervenção de mecanismos que interligam o interior com o exterior em um processo de ida e volta que ocorre, não instantaneamente, mas com o tempo. Assim, o desenvolvimento humano toma lugar, através de processos interacionais recíprocos progressivamente mais complexos, entre uma atividade envolvendo o organismo humano biopsicológico e as pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato. É possível ver em diferentes contextos, que o homem natural, como um ser singular, torna-se plural e pluralista; cada diferente ambiente produz diferenças observáveis não somente através deles, mas dentro das sociedades, em talento, temperamento, relações humanas e particularmente nos modos em que cada cultura e subcultura educam a geração futura. O processo e o produto de fazer humanos os seres humanos claramente variam no espaço e no tempo. Essa diversidade sugere a possibilidade de ecologias ainda não comprovadas, que dominam um potencial para a natureza humana até agora não visto, talvez possuído de uma mistura visível de poder e compaixão que nunca tenha sido assim manifestado. A ênfase dada ao contexto pelo autor é claramente colocada:

Nós conhecemos muito mais a respeito da criança do que sobre os ambientes nos quais ela vive ou os processos através dos quais estes ambientes afetam o curso do desenvolvimento. (BRONFENBRENNER, 1979, pp. 844-850).

No presente artigo, Bronfenbrenner (1979) enfatiza a falta de pesquisa a respeito do contexto (missing context) no desenvolvimento humano. Inexiste uma estrutura teórica aproximada para a análise dos ambientes em que vive o ser humano. De fato, a tradicional exclusão da cultura revela uma dificuldade enfrentada pelas pesquisas realizadas

no âmbito da psicologia do desenvolvimento. Felizmente, argumenta o autor, já existe um corpo substancial de pesquisas enfatizando os processos interpessoais sobre a evolução do comportamento, todavia, em nível puramente descritivo e são insuficientes as informações a respeito de como tais processos são distribuídos através de contextos diferentes da criação e desenvolvimento da criança. Acrescenta-se ainda a falta de conhecimento relacionado às condições ecológicas que sustentam, crescem ou prejudicam a operação desses processos, e a essência diádica de como esses processos se desenvolvem, isto é, estes são confinados ao intercâmbio entre pessoas considerando duas de cada vez.

O paradigma epistemológico deve, segundo o autor (1979) sofrer mudanças a fim de permitir a compreensão de uma realidade dinâmica, organizada de modo sistêmico e complexo, a qual é apresentada em função das inúmeras interações que com ela se estabelece, contextualizadas em um momento histórico-cultural específico que lhe confere significado especial.

Evidentemente, tem importância fundamental, para as finalidades do presente trabalho, uma atenção maior a respeito dos processos interacionais (díades). O foco de análise dos pesquisadores, na visão de Bronfenbrenner (1996), dirige-se ao comportamento dos indivíduos, tomados um de cada vez; por exemplo, analisa-se o comportamento das crianças, ou dos cuidadores, mas não o da criança e o do cuidador como uma unidade diádica. Em outras palavras, classifica-se o comportamento do indivíduo independentemente de sua relação com o comportamento das outras pessoas presentes na situação. Especificar as estruturas interpessoais como contextos do desenvolvimento humano representa o ponto básico de Bronfenbrenner. Assim explica ele:

Sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de uma outra pessoa, ou delas participa, existe uma relação. A presença de uma relação em ambas as direções estabelece a condição mínima e definidora para a existência de uma díade: uma díade é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam (BRONFENBRENNER, 1996, p. 46).

A importância da díade para o desenvolvimento, continua o autor, apresenta-se sob dois aspectos: primeiro, ela por si só constitui um contexto crítico para o desenvolvimento. Segundo, ela serve como o bloco construtor básico do microssistema, possibilitando a formação de estruturas interpessoais maiores – tríades, tétrades e assim por diante. Uma das formas funcionais da díade refere-se à díade observacional (por exemplo, uma criança observa atentamente quando a mãe prepara uma refeição e lhe faz comentários

ocasionais). Esta forma diádica observacional evolui para uma outra forma diádica: a díade de atividade conjunta em que os dois participantes se percebem como fazendo alguma coisa juntos. (Por exemplo, a mãe e a criança podem estar olhando um livro com gravuras; a mãe conta a história, enquanto a criança nomeia objetos em resposta às suas perguntas). Tanto as díades observacionais como as de atividade conjunta são caracterizadas pela reciprocidade. Para Bronfenbrenner, esta característica não levada em conta pelos pesquisadores da psicologia social e do desenvolvimento, é de suma importância na ecologia do desenvolvimento humano.

Em qualquer relação diádica, explica o autor, o que A faz influencia B e vice-versa. Em resultado, um membro precisa coordenar suas atividades com as do outro. A necessidade desta coordenação, nos casos de crianças pequenas, não somente favorece a aquisição de habilidades interativas, como também estimula a evolução de um conceito de interdependência, um passo importante para o desenvolvimento cognitivo. Além da reciprocidade, o autor acrescenta uma outra característica das díades: o equilíbrio do poder, em que um dos participantes pode ser mais influente do que o outro. Nesta relação, a criança será favorecida em seu desenvolvimento, tanto cognitivo como social, uma vez que as relações de poder caracterizam os fenômenos físicos e sociais encontrados pela pessoa em crescimento numa variedade de ambiente ecológico durante toda a sua vida. Um outro aspecto digno de nota refere-se à relação afetiva: conforme os participantes se envolvem em interações diádicas, é provável que desenvolvam sentimentos mais pronunciados um em relação ao outro. Esses sentimentos podem ser mutuamente positivos, negativos, ambivalentes ou assimétricos (quando A gosta de B, mas B não gosta de A). Essas relações afetivas, no curso da atividade conjunta vão se tornando mais diferenciadas e mais profundas.

Caso elas se apresentem como positivas e recíprocas, é provável a ocorrência dos processos desenvolvimentais. Elas também facilitam a formação de díades primárias. Uma díade é considerada primária quando continua a existir fenomenologicamente para ambos os participantes, mesmo quando eles não estão juntos, mas que aparecem nos pensamentos de cada um, são objeto de fortes sentimentos e continuam a influenciar o comportamento um do outro, mesmo quando separados. As díades acima referidas são denominadas por Bronfenbrenner (1996) de díades desenvolvimentais. É nessa perspectiva que o autor propõe o seguinte: se um membro de uma díade sofre uma mudança desenvolvimental, é provável que o outro também mude. Em geral, esse princípio tem sido, em grande parte, ignorado. Uma análise do microssistema, portanto, deve considerar o sistema

interpessoal total, operando num dado ambiente. Este sistema incluirá todos os participantes presentes e envolverá relações recíprocas entre eles.

Para superar tais limitações busca-se uma síntese teórica do conhecimento atual, levando em conta, por um lado, os contextos interpessoais do desenvolvimento humano; de outro, novos contextos emergentes e dados que revelam os parâmetros transcontextuais do desenvolvimento da criança, ambientes que vão além do nível díadico. Com base em Neto (1997), verifica-se uma tendência das linhas de investigação na área dos estudos da família, para acentuar uma perspectiva de resolução de problemas e incentivar a criação de serviços de apoio ao grupo familiar, em particular no caso daqueles que apresentam circunstâncias específicas. O bem estar e a capacidade de resolução de problemas e de integração nos contextos envolventes tornam-se temas de permanente atualidade para os investigadores desta área. Ribeiro (1997, p. 38), conclui as idéias de Neto:

Tratar famílias com patologia é o último recurso de uma sociedade que não consegue evitar o seu aparecimento. A aposta clara da Psicologia da Família consiste em intervir prevenindo a instalação de patologias de relação na família e melhorando a sua qualidade de vida ...

A estabilidade das famílias de hoje, enfatiza o autor, depende das pressões sociais e religiosas, dos interesses econômicos, todavia, é preciso não esquecer o compromisso mútuo desenvolvido pelos seus membros, o que está intimamente relacionado à maturidade emocional de cada um. Vários autores, diz Zamberlan (2003), como Bronfenbrenner (1996, 1986), Biasoli-Alves e Caldana (1992) têm proposto ações no sentido de resgatar o fortalecimento das relações entre pais e filhos, pois a família é a forma mais lógica e prática de os profissionais direcionarem atenção aos fatores que afetam o desenvolvimento. A família como sistema foi também proposta por Smith, citada em Gracia e Musitu (2000). Explica ela que uma família pode conceitualizar-se como um sistema porque possui as características seguintes: (a) os membros de uma família são considerados partes independentes de uma totalidade mais ampla; a conduta de cada membro da família afeta a todos os demais membros; (b) os sistemas humanos, para se adaptarem incorporam informações, tomam decisões a respeito de alternativas distintas, tratam de obter *feedback* acerca de seus acertos e erros e modificam a conduta caso haja necessidade; (c) as famílias têm limites permeáveis que as distinguem de outros grupos sociais; (d) as famílias devem cumprir certas tarefas para sobreviverem, tais como seguranças física e econômica,

reprodução dos membros da família (novos nascimentos e/ou adoção), socialização dos papéis familiares e profissionais e o cuidado emocional.

O enfoque sistêmico proposto por Bronfenbrenner, citado em Gracia e Musitu (2000), foi consolidado nos anos 70 e é centrado fundamentalmente na investigação ecológica do desenvolvimento humano com uma marcante ênfase contextual. Tal desenvolvimento tem lugar no contexto das relações familiares, é resultado não somente de fatores ontogenéticos, como também da interação da dotação genética da pessoa com o entorno imediato da família e, eventualmente, com outros componentes do ambiente. Qualquer qualidade humana encontra-se profundamente imersa em um contexto ou cenário ambiental concreto, do qual a família é o principal exemplo. As famílias, de acordo com Gracia e Musitu (2000), não são blocos auto-suficientes do edifício social, exclusivamente responsáveis e culpadas de seus próprios destinos, pelo contrário, encontram-se profundamente influenciadas por poderosas forças sobre as quais têm um controle escasso.

Para a compreensão do ecossistema familiar, Gracia e Musitu (2000), relacionam seis princípios: 1) desenvolvimento no contexto: crianças e jovens encontram-se basicamente influenciados por seu ambiente – família, amigos, companheiros de classe, vizinhos, comunidade e cultura – de forma similar os entornos onde vivem e se relacionam modelam o comportamento dos pais. Dessa forma, a habilidade de um pai para cuidar e educar com êxito uma criança, não é unicamente uma questão de personalidade ou caráter, mas também uma função da comunidade e da cultura particular onde os pais e filhos vivem; 2) importância da qualidade de vida e sua relação com um entorno socialmente rico. Com base nessa formulação, os pais necessitam de uma combinação apropriada de relações formais e informais capazes de proporcionar apoio, orientação e assistência na tarefa difícil de cuidar e educar os filhos; 3) acomodação mútua pessoa/ambiente: os indivíduos e o entorno adaptam-se e ajustam-se reciprocamente. Assim, para a compreensão do comportamento humano é necessário levar em conta a interação do indivíduo e a situação no tempo e no espaço. Bronfenbrenner (1986) sugere que as pesquisas de caráter longitudinal captem os efeitos interativos que vão além de um ponto no tempo; 4) efeitos de segunda ordem: referem-se aos aspectos mais importantes do comportamento humano que são modelados e controlados por forças que não se encontram em contato direto com os indivíduos em interação. Assim, para fins de exemplificação, os autores citam as relações entre os pais e suas crianças como claramente modeladas, por forças externas à família. Com frequência, o que ocorre ao pai em seu ambiente de trabalho, afeta tanto a ele próprio como aos seus filhos,

mesmo que estes nunca “ponham seus pés” nesses locais de trabalho; 5) conexões entre pessoas e contextos: as relações existentes em diferentes contextos, desenvolvidas pelos indivíduos em suas “tradições ecológicas e em díades transcontextuais”, como, por exemplo, a criança como estudante relaciona-se com seus pares e estes relacionamentos poderão ampliar-se com vizinhos, professores, amigos, parentes, pessoas diferentes de seus pais que transcendem a contextos distintos, persistem no tempo, fortalecem-se nas relações pais e filhos e melhoram o processo de seus desenvolvimentos. 6) perspectiva do ciclo vital: o sentido e significado das características pessoais e das diferentes situações podem alterar-se ao largo da evolução vital. Por exemplo, os pais confiantes e afetivos com seus filhos ainda pequenos, podem experimentar dificuldades com eles em fases vitais ulteriores, como na adolescência. É preciso compreender que os papéis tanto dos pais como dos filhos mudam através das transições ecológicas e, assim, as acomodações mútuas são inevitáveis.

A perspectiva sistêmica, conforme Dessen (1994), é fundamental para estudar o desenvolvimento das interações familiares. Como o sistema familiar é composto por vários subsistemas, tais como mãe-criança, pai-criança, irmão-irmão, mãe-criança-irmão, mãe-pai-criança-irmãos, entre outros, e as relações são únicas, enfatiza a autora, que há necessidade de se comparar os processos pelos quais os padrões relacionais são estabelecidos e como eles mudam em cada um dos subsistemas e enfatiza que os planejamentos de pesquisa devem levar em conta, não apenas os subsistemas diádicos, mas, sobretudo os triádicos e poliádicos. A abordagem sistêmica ajuda a lidar com o problema de descrever e analisar o contexto mais abrangente no qual a família está inserida. Suas conclusões envolvem desafios que merecem ser considerados:

A contextualização é, sem dúvida, uma variável importante, uma vez que inclui, na investigação, aspectos do ambiente social e físico relevantes para uma melhor compreensão do fenômeno. Portanto, um dos nossos desafios atuais é encontrar uma maneira adequada de integrar os dados quantitativos, coletados geralmente através de observação direta, com as informações contextuais que, mesmo permanecendo escondidas”, não deixam de nortear a elaboração de questões e do próprio sistema de categorias. Os pressupostos que orientam a construção das pesquisas relativas às interações e relações dentro do contexto familiar precisam ser revistos. Isto requer explorar os métodos para descrever o sistema em interação e trabalhar em projetos de pesquisa desenvolvidos por uma equipe interdisciplinar, composta por pesquisadores de áreas afins, já que a complexidade da unidade de análise aqui focalizada extrapola o campo da psicologia. (DESSEN, 1994, p. 219)

A falta de pesquisa e conhecimento sobre contextos do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979) impede a formação de uma estrutura teórica apropriada para analisar os ambientes em que vive o ser humano.

É necessária uma síntese teórica de conhecimentos considerando, por um lado, os contextos interpessoais do desenvolvimento humano, e por outro, novos conceitos emergentes e dados que revelem os parâmetros transcontextuais do desenvolvimento da criança, ambientes, além dos níveis diádico e unidirecional.

De acordo com Roussel (1995, p. 97).

[...] os modelos conjugais não são independentes das normas sociais nem a finalidade das relações familiares se desliga de projectos mais gerais à roda dos quais a humanidade tenta organizar a sua vida social. A família não existe como um universo insular. Ela é demarcada pela sociedade global e, tal como já afirmamos, mediadora entre esta e o indivíduo.

Moreno e Cubero (1995, p. 192) expõem de forma clara e compreensiva as afirmações de Roussel:

[...] se quisermos estudar os processos de interação familiar e sua influência sobre a criança, não basta nos restringirmos à análise de uma díade, sendo necessário estabelecer o conjunto total de relações que se dá entre os diferentes membros da família (pai, mãe, irmãos).

Este paradigma contextualista esclarece que o desenvolvimento da criança resulta de um produto complexo das características que ela traz para o sistema, junto às influências microssistêmicas – família, pré-escola, mais os efeitos interativos de todos os demais elementos do macrossistema.

Com o objetivo de clarificar as influências mencionadas é interessante observar as subestruturas sistêmicas e características constantes no quadro abaixo:

QUADRO 1 - Subestruturas Sistêmicas e Características

Nível	Características e Variáveis
Macro	Nível socioeconômico familiar <ul style="list-style-type: none"> - Nível instrucional dos pais. - Renda familiar - Gastos familiares - Divisão de tarefas e papéis
Meso	Práticas Psicossociais de cuidados <ul style="list-style-type: none"> - Disciplina e controle - Envolvimento materno emocional e verbal - Provisão de objetos e situação adequadas à aprendizagem. - Oportunidade e variedade de estimulação e exploração do ambiente físico.
Micro	Componentes interativos <ul style="list-style-type: none"> - Aprecia positivamente as habilidades da criança. - Supervisiona atividades - Demonstra como fazer - Fala com a criança

- Beija, abraça a criança.

Fonte: Zamberlan, Biasoli-Alves (1997, p. 33)

A questão atual, argumenta Dessen (1994), não se refere mais à bidirecionalidade da interação, mas à força relativa dos membros familiares no sistema, exigindo o enfoque da contribuição de cada um para o desenvolvimento das interações. A abordagem sistêmica enfatiza também que as pessoas fazem parte de uma rede social mais ampla e que os processos que operam em diferentes situações sociais são interdependentes. Lembra Aranha (1993; p. 23) que “mesmo as interações diádicas ocorrem em um contexto poliádico, palco da trama de relações que afeta cada interação em particular e todas as interações, influenciando-as e por elas sendo influenciado”.

As pesquisas de Zamberlan (2003), explicam que o microsistema familiar – primeiro sistema no qual a pessoa interage, apresenta um padrão de papéis, de atividades e de relacionamentos, que são associados a certos comportamentos e expectativas, de acordo com a sociedade em que vive. Vale lembrar que a família, como um subsistema interage com outros ambientes e esses processos vivenciados nestes diversos contextos são dependentes um dos outros. Até mesmo os ambientes nos quais apenas um ou mais membros da família desenvolvem interações diretas, estas apresentam efeitos sobre a família. A permeabilidade do contexto familiar permite também que ele seja alvo de influências culturais, políticas, religiosas, etc. (macrossistema).

O macrossistema é composto pelo padrão global de ideologias, valores, crenças e organização social comum a uma determinada cultura ou subcultura. As palavras de Zamberlan (2003, p.21-22) ilustram claramente a influência do macrossistema:

A presença ou ausência de valorização da família, de políticas sociais para o combate à violência e saúde, de políticas econômicas para melhorar a qualidade de vida da população, são exemplos de macrossistema que têm reflexo direto no desenvolvimento familiar... (p.21)

... A Psicologia Ecológica volta-se para a análise de ambientes domésticos, oportunizando a visão de variáveis demográficas e etnográficas no processo de socialização de crianças de diferentes segmentos sociais. A família é o principal ambiente (subsistema do ecossistema mais amplo) no qual as crianças agem. (p. 22)

Macedo (1994, p. 63) completa as informações de Zamberlan (2003):

Assim, a família é vista como o primeiro espaço psicossocial, protótipo das relações a serem estabelecidas com o mundo. É a matriz da identidade pessoal e social, uma vez que nela se desenvolve o sentimento de pertinência que vem com o nome e

fundamenta a identificação social, bem como o sentimento de independência e autonomia, baseado no processo de diferenciação, que permite a consciência de si mesmo como alguém diferente e separado do outro. O pertencer é constituído, por um lado pela participação da criança nos vários grupos familiares, ao acomodar-se às regras, padrões interacionais e compartilhar da cultura particular da família, que se mantém através do tempo, como mitos, crenças, hábitos...

Portanto, na pesquisa ecológica (Bronfenbrenner, 1996), deverão ser considerados como interdependentes e analisados em termos de sistemas, as propriedades da pessoa e do meio ambiente, a estrutura dos cenários ambientais e os processos que ocorrem dentro e entre eles.

Tradicionalmente, na ciência do desenvolvimento humano, a passagem do tempo tem sido tratada como sinônimo da idade cronológica, isto é, um conjunto de referências analisando as mudanças psicológicas dentro dos indivíduos em seus desenvolvimentos.

Durante, e, especialmente nas décadas de 70 e 80, as pesquisas sobre o desenvolvimento humano têm projetado o fato tempo através de um novo eixo: investigações têm empregado esforços que acolhem as mudanças através do tempo não somente dentro das pessoas, mas também no ambiente e – o que é mais crítico – que permite analisar a relação dinâmica entre esses dois processos. O termo cronossistema, proposto por este autor (1986) para designar um modelo de pesquisa, oferece a possibilidade de examinar a influência sobre o desenvolvimento de mudanças na pessoa (e continuidades) através do tempo nos ambientes nos quais a pessoa vive.

Conti e Sperb (2001) esclarecem que a cognição e a cultura são, muitas vezes, enfocadas como processos separados. Na verdade, especificam as autoras, a Psicologia Cultural, ao contrário, visualizam-nos como processos interdependentes e concluem que:

[...] a Psicologia Cultural deveria ter como unidade de análise as realidades ou estruturas culturalmente compartilhadas através das quais as pessoas interpretam os ambientes; ou seja, coloca que é necessário articular o papel da pessoa que é quem interpreta a realidade através de categorias ou estruturas socialmente e culturalmente compartilhadas, na análise de qualquer fenômeno... (p. 60)

Essa análise possibilita observar que a ação humana provém de um contexto em que o indivíduo e a sociedade são compreendidos como inter-relacionados.

Na mesma direção, Oliveira (1988), aponta que a criança não pode ser tratada como um ser isolado de seu mundo. Sabe-se atualmente que nossa representação do mundo é em grande parte constituída pelas regras sócio-culturais.

Analisando as interações de uma perspectiva sistêmica relacionada ao desenvolvimento, Zamberlan e Biasoli-Alves, (1997, p. 27):

Nos remete à discussão de algumas questões que têm sido mais explicitadas nos anos recentes muito embora as origens dessa abordagem não sejam novas. Tomando por referência o ponto de vista de Bronfenbrenner (1977) pode-se destacar uma interdependência de processos múltiplos na compreensão do desenvolvimento humano, requerendo esse uma análise dos sistemas multipessoais de interação. Isso indica que não se devem formular explicações baseadas em aspectos únicos do ambiente nem apenas do organismo em que nele se situa.

É preciso esclarecer que, de acordo com o paradigma da psicologia ecológica na pesquisa com famílias, Zamberlan (2003) aponta alguns princípios básicos imprescindíveis ao propósito do presente trabalho: 1. O primeiro refere-se à identificação da criança como um foco de análise, mas como os membros da família são seus principais e constantes agentes de cuidados, por essa razão devem ocupar um lugar central na proposição; 2. o segundo diz respeito à criança que deve ser entendida no contexto ou na ecologia de sua família. O meio físico e social constituirão as chaves para as mudanças adaptativas da criança. Desta forma, os agentes de mudança estendem-se além da família, incluindo relações com pares e outros membros da comunidade; 3. um modelo familiar é mais inclusivo do que objetivar somente a criança como foco de análise ou de tratamento. Assim, as áreas, como as de saúde, educação, serviço social através de ações coordenadas e interdependentes vêm ao encontro do esclarecimento de problemas relacionados à criança; 4. o mapeamento de uma rede extensa de relações sociais, tais como o bem-estar social, promoção da saúde integrada ao ambiente familiar objetiva oferecer apoio à família durante as transições vividas; 5. as famílias devem ser vistas em uma perspectiva saudável com capacidades de auto-organização e autofuncionalidade quando assistidas através de redes de apoio social. Finato (2003, p. 68) compartilha os princípios analisados: “O que geralmente não se analisa em profundidade é que, quando se diz que, uma criança é abandonada, em sua retaguarda, está também uma família abandonada.”

2. Ecologia e Rede de Significações

Para compreender o desenvolvimento humano, Rossetti Ferreira, Amorim e Silva (2000, p. 1-3), propõem uma perspectiva teórico-metodológica baseada em uma rede de

significações. Esta rede estrutura um “meio” que, a cada momento e situação, pinça e recorta o fluxo de comportamentos das pessoas, tornando-os significativos naquele contexto.

Com essa perspectiva, é possível investigar interações, contextos, papéis atribuídos e assumidos pelas pessoas e significados culturais que direcionam o desenvolvimento das pessoas e situações. O sistema de relações, no qual o sujeito está inserido, caracteriza-se como um sistema aberto de relações. As novas formas ou padrões surgem a partir da abertura para possibilidades anteriormente não existentes no sistema. Assim, é possível focar o desenvolvimento humano como um processo que se dá do nascimento à morte, dentro de ambientes culturalmente organizados e regulados socialmente, através de interações estabelecidas com parceiros, nas quais cada pessoa, seja criança ou adulto, desempenha um papel ativo.

Isto significa que os processos de co-construção e as mútuas transformações que sofrem os sujeitos em situação envolvem variadas interações estabelecidas em seus contextos. Seus papéis e os significados culturais determinarão o desenvolvimento das pessoas e das situações.

O modelo de sistema pais-filhos, segundo Brazelton (1995), resulta de um sistema de abordagem no qual cada membro do sistema é afetado por tudo aquilo que acontece ao sistema e, com qualquer tipo de estresse aí introduzido, seus membros devem interagir e, portanto, reagir antes de se atingir um equilíbrio. E com essa reação surge uma oportunidade: para aprender a falhar ou a ser bem sucedido.

Os pressupostos teóricos da proposta de Rossetti-Ferreira *et al* (2000) estão baseados em Wallon e Vygotsky (sócio-históricos), que explicam o processo interativo como um conjunto de ações possíveis de serem realizadas, em que os comportamentos se sucedem estruturados, recortados e interpretados pela ação do outro, além de um conjunto de elementos orgânicos, físicos, interacionais, sociais, econômicos e ideológicos.

Esses elementos interagem de forma dinâmica e dialética configurando assim uma Rede de Significações, cujas pessoas e interações são contínua e mutuamente transformadas e estruturadas, canalizadas pelas características físicas, sociais e temporais do contexto. Observa-se um fato interessante, ao relacionar a teoria ecológica bronfenbrenneriana e a Rede de Significações de Rossetti-Ferreira, *et al* (2000). A primeira evidência que as pessoas desenvolvem-se contextualmente (Pessoa – Processo – Contexto – Tempo). A segunda incorpora à variável Tempo quatro dimensões interligadas. Os tempos

Presente, Vivido e Histórico, citados em Rossetti-Ferreira *et al.*, (2000) e o quarto, Tempo de orientação futura, foi recentemente incorporado em seus trabalhos.

O tempo presente ou microgenético refere-se às situações do aqui-agora, onde ocorrem as interações face-a-face. Os comportamentos pessoais são recortados e interpretados pelas ações verbais e não-verbais dos outros, através das posições, perspectivas e papéis mutuamente atribuídos e assumidos nas interações sociais estabelecidas. É necessário lembrar que os demais tempos relacionados pelas autoras encontram-se ativos nesses microssistemas. O tempo vivido ou ontogenético refere-se a vozes evocadas em nossas práticas discursivas, que são socialmente construídas e compartilhadas por outras pessoas com experiências e contextos similares. O tempo histórico ou cultural envolve o imaginário cultural, socialmente construído, compondo a rede coletiva de significações disponíveis e que fornecem sentido aos fenômenos de nosso mundo. O quarto tempo, prospectivo, ou orientado para o futuro, é construído basicamente dos tempos anteriores, geradores de expectativas individuais e coletivas, proposições e metas. Na sincronia desses quatro tempos, é possível ilustrar que o processo de desenvolvimento ocorre através da dinâmica segmentação e unificação de fragmentos de experiências passadas, percepções do momento presente e projeções de perspectivas futuras.

3. Fatores de Riscos e Proteção envolvendo famílias

Ao analisar a dimensão temporal presente, Bronfenbrenner em conferência proferida em Portugal (1995, p. 124) relata:

Existem três forças especialmente destrutivas nas sociedades contemporâneas. Três forças destrutivas para a família, o que quer dizer para a criança. A primeira é a pobreza. Ela destrói as crianças quando destrói a família. Mas existe uma segunda força destrutiva ainda mais democrática, na medida em que atinge todos os níveis da sociedade, e a melhor maneira de a descrever é a seguinte: é a crescente agitação, instabilidade e imprevisão da vida familiar contemporânea, tanto no seio da família como fora delas ...²

Lamenta ele que as crianças americanas estão sendo criadas em veículos em movimento e que nunca são apresentadas aos amigos da família que as vêm visitar. Os anfitriões americanos nunca apresentam as crianças às visitas. E prossegue Bronfenbrenner (1995) bastante pessimista:

² Embora o autor apresente a existência de três forças destrutivas para a família, apenas faz explicação de duas.

Eu estive bastante envolvido tanto na UNICEF como na UNESCO das Nações Unidas. As causas da desordem divergem, mas o resultado é o colapso da vida em família e, como vocês devem saber, o Conselho da Unesco assumiu agora um grande compromisso se atendermos aos seus recursos limitados. Tomaram uma posição baseada em provas factuais de que a ajuda e a nutrição são fundamentais mas não chegam. O que é necessário, estando-se actualmente a proceder à sua elaboração, é a existência de programas que proporcionem à família uma sobrevivência que ultrapasse as meras necessidades médicas e alimentares. (p. 124)

Em páginas anteriores Bronfenbrenner (1995, p. 120) assim se expressou:

Prestem atenção, se a família não funciona, não é porque ela é composta por pessoas de má índole, que não se preocupam, ou cujo amor pelos filhos não é suficientemente grande. É porque as circunstâncias não o permitem.

A Pauta da 1^a. Conferência Ibero-Americana sobre a Família (Chile 1994), conforme Zamberlan e Biasoli-Alves (1997), apresentou entre seus cinco propósitos, dois que serão aqui descritos por apresentarem importância ao presente trabalho:

- Realizar projetos cooperativos de estudos, apoio, orientação e promoções das famílias em nível de instituições nacionais e internacionais, governamentais e não governamentais;
- Apoiar programas que visam impulsionar os movimentos de organização familiar, sua integração e desenvolvimento.

É necessário que se ressalte que essa Conferência realizada em Valparaíso, no Chile (14.01.1994), constituiu-se em um dos eventos que marcou o “Ano Internacional da Família” (1994), agendado com o objetivo de focar a situação precária da família contemporânea, considerada como a unidade básica da sociedade e por essa razão merecedora de atenção especial. Anos mais tarde, um trabalho de Mc Whirter (1999) expõe a violência doméstica no Chile, determinada por macro variáveis – influências sociais (culturais, legais e políticas), com a finalidade de que tais informações forneçam uma visão compreensiva e concisa a respeito da violência doméstica chilena. Em suas conclusões, a autora revela que as pessoas e comunidades, bem como o governo chileno como um todo, tem feito tentativas valiosas para entender a prevalência, causas e conseqüências dessa violência. De acordo com os pesquisadores chilenos da violência doméstica, explica Mc Whirter (1999), a cultura desse país aprova a violência contra mulher e crianças e conclui: *“Amor e violência estão inter-relacionados. Dentro do contexto de um relacionamento familiar, a violência é freqüentemente considerada uma manifestação de amor”* (p. 38).

A família, de acordo com Tornaria (2001), constitui-se claramente no primeiro contexto de aprendizagem para as pessoas, tanto aprendem as crianças como também os adultos. Na família se oferece cuidado e proteção às crianças, assegurando sua subsistência em condições dignas. Ela contribui também na socialização dessas crianças em relação aos valores socialmente aceitos. É verdade que cada vez mais surge maior número de agentes socializadores: a escola, os amigos, os vizinhos, os grupos formais e informais, os meios de comunicação. Todavia, a família continua a ser o agente socializador direto por excelência e funciona, por sua vez, como um filtro, seja consciente ou inconscientemente, dos outros agentes socializadores.

Qualquer que seja o nível sócio-econômico, grupo étnico ou tipo de estrutura familiar, explica por reiteradas vezes Bronfenbrenner (1979), parece difícil encontrar um pai que não seja profundamente comprometido com a segurança e bem estar de sua criança. A maioria das famílias está fazendo o melhor que pode sob diferentes circunstâncias e o que se deveria tentar fazer é mudar as circunstâncias e não as famílias.

Zamberlan (2000) informa que a análise da relação organismo-ambiente, mediante um modelo aberto e sistêmico, é fundamental nas pesquisas desenvolvimentais. Um modelo sistêmico e contextual tem revelado implicações importantes para a compreensão do funcionamento de sistemas sociais e psicológicos.

A literatura revista no final da década de 80 e os estudos produzidos nesse tempo revelaram os limites da visão positivista de ciência, enfocando o ser humano de forma fragmentada, sem considerar seu lugar como ser historicamente determinado e vivendo em relação. Por essa razão, a autora propõe, um modelo ecológico ao estudo dessa área, cujo enfoque dirige-se ao contexto e relações.

Esse aspecto dinâmico, que se estabelece nas trocas efetuadas entre a criança e seu ambiente, permite explicar seu processo de desenvolvimento (=transformação dos processos psicológicos em ambientes culturalmente estruturados).

Assim, o homem é concebido como um ser biológico, social e histórico, distante das interpretações estáticas, passivas, mecanicistas, a-críticas e a-históricas, mais centradas em resultados do que em processos.

É impossível determinar um padrão único universal de práticas de cuidados à crianças, concluem Zamberlan e Biasoli-Alves (1997), com base nos argumentos de Valsiner; a diversidade de condições onde vivem as crianças constitui-se em uma marca

própria, caracterizando um contexto cultural específico, histórico e temporalmente situado. Para a apreensão de tais características do contexto será necessária a compreensão de relações na família e em seu meio cultural mais amplo (micro – meso – macrosistemas).

4. Ecologia e Rede de Significações:

Redes Sociais de Apoio

Bronfenbrenner (1996), enfatiza que cada criança cresce num ambiente social complexo (uma ecologia social) com seus pais, irmãos, avós, babás, animais de estimação, professores, vizinhos, amigos. Todos esses elementos estão inseridos num sistema social mais amplo. Assim, os pais têm empregos dos quais podem gostar ou não, podem ter amigos íntimos ou podem ser muito isolados, podem conviver com vizinhança segura ou cheia de perigos; as escolas que os filhos freqüentam podem ser excelentes ou não e os pais podem relacionar-se bem ou mal com elas. Descrever tais aspectos não basta, é necessário compreender os modos pelos quais todos os componentes desse sistema interagem reciprocamente.

Desse modo, o autor aponta os fatores de proteção e de risco que colaboram, ou não, com o desenvolvimento das pessoas. Os primeiros relacionados à proteção podem ser: (a) Referentes ao âmbito macrosistêmico, que desenvolve um significativo valor a respeito da família, particularmente nos momentos históricos que marcam o seu desprestígio. Esta valorização se acha presente não só no discurso das pessoas, como também as investigações têm mostrado que as pessoas após o divórcio ou separação seguem optando por formas familiares parecidas com aquelas que perderam. Por outro lado, quando uma criança não pode ser educada em sua família de origem, a sociedade busca formas substitutas que asseguram seu sadio desenvolvimento, por exemplo, a adoção. A família, portanto, continua sendo o meio ideal para o crescimento de crianças. (b) Com relação ao exossistema, a rede de apoio que se forma na família, principalmente através dos avós, amigos e vizinhos exercem o papel de cuidadores de criança enquanto os pais trabalham e assim amortizam ou minimizam a tensão resultante da saída no pai e da mãe no campo profissional. (c) Com relação ao mesossistema, formas de apoio, tais como o estímulo de programas de cooperação entre escola e família, programas de orientação aos pais indicam que a sociedade em seus diferentes níveis é sensível à educação de crianças. (d) Por último, o microsistema familiar oferece os

fatores de proteção através de relações mais participantes e democráticas na família. Em contrapartida, os fatores de risco não podem ser esquecidos: (a) A coexistência de agentes de socialização, entre eles a televisão e redes de informação (internet), que podem oferecer e estimular valores e formas de vida contraditórias com as da família. São incluídas também como riscos, as crescentes tensões sociais e econômicas, a violência etc. (b) As tensões e exigências no trabalho que, para grande número de famílias, reduzem marcadamente o tempo compartilhado com todos os elementos da família. (c) Falta de coordenação e de comunicação entre os diferentes contextos em que cresce a criança, fundamentalmente entre família e escola. (d) Falta de comunicação e de consistência nos valores e normas familiares, o sentimento de incompetência da parte de alguns pais para educar no mundo atual.

Atualmente, observa-se um aumento considerável de trabalhos sobre a infância, em geral, dentro das mais variadas culturas. Nas afirmações de Zamberlan (2000, p.81), com relação à nova visão a respeito do desenvolvimento da criança:

Configura-se um novo “zeitgeist”, indicando a mudança como de interesse central. Também salienta-se, como mudança metodológica, o foco privilegiado no estudo de “interações” (em substituição ao estudo do “indivíduo”), redimensionando a escolha das unidades de análise, investindo-se no estudo do “organismo em relação”. Há um predomínio na presente década, dos trabalhos com díades, tríades e grupos, privilegiando-se relações como a interação mãe-criança, bebê e pajem, pais-filhos-irmãos e grupos/instituições. Houve, na última década, uma preferência pela utilização de abordagens “longitudinais” (que enfatizam processos ao longo de um tempo maior) sobre os estudos “transversais” (que seccionam características para serem observadas em um período curto). A diversidade de emprego de estratégias de coleta de dados, em uma perspectiva multifocal, também é salientada como característica dos estudos conduzidos nesse último período.

Lyra (2000), ao abordar o desenvolvimento da comunicação no início da vida, concebe-o como um sistema de relações historicamente construído, que ocorre através das trocas do sujeito com o meio sociocultural no qual está inserido.

Idéias semelhantes foram encontradas em (Dessen e Braz, 2000), quando se referem à família como um sistema complexo composto por vários subsistemas, cujos elementos, por exemplo, pai-mãe, irmão-irmão, genitores-filho estão em constante interação, influenciando e sendo influenciados uns pelos outros. A essa dinâmica configurada no seio familiar, acrescentam-se vários outros sistemas fora da família que exercem profunda influência nas interações e no desenvolvimento dos membros familiares, por exemplo, a escola, local de trabalho, vizinhança, comunidade e a rede social. A interdependência e a influência recíproca dos processos intra e extrafamiliares devem, portanto, ser analisados.

Com base nessas informações, a autora menciona “a rede social” de apoio às famílias, como um dos fatores responsáveis pela manutenção do equilíbrio e da dinâmica familiar em suas diferentes transições e a define como um sistema composto por vários objetos sociais (pessoas), funções (atividades dessas pessoas) e situações (contexto), que oferece apoio instrumental e emocional à pessoa, em suas diferentes necessidades.

O primeiro apoio refere-se a auxílio financeiro, auxílio na divisão de responsabilidade, além de informação oferecida ao indivíduo. Considerando o apoio às famílias no que diz respeito à informação, é necessário enfatizar que a alimentação é um aspecto informacional indispensável para a promoção da saúde da criança. No entanto, Rotenberg e Vargas (2004), alertam que nutrir, amamentar, comer e oferecer comida são práticas sociais. Tais práticas são desenvolvidas desde a infância, no contato com suas mães e avós e são associadas aos hábitos urbanos de consumo. As autoras identificam na alimentação da criança e da família, em seu cotidiano, a presença de alimentos básicos, como leite, pão, arroz, feijão e carne, valorizados por que sustentam. O consumo de frutas, legumes e verduras, está relacionado à disponibilidade econômica. Paralelamente ao consumo dos alimentos básicos, observa-se a introdução de outros industrializados, com destaque para o consumo de leite em pó, macarrão instantâneo, achocolatados, iogurtes e biscoitos “salgadinhos”. As mães, em geral reprovam o consumo desses alimentos, considerando-os como “besteiras”, pois são caros e podem fazer mal à saúde da criança. Entretanto, para satisfazer aos desejos dela, a mãe não hesita em adquiri-los.

Hábitos sedentários, como assistir televisão, contribuem, segundo Melo; Luft; Meyer, (2004) para uma diminuição do gasto calórico diário. A política da escola, concluem as autoras pode promover ou desencorajar a alimentação correta e atividade física. É importante, por isso, que se incorpore às atividades pré-escolares, o estudo de nutrição e hábitos corretos, pois neste contexto e momento é que pode surgir o interesse e mesmo a mudança dos hábitos dos adultos, por intermédio das crianças. Romani e Lira (2004) apontam que o grau de escolaridade exerce influência na determinação do desenvolvimento físico, visto que está diretamente relacionado com uma maior compreensão da prática dos cuidados infantis. A escolaridade formal e informal, contribuem significativamente para a melhoria das condições de vida e da saúde das pessoas. A escolaridade dos familiares, mais especificamente das mães, tem íntima relação com a melhor utilização da renda no que se refere aos cuidados infantis. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v.2) aconselha a participação da criança na elaboração dos cardápios servidos na

escola e ofereça à criança a liberdade de escolher seus pares à mesa do lanche para que ela tenha oportunidade de conversar e usufruir desses momentos. O segundo apoio emocional, diz respeito à afeição, aprovação, simpatia e preocupação com o outro e, a ações que levam a um sentimento de pertencer ao grupo.

Os membros familiares, os parentes (avós, tios, primos), amigos, companheiros, vizinhos e profissionais são mencionados como elementos de apoio à família e ao indivíduo ao oferecerem suporte material ou financeiro, executando tarefas domésticas, cuidando dos filhos, orientando, prestando informações e oferecendo suporte emocional. Lewis e Dessen (1999) e Dessen e Lewis (1998) discutem o papel do “Pai” na vida familiar, ou seja, as dimensões e fatores que influenciam o envolvimento do “pai” na dinâmica da família, a paternidade e os sistemas familiares em transição, as influências paternas sobre as crianças.

As pesquisas sobre as interações familiares, segundo Moreno e Cubero (1995, p. 192), têm destacado sempre a figura da mãe, embora, no início, a interação mãe/criança era enfocada como um processo unidirecional, concentrando-se a atenção nos comportamentos maternos que afetam a criança, uma vez que esta era vista como um ser passivo às influências contextuais. É preciso que se considere, explicam as autoras:

[...] o comportamento da criança é mediado por efeitos de segunda ordem ou indiretos, processos através dos quais uma pessoa influi sobre outra por intermédio de uma terceira. Assim, por exemplo, o pai pode afetar positiva ou negativamente a interação que a mãe tem com seu filho e, como consequência, o desenvolvimento deste, em função da relação emocional que mantém com sua mulher. Portanto, devemos levar em consideração que a família funciona como um sistema, ou seja, como uma estrutura que engloba uma rede de influências recíprocas entre os diferentes elementos que a compõem. Disto deduz-se que, se quisermos estudar os processos de interação familiar e sua influência sobre a criança, não basta restringirmos à análise de uma díade, sendo necessário estabelecer o conjunto total de relações que se dá entre os diferentes membros da família (pai, mãe, irmãos).

É interessante acrescentar que as autoras, quando historicam o desenvolvimento familiar, explicam que, devido às mudanças acentuadas ocorridas, não é possível mais continuar caracterizando a família como uma simples unidade nuclear tradicional. Por muitas décadas, os cientistas sociais vêm apontando que essa unidade nuclear (2 genitores casados possuindo crianças) é, de fato, a forma minoritária de família e formas alternativas sempre existiram e continuam aumentando como por exemplo, casais amasiados, casais homossexuais e famílias sucessivas (famílias recasadas cujos membros moram todos

juntos). Ao considerá-las como famílias é fundamental levar em conta as interações e relações sociais e não simplesmente o comportamento de indivíduos, separadamente.

5. Variáveis Demográficas e Sociais e efeitos sobre a família

Devido à complexidade dessa rede das relações familiares (envolvendo características individuais, histórias distintas de relacionamentos e um determinado contexto cultural), a família vem sendo conceituada como uma série de sistemas interligados, envolvendo o indivíduo e o ambiente familiar. Como um sistema adaptável, ela torna-se capaz de promover o equilíbrio entre uma tendência auto-reguladora e uma capacidade para transformação. Rossetti-Ferreira *et al* (2000, p. 3) concluem:

No processo interativo, portanto, o conjunto das ações possíveis de serem realizadas e o fluxo dos comportamentos são delimitados, estruturados, recortados e interpretados pela ação do outro e, também, por um conjunto de elementos orgânicos, físicos, interacionais, sociais, econômicos e ideológicos. Todos eles interagem dinâmica e dialeticamente, compondo uma rede a qual contempla condições macro e microindividuais e estrutura um universo semiótico, constituindo o que vimos denominando de Rede de Significações. Esta possibilidade abrange não só os processos de construção de sentido em uma dada situação interativa, como os processos de desenvolvimento. Em uma interação, entretanto, dado o confronto de ações, emoções, motivações e significações dos diferentes participantes, o desenvolvimento se faz através de conflitos e crises, onde a contradição revela-se como parte integrante e fundamental no processo de constituição das pessoas e das situações. Assim, simultaneamente, pessoas e rede de significações são contínua e mutuamente transformadas e reestruturadas, canalizadas pelas características físicas, sociais e temporais do contexto no qual as interações ocorrem.

Compartilhando a possibilidade de análise dos fenômenos ambientais, Palácios (1990) menciona o papel que as variáveis demográficas e sociais atuam ao determinar as idéias dos pais com relação à educação dos filhos. A variável instrucional assim como o status profissional constituem-se em duas variáveis fortemente interligadas. O alto nível educacional está naturalmente correlacionado ao status profissional também alto. É especialmente interessante observar que em sociedades com taxas de desemprego é possível encontrar contradições nessas duas variáveis. Os pais, de acordo com o autor, trazem para qualquer interação não somente uma “definição” ou “representação” da situação, mas também uma certa “definição” ou “representação” do que uma criança é, como ela se desenvolve e em que modo e em que ponto pode auxiliá-la a alcançar novos objetivos. Essas definições, como outros processos complexos cognitivos, têm uma base histórico-cultural e devem variar com

as condições de vida e com o acesso individual ao conhecimento. Conclui Palácios (1990) que o comportamento dos pais não consiste de uma série de reações automáticas ou acidentais ao comportamento de suas crianças.

Bastos (1991), ao delinear um panorama da sociedade brasileira contemporânea, relata que o estudo a respeito da educação dos filhos, dados os intensos e velozes processos de transformação por que passa, devem ser levadas em conta as características desse período sem qualquer preocupação quanto à qualidade de vida das populações, particularmente das menos favorecidas economicamente. Sugere que atitudes, idéias, opiniões, sentimentos, intenções comportamentais, autopercepções deveriam, para ser estudadas, ser objeto de uma análise conceitual para maior precisão na designação dos fenômenos aos quais se referem. Assim, ao descrever os padrões de comportamento dos pais, na criação de filhos, é imprescindível evidenciar seus determinantes ambientais (imediatos ao contexto familiar), históricos e culturais e seus respectivos mecanismos; propor possíveis classificações de ambientes familiares característicos da sociedade brasileira atual. Os aspectos ideológicos e culturais fornecerão dados relevantes sobre o contexto onde os padrões de relações se desenvolvem. Anteriormente, Bastos (1986), sugeria que o estudo do cenário urbano era importante para compreender a estrutura e dinâmica familiares, cujas características se modificaram como: a) perda da importância do parentesco extenso; b) independência econômica dos filhos com conseqüente redução da autoridade paterna; c) participação da mulher no sistema produtivo, resultando numa diminuição da assimetria de status entre marido e mulher e em sua situação de natalidade planejada e reduzida; d) racionalização das relações conjugais através da legalização jurídica do matrimônio.

Como continuidade de seu trabalho, Bastos e colaboradores (1999, p. 241), através de um estudo longitudinal, apresentam o impacto do ambiente familiar nos primeiros anos de vida.

Medidas de ajustamento psicossocial de 56 adolescentes de um bairro popular de Salvador, Bahia, foram efetuadas, mediante um inquérito epidemiológico, para avaliar o poder preditivo de variáveis ambientais e sócio-econômicas, avaliadas quando esses sujeitos tinham entre 0 e 5 anos. Explica a autora:

Se a disfunção da criança está em algum grau imbricada nos padrões disfuncionais de interação na família, é recomendável voltar-se para a gama completa de contextos potencialmente relevantes, empregando-se enfoques multivariados, medidas diferentes, implicando o desenvolvimento de escalas multidimensionais, diferentes amostras de crianças e diferentes métodos de análise. Esses ajustes na investigação certamente se beneficiarão se adotarem uma perspectiva sistêmica,

desenvolvimental, reconhecendo a complexidade do processo de adaptação indivíduo-meio, no qual a transformação é a regra, e dos vínculos entre adaptação nos primeiros anos e patologia mais tarde. (BASTOS, 1999, p. 241)

6. Fatores de Riscos e de Proteção às Famílias

É muito importante reconhecer que os fatores ambientais de risco para o desenvolvimento raramente ocorrem de forma isolada, e sim em um contexto de risco mais amplo. Baseada no modelo bioecológico de Bronfenbrenner, a autora distingue estudos sobre processos proximais e distais na investigação do desenvolvimento. Os primeiros, proximais, referem-se às experiências específicas encontradas por uma criança em uma dada classe sociodemográfica. Os últimos, distais, referem-se ao status socioeconômico da família além de outros índices demográficos. Entretanto, é necessário lembrar que a criança exerce um papel ativo como sujeito de seu próprio desenvolvimento, exigindo-se uma perspectiva bidirecional na análise: não só os pais podem produzir transtornos de comportamento, como a presença de uma criança emocionalmente perturbada pode gerar problemas para todo o sistema familiar.

A influência dos filhos sobre atitudes parentais é um fator especialmente importante na determinação destas últimas. A criança influencia e altera o ambiente familiar no qual pertence (Bastos, 1991), como por exemplo a presença de doenças orgânicas e mentais crônicas e suas implicações nas relações familiares. De acordo com Castro e Piccinini (2002), as mães e pais, muitas vezes têm dificuldades em impor limites necessários aos comportamentos das crianças. Modelos de interação familiar de proteção e dependência podem ser identificados. A presença de superproteção de mães e pais juntamente com uma maior dependência da criança potencializam eventuais problemas emocionais e comportamentais da criança.

A preponderância de condições que caracterizam a vida das pessoas pobres, como doenças, insegurança de moradia, privações, perda de emprego, vizinhança perigosa geram incertezas que atuam como agentes estressantes. Esses dados relacionados por Onesti (2003), nos remetem às suas conclusões referentes a insegurança e imprevisibilidade como elementos dificultadores da instituição de rotinas. Como tais ocorrências estão relacionadas diretamente às situações econômica e social, torna a persistência de suas dificuldades mais longa, por serem menos fáceis de resolver. Portanto, as condições adversas mescladas no

ambiente dessa população contribuem para a formação de vulnerabilidades, tanto de ordem orgânica como de ordem psicológica.

O estresse, segundo Papalia e Olds (2000) corresponde às respostas fisiológica e psicológica do organismo frente às demandas a ele impostas. Algumas fontes estressoras são de ordem física como doenças, efeitos de drogas e/ou medicamentos. Outras são psicológicas como alterações na estrutura familiar, mudanças nos papéis masculino e feminino, maior urbanização e rompimento de relacionamentos em razão de uma maior mobilidade geográfica.

Os eventos estressantes na família, como mudança e/ou perda de emprego, divórcio e morte, podem ocasionar maior frequência de doenças e acidentes domésticos.

A pobreza é estressante e perigosa, continuam as autoras e esclarecem que a baixa renda constitui-se no fator principal associado à má saúde. Na verdade, os problemas das crianças pobres têm início antes do nascimento. Suas mães, muitas vezes não se alimentam bem ou não recebem adequada assistência pré-natal e seus filhos apresentam probabilidade de nascerem com baixo peso, ou de não sobreviverem logo após o nascimento. As crianças pobres muitas vezes não comem bem e a água que consomem, geralmente é contaminada. Assim, crescem inadequadamente, tornando-se fracas e susceptíveis a doenças. Elas têm maior probabilidade de adquirirem moléstias ligadas ao estresse, como asma, bronquite, insônia e irritações intestinais.

Muitas crianças pobres não recebem a assistência médica que necessitam e recebem menos imunizações periódicas (vacinações).

As condições econômicas da família podem exercer influência significativa na inteligência. Crianças pobres tendem a apresentar quociente intelectual mais baixo na idade de cinco anos do que crianças de famílias mais abastadas. A pobreza afeta as crianças através da incapacidade dos pais de oferecerem recursos educacionais e também pelo efeito psicológico negativo que tem sobre estes. A atenção dos pais dada à criança, a natureza da interação entre pais e crianças, a linguagem utilizada, podem ajudá-las a se saírem melhor na escola.

As circunstâncias características das condições de vida e trabalho expõem as famílias mais empobrecidas a enfrentarem problemas aflitivos como altas taxas de mortalidade infantil, baixo nível cultural, maior desemprego em razão da falta de formação profissional. O lado mais fraco nesta questão refere-se às mulheres sobre as quais pesam as

desvantagens socioculturais somadas às sucessivas gestações, educação dos filhos e as questões domésticas. Aos homens sobram também as agruras da realidade: obrigados pela crise e pelo alto índice de desemprego sujeitam-se às atividades com baixos níveis salariais. O cotidiano dessas famílias é dominado por uma luta contínua pela sobrevivência (moradia, transporte, saúde, educação).

A pobreza, segundo Cecconello e Koller (2000) é considerada como um tipo de ameaça constante que aumenta a vulnerabilidade da criança, pois pode causar subnutrição, privação social e desvantagem educacional. Crescer na pobreza consiste em perigo ao bem estar da criança e na limitação de suas oportunidades de desenvolvimento. A miséria econômica é uma variável de risco, que em determinadas situações não vem desacompanhada: ela permeia a relação conjugal, contribuindo para o aumento da incidência de conflitos entre os pais e produzindo um efeito direto no relacionamento desses pais e crianças. A conclusão do trabalho das autoras acima relacionadas (2000) sugere o estabelecimento de uma rede social de apoio à família, cujo trabalho dirigir-se-á contra a miséria afetiva, cujos prejuízos são mais destruidores dos que os da própria miséria econômica.

Evans (2004) adverte que as crianças pobres enfrentam iniquidades ambientais, e são mais expostas às agitações familiares, violência e instabilidades. As crianças pobres vivenciam menos apoio social e seus pais são menos sensíveis e mais autoritários. Passam mais tempo frente à TV e têm menos acesso aos livros e computadores. Os pais de baixa renda são menos envolvidos nas atividades de suas crianças. A vizinhança de baixa renda é mais perigosa. A acumulação de múltiplos riscos ambientais em vez de um risco de exposição apenas pode ser um aspecto especialmente patogênico da infância empobrecida. A pobreza é prejudicial ao bem estar físico, sócio-emocional e cognitivo das crianças e suas famílias. Comparadas às crianças de nível econômico mais privilegiado, as crianças pobres estão desproporcionalmente expostas às adversidades física e social.

Uma limitação das pesquisas psicológicas a respeito da pobreza refere-se à ausência de uma perspectiva ecológica, lembra Evans (2004) ancorado nas pesquisas de Bronfenbrenner (1996).

As famílias residem em um mundo físico e social e cada um deles tem documentado impactos sobre o desenvolvimento humano. Muitas condições físicas e psicossociais adversas não ocorrem isoladamente. A qualidade das condições físicas e sociais de vida não é aleatoriamente distribuída na população.

As pesquisas de Ackerman, Brown e Izard (2003) enfocam que as desvantagens econômicas estão associadas aos vários fatores que colocam em perigo a adaptação e o desempenho das crianças no contexto escolar. Assim, para exemplificar esta proposição, os autores informam que o empobrecimento cognitivo do contexto familiar reduz a habilidade verbal e outros desempenhos de ordem intelectual. A instabilidade da vida familiar e conflitos nas relações familiares geram dificuldades no ajustamento social da criança quando vivencia o novo ambiente: o escolar. E, finalmente, os problemas comportamentais presentes no início da escolaridade, tendem a persistir nos anos ulteriores. Os resultados desta pesquisa sugerem a importância da análise de mudanças no ajustamento inicial escolar, para crianças de famílias com desvantagens econômicas. Suas descobertas apresentam várias implicações teóricas: 1) As famílias instáveis economicamente mudam-se mais frequentemente de residências; as famílias recasadas e de pais solteiros não podem ser ignoradas, assim suas crianças estão constantemente enfrentando transições nada suaves; 2) os períodos de instabilidade parecem funcionar como geradores e estimuladores de problemas comportamentais em crianças, que deixariam de existir nos períodos de relativa estabilidade. Similarmente, a falta desses períodos estáveis, onde altos níveis de pais desajustados e disciplina rígida que caracterizam a persistência dos problemas comportamentais dos filhos funcionarão como mantenedores deste contexto.

As pesquisas relatadas por Vandenplas–Holper, Paternostre-Verdictt e Seynhaeve (2002) revelam que o status sócio-econômico dos pais tais como: nível de escolaridade, a renda, a profissão, as condições de moradia, está fortemente relacionado aos valores que consideram importantes para a educação de seus filhos, e esclarecem que:

[...] os pais que pertencem ao status sócio-econômico menos favorecido valorizam particularmente a obediência, a atenção e a higiene, os que pertencem aos status mais favorecidos valorizam particularmente a curiosidade e a autonomia (VANDENPLAS–HOLPER, PATERNOSTRE–VERDICKT, SEYNHAEVE, 2002, p.280).

Mc Loyd (1998) revela que a ligação entre as desvantagens sócio-econômicas e o desenvolvimento sócio-emocional das crianças parece ser mediado, de um lado, por uma disciplina rígida e inconsistente praticada pelos pais, e de outro, a contínua exposição frente aos estressores crônicos.

Os maiores impactos dentre as mudanças estruturais ocorridas nestas últimas décadas, no contexto familiar, dizem respeito, segundo Demo (1992), ao divórcio, ao emprego da mãe fora do lar resultando na ausência do pai e da mãe grande parte do dia, ao pai

ou mãe responsável pela criação dos filhos (lares com pais solteiros). Existe, indiscutivelmente, uma erosão geral do comprometimento dos pais e apoio às crianças. Entretanto, o autor argumenta que as conseqüências da estrutura familiar surgidas e acima relacionadas têm sido fortemente exageradas e que os pesquisadores precisam investigar os processos que influenciam mais diretamente as crianças, especialmente as dificuldades econômicas e altos níveis de conflitos familiares. A literatura popular frequentemente responsabiliza a família pelas altas taxas de atividade sexual dos adolescentes, gravidez precoce, delinqüência e uso de álcool e drogas, citando recorrentemente os baixos níveis de interações pais-criança, alto nível de conflitos familiares (lares destruídos). Famílias de crianças escolares têm empiricamente documentado que as mudanças rápidas de valores dos papéis sociais, dos modelos de comportamento e das disponibilidades familiares têm influenciado negativamente as relações entre pais e filhos.

Demo (1992), ao delinear o panorama da família na atualidade, revela que o bem estar das crianças americanas tem declinado desde a década de 60. Entre 1960 e 1980, os escores do desempenho acadêmico caíram, enquanto as taxas de delinqüência, gravidez entre as adolescentes, o aborto, o álcool e droga estão crescendo dramaticamente. Durante este mesmo período, observam-se a participação feminina no mercado de trabalho, o divórcio, com altas taxas de crescimento e uma profunda erosão dos laços entre pais e filhos. Entretanto, prossegue o autor, existem evidências que o emprego materno e o divórcio não podem ser considerados como causas da destruição do equilíbrio no contexto familiar, embora numerosos estudos têm revelado, primeiramente, que os pais trabalhando fora e em tempo integral, passam consideravelmente menos tempo com suas crianças, comparados aos casais tradicionais em que somente o pai exerce função fora do lar. E, em segundo lugar, que a dissolução dos casamentos e possíveis reconstruções rompem os laços entre pais e filhos e causam à curto prazo problemas emocionais e comportamentais às crianças. É verdade que, argumenta Demo (1992), as famílias de pais solteiros, cuja maioria é de mulheres estão menos envolvidas com os trabalhos escolares de suas crianças e encontram maiores dificuldades em supervisioná-las e discipliná-las. Mas, a despeito das evidências que se acumulam com relação às conseqüências negativas já mencionadas, lembra Demo (1992) que as pesquisas sobre família continuam a ser dirigidas pelas noções tradicionais de família normal e família não normal.

Assim, diz ele (p. 105):

O objetivo deste trabalho é determinar como as relações pais-filhos têm mudado desde a tradicional família americana dos anos 50 e como tais mudanças têm influenciado o bem estar social e psicológico das crianças americanas. Primeiro, examino mudanças estruturais recentes no sistema de vida e na divisão doméstica do trabalho e nos valores parentais da criação de filhos. Então, avalio como a frequência e a qualidade da interação pais-criança tem sido afetada pelo emprego da mãe, os dois pais trabalhando fora de casa, o divórcio e famílias de pais solteiros. Concluo pela avaliação dessa interação e as implicações para o bem estar das crianças. Serei questionado que, embora o bem-estar das crianças tenha declinado nas últimas três décadas (Uhlenberg e Eggebeen, 1986), as consequências negativas atribuídas ao divórcio, estrutura familiar de pais solteiros e o emprego das mães têm sido grandemente exagerados.

Enquanto o novo século começa a se desdobrar, as famílias, de acordo com Kaslow (2001), estão experimentando grande turbulência e vivendo em circunstâncias tumultuadas. Quando se pensa nas famílias contemporâneas é necessário observar que a tradicional família nuclear, formada de duas gerações unidas pelo casamento e tendo seus próprios filhos biológicos, predominante nas décadas de 60 e 70, deu lugar a uma variada gama de estilos familiares. A realidade é esta: a família mudou e por essa razão é necessário reconceitualizá-la no sentido de incluir todas as formas existentes e gerar protótipos saudáveis de cada uma. Uma pesquisa desenvolvida por Jaffee, Moffitt, Caspi e Taylor (2003) evidenciou a existência de efeitos salutares em crianças que convivem com seus pais biológicos, entretanto, isso dependerá da qualidade dos cuidados que os pais podem oferecer a elas. Assim, justificam os autores, quando os pais engajam-se em altos níveis de comportamentos antissociais, quanto mais tempo conviverem com suas crianças, maiores problemas de conduta estas apresentarão. O casamento, concluem os autores, pode não ser a resposta para os problemas encontrados por algumas crianças que convivem em famílias de pais solteiros ou com pais ausentes.

Jadue (2003) explica que os filhos provenientes de famílias com altos níveis de conflito correm o risco de não aprenderem as habilidades sociais como a negociação e o compromisso. Embora a separação dos pais seja dolorosa, os filhos que permanecem em uma família intacta com tensões, estão menos adaptados do que os que fazem frente à transição dolorosa a uma família monoparental e que vivem com menos tensões e conflitos. Em geral, as crianças crescem sem problemas de ajustamentos quando têm uma boa relação com um só pai e/ou mãe, do que quando crescem em um lar com os pais (mãe e pai) que se caracteriza pela discórdia e descontentamento. Portanto, um pai inacessível, hostil, pode causar maiores danos que um pai ausente.

Os anos iniciais do novo milênio revelam que as famílias refletem os problemas dos contextos mais amplos nos quais os seus membros vivem. Muitas se encontram contaminadas pelo estresse causado pelas mudanças políticas e sociais. Uma outra mudança significativa de nossos tempos refere-se ao relacionamento entre homens e mulheres e que vem ocorrendo desde os anos sessenta. Redefinições de homem e mulher e as reconstruções de masculinidade e feminilidade como entidades separadas e em conexão de um para outro têm se desenvolvido lentamente. Lamentavelmente, Kaslow (2001) informa que a quantidade e a severidade da violência dentro da família parece estar crescendo, conforme relatos e publicações em todas as partes do mundo. O lar, anteriormente retratado como um lugar seguro, um refúgio de paz, é, muitas vezes, o lugar em que esposas e crianças são violentadas e maltratadas. Em países atingidos pela fome, desemprego, profunda frustração e desespero podem transformar-se em ações violentas em direção aos membros familiares mais vulneráveis.

Kristensen, Silveira Lima, Ferlin, Flores e Hackmann (2003) esclarecem que os atos violentos não podem ser espontâneos, mas precisam ser aprendidos e treinados para que sejam executados. Além disso, eles são aprendidos lentamente e necessitam de modelos que os pratiquem (família, sociedade ou ídolos) que demonstrem tipos de ações que são recompensadoras ou passíveis de punição.

Guerra (2001, p. 43), completa:

Nas famílias nas quais existe violência física as relações do agressor com os filhos vítimas se caracteriza por ser uma relação sujeito-objeto: os filhos devem satisfazer as necessidades dos pais, pesa sobre eles uma expectativa de desempenho superior às suas capacidades, são vistos como pessoas criadoras de problemas. Por outro lado, pode haver uma idealização da criança ou adolescente: os pais imaginam uma criança / adolescente que não corresponde ao seu filho, e tudo pode representar um motivo para sua rejeição, seja o seu aspecto físico, o seu caráter, o sexo, etc. Além disso, podem ser percebidos conflitos familiares significativos, seja entre os pais, seja destes com outros elementos da família (avós, tios, etc.). Um outro aspecto interessante que surge na dinâmica entre pais e filhos reside no fato de que as vítimas de violência física devem aprender que são “responsáveis” por estes quadros de violência, ou seja, as causas do problema são individuais, devem ser hipostasiadas como culpa e jamais remetidas a questões mais amplas que se interliguem a problemas familiares, sociais, etc. O resultado deste tipo de prática: seres humanos que de antemão buscam o erro em si mesmos.

A punição corporal é sempre enfatizada pelos pais como um método adequado de educação.

Por que os adultos ferem ou negligenciam as crianças? Esta pergunta apresentada por Papalia e Olds (2000) pode ser abordada na perspectiva ecológica de

Bronfenbrenner, a qual enfoca a criança na família, na comunidade, e na sociedade mais ampla.

No microsistema familiar, os maus tratos dirigidos à criança podem ser considerados como sintomas extremos na criação dos filhos. Geralmente, eles surgem no contexto de outros problemas familiares, como alcoolismo ou comportamento anti-social. Esses pais, em sua maioria, são retratados como solitários, infelizes, deprimidos, agressivos, estressados e têm baixa auto-estima e pouco controle dos impulsos. Por desconhecerem o desenvolvimento infantil, os pais abusivos não sabem ser bons pais e frequentemente perdem o controle quando seus filhos não atendem às suas ordens. Seus lares são mais desorganizados, e os problemas conjugais acompanhados de agressões físicas. Assim, esses pais experimentam mais eventos estressantes no cotidiano familiar.

As variáveis referentes ao mesossistema podem criar um clima de violência familiar. O mundo externo contemporâneo enfrenta a miséria, o desemprego, o isolamento social e a falta de assistência à família e que juntos e correlacionados tornam-se fatores desencadeadores de abusos à criança e cônjuges.

Os valores e padrões culturais, elementos integrantes do macrosistema exercem poderosa influência no microsistema familiar. Assim, dois fatores culturais associados ao abuso de crianças são a violência e a punição das crianças. Os pais consideram correto bater em seus filhos, na crença de que estão auxiliando-os a serem obedientes e competentes. Além dos abusos físicos, incluem-se como igualmente perniciosos os abusos ou mal-tratos emocionais, pois são mais sutis e seus efeitos podem ser mais difíceis de serem definidos com exatidão. Muitas práticas e atitudes de criação, tais como zombaria, crítica, provocação, repreensão, disciplina severa e autoritária podem destruir a vontade da criança, a autoconfiança e a curiosidade, além de forçar a criança a suprimir suas emoções e impulsos.

É preciso reconhecer, de acordo com Cecconello, De Antoni e Koller (2003), que o impacto dos eventos estressantes de vida é considerado um fator de risco para situações de abuso e maus tratos. A disciplina severa pode ser determinada por fatores relacionados às dificuldades financeiras e desemprego. Além dessas variáveis exossistêmicas, é preciso levar em conta que o macrosistema pode oferecer também elementos de risco para o abuso e disciplina rígida, como por exemplo, a aceitação cultural da violência dos pais para com os filhos, baseada em valores autoritários (=poder dos pais sobre os filhos). É provável também que a experiência dos pais em suas famílias de origem possa contribuir para o

aumento do risco de abuso. Assim, os pais que receberam educação severa e foram vítimas de maus tratos apresentam maior risco para repetir esta experiência com seus próprios filhos.

Outra tendência marcante observada pelas autoras refere-se às taxas elevadas de divórcio: a dissolução do casamento representa uma experiência dolorosa, marcada pela amargura, dor, raiva, depressão acompanhada por períodos de desequilíbrios emocionais, mesmo para adultos razoavelmente saudáveis. Kaslow (2001, p. 40) alerta:

Para as crianças de todas as idades, a seqüela do divórcio de seus pais pode ter, a longo prazo, conseqüências adversas, exceto quando o divórcio é manipulado construtivamente para não mergulhar a criança em uma batalha pela lealdade de seus pais.

Uma das mais freqüentes causas de estresse emocional é originada pela ruptura matrimonial, o fim da convivência, experiência que é qualificada por Martin (2001), como uma das mais traumáticas, amargas e penosas que podem sofrer os seres humanos.

As reações dos filhos frente a separação de seus pais conclui o autor, estão diretamente relacionadas com a intensidade e a qualidade dos procedimentos referentes ao divórcio. Não são a separação e o divórcio em si mesmos, mas sim a maneira imprópria de executá-los e a atuação posterior inadequada dos pais o que promove convivências negativas para as crianças.

Outro grande problema da atualidade e que grande número de famílias vivencia está relacionado ao uso de drogas (bebidas alcoólicas e demais drogas). Quando uma família tem um ou mais membros com perturbações causadas por vícios diversos, a vida é caracterizada por vicissitudes e crises freqüentes, acompanhadas por problemas financeiros e criminais.

A família tradicional que nos vem à mente é sempre relacionada a um marido e uma esposa casados pela primeira vez, criando seus filhos biológicos, com o homem servindo como provedor e a mulher como esposa, mãe e dona-de-casa. Este ideal continua a servir como ponto de referência contra o qual as famílias contemporâneas são avaliadas. É preciso especificar que as mudanças que ocorreram nas famílias independente de religiões, etnias, categorias socioeconômicas têm sido observadas em sociedades industrializadas. Estas descobertas são importantes, visto que levaram às mudanças nos relacionamentos pais-filhos e determinadas pelas mudanças dos valores culturais, traços de personalidade e necessidades da criança.

O mundo contemporâneo experimenta uma avalanche de transformações que o afetam tanto no aspecto econômico, como social e psicológico. É preciso acrescentar também as mudanças presentes, no campo dos costumes. Segundo Almeida (2003), se as idéias inovadoras abalaram as estruturas sociais, é possível imaginar as perturbações que elas causaram na estrutura familiar. Como a vida das pessoas é construída em torno de rotinas, sendo estas determinadas por condições mais regulares e estáveis, Onesti (2003, p.3), conclui que quaisquer mudanças que as alterem afetam o sentimento de segurança pessoal, provocam tensões, além de exigir readaptações contínuas.

Neste novo milênio, revelam Rossetti Ferreira, Ramon e Silva (2002, p.66):

Os contextos de desenvolvimento das famílias e das crianças são muito diferentes dos encontrados há três ou quatro décadas. O crescente processo de industrialização, as guerras e conflitos que provocam migrações internas e externas, mudanças na concepção sobre a importância e influência dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento posterior e a conquista de direitos da mulher e da criança são apenas alguns aspectos dessas transformações. Intensas mudanças, também, na estrutura familiar e no papel de cada um de seus membros têm ocorrido por conta da mobilização e crescimento da participação da mulher no mercado de trabalho.

Scarr, Phillips e Mc Cartney (1989) revelam que o trabalho materno em si não parece ser problema no relacionamento familiar e no desenvolvimento das crianças. O que se deve levar em conta são as circunstâncias da família, as atitudes e expectativas dos pais e a distribuição do tempo disponível. Para as mulheres, o apoio dos maridos representa a chave para o sucesso das famílias.

Marinho (1999) esclarece que a necessidade de remuneração de ambos os membros do casal, para que a família tenha melhores condições de vida ou mesmo de subsistência e a busca da realização profissional pela mulher não devem prejudicar a educação dos filhos. Existem diversos fatores, não relacionados à distância física por horas diárias entre pais e filhos que têm efeitos muito mais danosos sobre a educação infantil, podendo produzir problemas de comportamentos. Alguns exemplos são: distanciamento afetivo entre pais-filhos, disciplina educativa severa e/ou inconsistente, agressividade intensa e constante, falta de atenção positiva como elogios, demonstração de afeto etc. À medida que os pais aprendem a lidar melhor com a situação de trabalhar fora, sua forma de educar pode ir tornando-se mais eficaz. Para a criança, ter uma educação adequada também é importante porque lhe possibilita aprender comportamentos que a auxiliarão a estar mais adaptada à comunidade onde vive.

A cooperação do esposo inclui as atitudes positivas com relação às atividades profissionais da esposa e cooperação com as tarefas domésticas e cuidados com a

criança. Em caso contrário, quando não existe tal apoio, a esposa, na tentativa de cumprir os diferentes papéis como cuidados com a casa, crianças e sua jornada de trabalho tornar-se-á, de fato estressada e pouco disponível às necessidades da criança. Assim, Scarr *et al* (1989) sugerem: 1º.) que os pais deveriam assumir maiores responsabilidades pessoais para planejarem e desenvolverem a vida familiar. Na atualidade, muitos pais estão dispostos a auxiliarem suas famílias nas tarefas domésticas que eles e a própria sociedade consideram como especificamente femininas; 2º.) as crianças em nossa sociedade têm sido tradicionalmente responsabilidade das suas famílias. O destino das crianças tem sido ligado exclusivamente ao destino de seus pais, exceto quando infrações relacionadas à negligência ou abusos, nestes casos, a sociedade tem se esforçado em solucioná-los.

Nós não podemos, como sociedade, enfatizam Scarr *et al* (1989), reconhecer que as crianças são também de responsabilidade da comunidade? Elas representam a futura geração para todos nós, independente do que seus pais sejam.

Essas novas configurações familiares que retiram dos pais a responsabilidade em selecionar, organizar e construir regras e valores aos filhos, revelam que as crianças estão sendo cuidadas e protegidas pelas avós, tias, babás, creches e pré-escolas. É evidente que o poder econômico do pai vem sendo enfraquecido e por essa razão as mulheres ingressam no mundo do trabalho, de um lado, para aumentar a renda familiar com o objetivo de oferecer aos filhos condições na satisfação de suas necessidades. E de outro, a realização profissional tornou-se uma aspiração das mulheres.

É geral a crença de que as mulheres trabalhadoras estão deteriorando o desenvolvimento da criança e seu bem estar e Demo (1992) faz um esclarecimento informando que os efeitos do emprego materno sobre a criança não têm apresentado aspectos adversos, pelo contrário, muitos aspectos positivos surgem nesses relacionamentos. O emprego materno desenvolve papéis e modelos para as crianças, fomentando igualdade de papéis e atitudes nos gêneros (filhos e filhas). Promove atitudes positivas em relação às mulheres, tais como, auto-estima, eficiência pessoal e bem-estar, produzindo indiretamente benefícios à criança.

Atualmente, explicam Fleck e Wagner (2003) um número considerável de mulheres trabalha fora de casa e contribui com a renda da família. Além da maternidade, muitas mulheres preocupam-se com suas realizações acadêmicas e valorizam a construção de uma carreira profissional e conseqüente sucesso. Vale ressaltar que nas famílias das camadas

menos favorecidas o trabalho feminino passa a representar a única fonte de sustento econômico.

A despeito da culpa que a maioria das mães sentem por deixarem seus filhos aos cuidados de outras pessoas, essas mulheres sentem-se mais competentes, mais seguras economicamente e mais responsáveis por suas vidas. Este bem-estar geral pode transformá-las em mães mais tolerantes e compreensivas, comparadas às mães, donas de casa em tempo integral, cujo trabalho geralmente é desvalorizado em muitas culturas e sociedades.

Com relação ao divórcio, Demo (1992) explica que as crianças dos anos 90 têm muito mais tendência a experimentar rupturas dos casamentos de seus pais e a viver com um deles do que as crianças dos anos 60. Com base em recentes estudos sobre os efeitos do divórcio e famílias de pais solteiros, Demo (1992) esclarece que os desenvolvimentos infantis nesses dois tipos de lares têm sido apresentados como altamente negativos. Entretanto, tais efeitos, atribuídos ao divórcio e a famílias de pais solteiros, em vez de outros fatores, não são tão dramáticos ou tão permanentes quanto se acreditava popularmente. Viver com pais divorciados e com pais solteiros constituem-se em duas experiências diferentes para as crianças e afetam-nas de modos diferentes. Existem inúmeras evidências, conclui Demo, de que os níveis de conflitos familiares são mais importantes do que o tipo de estrutura familiar para o entendimento dos desajustamentos de crianças, auto-estima e outras medidas de bem estar psicológico.

É verdade que o casamento destruído pelo divórcio, geralmente representa um choque para as crianças, afirmam Papalia e Olds (2000). Essas crianças podem sentir-se amedrontadas pelo futuro e feridas pelo abandono de um dos pais. Concluem as autoras que os filhos de pais separados tendem a apresentar mais problemas sociais, acadêmicos e comportamentais do que as crianças de lares intactos. Apresentam tendências a serem agressivos, hostis, perturbadores, desobedientes, deprimidos ou retraídos.

As crianças de famílias com apenas um dos pais não podem contar com dois adultos que possam dividir as responsabilidades referentes aos seus cuidados, sentem-se mais sozinhas e têm mais responsabilidades domésticas, menos controle e apoio.

Demo (1992), constatou que crianças vivendo em famílias compostas apenas de mães se saem pior nas medidas de desempenho acadêmico e existem quadros maiores de atividade sexual e delinquência. Uma explicação para tais observações refere-se aos níveis relativamente baixos de supervisão e controle por parte das mães. As conseqüências

mais graves, contudo, são aquelas pela severa e longa duração de problemas financeiros sofridos pelas mulheres e suas crianças. A privação econômica apresenta efeitos desanimadores para pais e crianças, incluindo níveis mais baixos de educação de filhos, disciplina inconsistente e distúrbios na adolescência.

De fato, o divórcio e famílias de pais solteiros têm sido largamente pesquisados nas últimas décadas, entretanto, a evidência em mãos sugere que elas não podem ser tão importantes para o bem-estar da criança como o abandono paterno, negligência e falta de pagamentos (pensões) para o apoio financeiro dos filhos. É inegavelmente claro que pais e crianças necessitam encontrar mais tempo para passarem juntos e que esses relacionamentos lhes tragam benefícios e bem-estar.

O que é importante, ressalta Onesti (2003), é a percepção da forma com que as pessoas interagem com seu ambiente e as características ali presentes. Mudanças favoráveis em seu ambiente interferem, positivamente, nas vulnerabilidades pessoais anteriores.

Uma descoberta realmente positiva apresentada por Demo (1992) refere-se a:

Contrário ao mito popular, o volume de evidências indica que os pais continuam a avaliar positivamente suas crianças, que as crianças fornecem fontes significativas de felicidade e suporte social e que os pais permanecem muito influentes na transmissão dos valores, especialmente sobre os assuntos mais importantes. (p. 111)

Entre as maiores fontes de satisfação observadas entre os pais registram-se a satisfação destes em assistir ao desenvolvimento de suas crianças, amando-as, falando orgulhosamente de seus desempenhos, compartilhando experiências e transmitindo valores.

Roussel (1995), ao referir-se à criança como necessária na família tradicional, explica:

Era “natural” ter crianças. Quem não as tinha não era considerado plenamente adulto. Normalmente, os pais contentavam-se com três ou quatro crianças. Se acontecia nascer mais uma ou duas, aceitavam-nas mas sem grande entusiasmo. Hoje em dia, com o controle da fecundidade, toda criança é uma criança desejada. (ROUSSEL, 1995, p. 87-88).

Assim, a criança exige cuidados, causa preocupações, suscita diálogos de ternura entre pais e filhos. A evolução social tem mostrado que a família é, antes de mais nada, o lugar de construção do ser e da realização da personalidade, o local onde o homem

reflete sobre a experiência vivida e se reconstrói, domínio não apenas do sentimento, mas do essencial vivido.

Explica Marujo (1997), saber como se estimula a maturação física ou o desenvolvimento psicológico de uma criança e se transforma aquele ser frágil, desconhecedor, dependente e indefeso numa pessoa equilibrada, autônoma e feliz, é uma incógnita para os pais, freqüentemente eles também são indefesos e desconhecedores dos passos a seguir neste processo. E conclui:

Os pais e as mães têm então de se lançar num empreendimento que irá durar toda a sua vida, sem terem tido qualquer preparação ou apoio, vivendo, pelo contrário, uma forte pressão da sociedade que espera que sejam capazes, sozinhos, tal como os seus antecessores, de levar a tarefa a bom termo. As preocupações, ansiedades e frustrações vividas ao longo do processo são potenciadas por pressões, vindas de todos os quadrantes, quer de uma sociedade patologizante que põe em risco o desenvolvimento equilibrado dos seus membros e aumenta as dificuldades da educação, quer dos grupos sociais e dos indivíduos que lidam com os filhos (familiares, agentes educativos, professores, técnicos de saúde ou mesmo psicólogos), os quais intensificam a culpabilidade muitas vezes sentida ao atribuírem, às mães e aos pais, com demasiada freqüência, a responsabilidade por algum desvio da criança ou jovem em relação às normas e às expectativas de adequabilidade (MARUJO, 1997, p.130).

A atualidade descrita por Machete (1995, p. 25), nos coloca uma visão um tanto pessimista a respeito da família:

Vivemos numa época em que cada vez mais predomina o discurso especializado, em detrimento da intuição, depois, da análise sobre o essencial. É um “modus” que não favorece a percepção dessa primeira sociedade natural e íntima que é a família. Temos, pois isso, muita dificuldade em compreender, na sua globalidade, o que esta realidade é. Torna-se mais fácil pegar num dos seus múltiplos papéis e, em termos de análise funcional, explicar a sua importância como estrutura psicológica de interação, como autoridade ou como cédula econômica de poupança e consumo. Num mundo cada vez mais dominado pela informação e pela informatização, uma revista americana bem conhecida, a “Newsweek”, definiu o lar em termos de um funcionalismo paradigmático: “Home is where the computer is”, n. 8, 1982. E, todavia, a redução da família, a uma das suas dimensões funcionais – necessária em termos de análise científica – é certamente muito empobrecedora quando faz assentar a política de família numa aglutinação artificial dessas visões parciais.

Com base em Finato (2003), a família é considerada suficientemente boa quando apresenta um ambiente saudável nas relações mãe-criança, pai-criança, enfim, relações entre todos os que lhe são significativos. Assim, a criança receberá da família, suporte e provimento afetivo, além da subsistência, o que a torna um lugar seguro para crescer.

Com outros termos, Moreno e Cubero (1995, p. 190), retratam a proposição de Finato:

A família tem um papel central no desenvolvimento das pessoas, não somente porque garante sua sobrevivência física, mas também porque é dentro dela que se realizam as aprendizagens básicas necessárias para o desenvolvimento autônomo dentro da sociedade (aprendizagem do sistema de valores, da linguagem, do controle da impulsividade, etc). Através de diferentes mecanismos (recompensas e castigos, observação e imitação, identificação), a família vai moldando as características psicológicas do indivíduo durante o tempo que permanecer sob sua custódia.

Biasoli–Alves e Caldana (1992) explicam que o caminho para a socialização implica em a pessoa passar de uma dependência estrita frente ao socializador e atingir a plena independência, agindo por conta própria e assumindo a tarefa da socialização de uma nova geração, seus próprios filhos.

Parece fundamental, para que o desenvolvimento se direcione neste sentido que, além da presença do afeto e técnica familiar, apresente uma estruturação que sirva como referência para a criança, que, de um lado, esteja adaptada às suas necessidades e por outro, inspiradora de possibilidades de escolhas, através de um exercício gradual de independência. As autoras (1992) esclarecem que a partir dos anos 70 e 80 houve uma valorização da flexibilidade e condenação da rigidez e enfatizam que o modelo atual vem de uma evolução em que, num primeiro momento, o excesso de controle foi questionado e, posteriormente, questiona-se a falta de controle e limites.

Durante as décadas de 50, 60 e 70, conforme Coll, Palácios e Marchesi (1995), as pesquisas a respeito de família, dirigidas fundamentalmente por Baldwin e Baumrind, demonstraram a existência de uma série de características nas quais os pais diferem um dos outros em suas práticas educacionais. Essas mesmas investigações tentaram explicar, em função de tais padrões de atuação dos pais, as diferenças interindividuais das crianças em suas características de personalidade e socialização. Assim Coll *et al* (1995) classificam os pais em quatro dimensões fundamentais: A primeira dimensão refere-se ao grau de controle dos pais sobre seus filhos. Os pais controladores tentam influenciar o comportamento da criança com o objetivo de inculcar nela certos padrões. As estratégias usadas para a afirmação do poder sobre a criança que se comporta de modo indesejável variam desde o uso de castigos físicos ou ameaças de retirada de certos objetos ou vantagens de ordem material, como também a retirada do afeto, expressando o desagrado, a decepção ou a reprovação. Outra técnica à qual os pais podem recorrer é a de ignorar a criança, negar-se a falar com ela ou escutá-la. Ou então, recorrer à indução, quando os pais obrigam a criança a refletir sobre o porquê de seu comportamento, fazendo-a considerar as conseqüências dele. O

exercício do controle por parte dos pais pode manifestar-se de forma consistente e/ou inconsistente.

A forma consistente refere-se às normas aplicadas, sempre as mesmas e não mudam no decorrer do relacionamento que os pais mantêm com as crianças. A forma inconsistente refere-se ao uso arbitrário da autoridade e cujos efeitos se apresentam de modo especialmente negativos.

Bee (1996) explica que as famílias com regras e padrões claros, e níveis relativamente elevados de expectativas ou exigências de maturidade, e que insistem consistentemente nessas regras e expectativas, têm filhos que revelam maior auto-estima e competência em uma grande variedade de situações.

A segunda dimensão refere-se à comunicação entre pais e suas crianças. Os pais considerados altamente comunicativos utilizam-se do raciocínio para a obtenção da conformidade dos filhos. Esses pais, habitualmente, utilizam-se de explicações razoáveis que motivaram uma medida restritiva ou punitiva em relação a eles. Pedem opinião e estimulam a criança à expressão de seus argumentos. Quando a criança expõe os motivos para os comportamentos em questão, os pais, ao considerá-los, podem mesmo mudar sua conduta punitiva ou restritiva em relação à criança.

As crianças com as quais se fala freqüentemente, e que também são ouvidas, não apenas desenvolvem mais rapidamente a linguagem como também apresentam relacionamentos mais positivos e menos conflituosos com os pais.

Por outro lado, os pais com baixos níveis de comunicação, não costumam consultar as crianças na tomada de decisões que a afetam, nem explicar as regras de conduta que lhes são impostas.

A terceira dimensão diz respeito às exigências de amadurecimento. Existem pais que exigem altos níveis de amadurecimento de seus filhos e para isso os pressionam e estimulam o desempenho de suas possibilidades nos aspectos social, intelectual e afetivo, além de incentivarem a autonomia e tomada de decisões próprias. Contrariamente, os pais que não impõem desafios ou exigências a seus filhos, costumam subestimar as competências deles. Por fim, a quarta dimensão está relacionada ao afeto na relação. Os pais considerados afetuosos expressam interesse pelos filhos e se preocupam com o seu bem-estar físico e emocional. São conscientes dos estados emocionais da criança, sensíveis às suas

necessidades, interessam-se pelos desejos e preocupações dela, e ao mesmo tempo, orgulham-se e alegram-se frente aos êxitos e sucessos relacionados à criança.

Bennett (2000), cujo trabalho apresentado na “Conferência da Associação dos Profissionais de Crianças com Dificuldades Emocional e Comportamental”, em Londres, 1998, particularmente interessado no papel dos pais na educação, relacionou, três paradigmas de influência familiar no surgimento de problemas emocionais e comportamentais na criança.

O primeiro diz respeito ao paradigma da negligência em que os pais gastam muito pouco tempo com suas crianças, a quem, portanto falta supervisão. O segundo, refere-se ao paradigma do conflito em que o relacionamento pais e filhos se desenvolve de modo conflitivo determinado por uma disciplina inadequada e inconsistente. O terceiro paradigma, o da ruptura, onde negligência, conflito e mensagens inconsistentes surgem da discórdia marital.

E completa: “Ser pai envolve modelo complexo de comportamentos, os quais são influenciados por alguns fatores tais como relacionamentos sociais, circunstâncias sócio-econômicas e contexto ambiental.” (Bennett, 2000, p. 15).

Segundo Palácios (1990), existem três modelos de pais, o Tradicional, o Moderno e o Paradoxal e o grau de escolaridade é visto como uma variável que contribui na maioria das idéias determinantes. O primeiro modelo, o tradicional, caracteriza os pais do seguinte modo: Possuem pouca informação a respeito da gravidez, criação e educação de filhos; acreditam que a diferença na competência lingüística entre certas crianças é consequência de fatores hereditários; sentem-se incapazes de influenciar o desenvolvimento de seus filhos e é impossível para os pais fazerem algo para ajudá-los. São favoráveis a uma prática educacional coercitiva; apresentam idéias estereotipadas com relação ao sexo, desejam que seus filhos homens sejam bem masculinos e suas filhas mulheres sejam bem femininas; não apresentam predisposições em interagir com seus filhos; segurar os bebês no colo somente quando muito pequenos; pertencem a uma classe social e nível educacional baixos.

O segundo modelo, referente aos pais modernos, é representado nas características que se seguem: acreditam que a inteligência da criança é resultante dos fatores hereditários e ambientais; não percebem problema nos casos de suas filhas brincarem com brinquedos de meninos e estes brincarem com brinquedos femininos; são permissivos com relação à criança e educação dos filhos; são favoráveis à interação pais/criança; apresentam níveis altos de educação, de profissionalização e especialização.

O terceiro modelo abrange os pais paradoxais. Esta classificação envolve as seguintes características: revelam alto grau de busca pelo conhecimento e interesse pela literatura educacional, embora essas informações se configurem imprecisas; são ambientalistas e valorizam o papel da educação no desenvolvimento de suas crianças, embora muitos deles revelem que a influência do ambiente não está sob o seu controle. Exemplo, se uma criança é tímida, o melhor meio de curá-la será apresentá-la a outras crianças que possam auxiliá-la a superar o problema; manifestam altas expectativas com relação ao desenvolvimento das crianças, por exemplo, falar antes dos nove meses de idade; acreditam que é ruim ter filho único, já que ele se torna mimado; apresentam um nível médio de educação (metade da amostra), sendo que a outra apresenta nível baixo e pertencem a um grupo mediano de profissionais.

Esses três modelos de pais, definidos por Palácios (1990), revelam processos complexos, cognitivos, ancorados em uma base histórico-cultural e devem variar naturalmente, com as condições de vida e com o acesso individual ao conhecimento.

Reiteradas vezes, Bronfenbrenner (1979) indica a falta de uma estrutura teórica apropriada para analisar os ambientes em que vive o ser humano. Os conceitos que existem nesta área são limitados e indiferenciados em que apenas fixam as pessoas em termos de seus endereços sociais – o ambiente de onde elas vieram. Os dados obtidos em estudos não abrangem informações a respeito do ambiente do qual as pessoas vêm, mas, a respeito das características das próprias pessoas e como elas diferem de outras originadas de outros contextos.

Assim, tais comparações não contribuem para aumentar nossa compreensão de como os contextos ecológicos afetam o curso do desenvolvimento psicológico. Por exemplo, alguns fatores tais como status ocupacional, grau de escolaridade, tamanho da família, emprego da mãe, famílias de pais solteiros podem produzir efeitos significantes que variam sistematicamente no tempo e no espaço.

Um contexto básico de desenvolvimento é aquele em que a criança pode observar e comprometer-se com padrões de atividades progressivamente mais complexos, sob a orientação direta de pessoas possuidoras de conhecimentos e habilidades não ainda adquiridas pelas crianças e com quem elas desenvolveram uma relação emocional positiva.

É valioso, neste ponto, incluir pesquisas a respeito da relação mãe/criança e da importância de suas conclusões no desenvolvimento da criança.

Zamberlan (2002), apresenta diferentes visões fundamentando teoricamente as pesquisas a respeito da interação mãe/criança. Essa relação tem sido interpretada sob diferentes perspectivas teórico-conceituais e destaca que dentre os estudos do desenvolvimento inicial e de relações sociais, a interação mãe-criança tem sido considerada um recorte básico para o estudo da organização comportamental e competências do bebê, adquiridas no contexto dessa relação.

A partir dessas colocações, Zamberlan (2002), sugere duas classes de comportamento materno. A primeira diz respeito aos cuidados relacionados às necessidades físicas e rotina, sem envolvimento; a segunda refere-se à responsividade e interação dirigidas à diversão ou brincadeiras e estimulação educacional. Os cuidados de rotina não são estáveis, e não prevêm a competência subsequente, enquanto que o envolvimento com estimulação vocal é amplamente estável e está diretamente correlacionado com resultados ulteriores de competência infantil.

Variações culturais e educacionais enfatiza a autora, determinam a responsividade materna de maneiras específicas, confirmando e ampliando dados sobre as hipóteses de que a escolaridade materna e o ambiente sociocultural emergem como influências importantes nesse tipo de responsividade materna.

A interação verbal constitui-se em outro fator importante de investigação, uma vez que o nível materno de responsividade está relacionado com a cultura, suas convenções e afeta as relações de cuidados à criança. Essa interação condiciona-se também à educação formal das mães. As mães de classe média alta e com educação que vai além do ensino fundamental (ensino médio e superior) tendem a interagir muito mais com suas crianças comparadas às mães de classe média e baixa. A quantidade de interação verbal que a criança recebe nos primeiros anos é importante e provavelmente relacionada ao nível educacional da mãe, ratificam Richman, Miller e Le Vine, (1992).

Estes autores desenvolveram uma pesquisa transcultural a respeito da sensibilidade materna condicionada às variações culturais e educacionais, partindo de duas hipóteses: a) a sensibilidade materna é afetada pelas diferenças culturais em suas interações com as crianças e b) a sensibilidade materna é afetada dentro de uma dada cultura com diferenças relacionadas à escolaridade formal das mães. A primeira hipótese foi resolvida com os estudos de mães africanas e americanas. As mães africanas seguravam e tocavam suas crianças, tentando acalmá-las por um tempo muito maior comparadas às mães americanas, que também seguravam suas crianças mas apenas até três a quatro meses de idade. Ambos os

grupos de mães são responsáveis aos sinais infantis, mas seus comportamentos diferentes indicam objetivos e estilos diversos. As mães africanas (Gusii) consideram-se protetoras de suas crianças, enquanto que as mães americanas (Boston) perseguem um estilo no qual a interação verbal e a estimulação da criança tornam-na mais independente e comunicativa no final do primeiro ano. A segunda hipótese foi solucionada através de um estudo de mães mexicanas, realizado na cidade de Cuernavaca, México, e examinou variações nas interações mãe-criança em função da escolaridade materna.

A escolaridade materna emerge deste estudo como uma importante influência sobre a responsividade materna durante a infância. As experiências escolares fornecem às mães habilidades e modelos de instrução verbal difíceis de serem adquiridos sem a escolaridade. Zamberlan (2002) observou que há necessidade de programas especiais de estimulação nos ambientes de crianças procedentes de famílias de baixa renda, estilos inadequados de interação familiar, baixa estimulação verbal/cognitiva, principalmente na interação materno-infantil de mães com pouco grau de instrução e trabalhadoras manuais. Tudge e Putnam, citados por Zamberlan, (2002), demonstraram que as famílias pertencentes à classe média são mais responsivas e abertas à idéia de atendimento às necessidades das crianças; são mais permissivas, disponíveis e democráticas nas formas de controle social de seus filhos, com baixa frequência de restrições e punições à criança.

Os resultados oriundos de pesquisas a respeito das relações da díade mãe criança em seu nicho ecológico (Kreppner, 2000) devem levar em conta que tais práticas cotidianas aí desenvolvidas estão impregnadas com significados e valores culturais. Dada a inter-relação do contexto cultural com as práticas cotidianas na família conclui-se que a matéria da vida diária não poderá ser amplamente compreendida sem o conhecimento do contexto dentro do qual aquelas atividades estão sendo realizadas. Além disso, outros aspectos devem ser analisados com respeito às pesquisas sobre a ecologia psicológica da infância, sob o ponto de vista bronfenbrenneriano:

Primeiro, embora enfatizando igualmente a importância de estudar o comportamento num nível molar, Barker e seus associados tendem a se concentrar no processo de interação e não em seu conteúdo. Assim, a maioria das análises envolve variáveis como dominância, cuidados, obediência e evitação, e não categorias lidando com a substância da atividade, no curso da qual esses padrões de relacionamento se manifestam. Segundo, o foco de atenção está no comportamento dos indivíduos, tomados um de cada vez; por exemplo, o pesquisador analisa o comportamento das crianças ou dos cuidadores, mas não o da criança e o do cuidador como uma unidade diática. Dizendo de outra maneira: o comportamento do indivíduo é classificado independentemente de sua relação com o comportamento das outras pessoas presentes na situação. Em resumo, as atividades não são consideradas no seu contexto interpessoal. Terceiro, consistentemente com esta orientação, o ambiente é

concebido em termos puramente comportamentais sem referências à estrutura social do ambiente imediato ou do meio ambiente mais remoto. Finalmente, não há nenhuma tentativa de examinar a atividade molar de uma perspectiva desenvolvimental, considerar sua complexidade e conteúdo como refletindo o nível de crescimento psicológico da criança. Em resumo, nem as propriedades da pessoa nem as do ambiente são conceitualizadas em termos de sistemas (BRONFENBRENNER, 1996, p. 40).

É interessante explicar que, segundo o autor, uma atividade molar é um comportamento continuado que possui um momento próprio (quantidade de movimento, impulso) e é percebido como tendo significado ou intenção pelos participantes do ambiente.

Um estudo desenvolvido por Kreppner (2000) relata a interdependência significativa entre mãe e criança nos caminhos do desenvolvimento e observa que somente quando a etologia revelou a importância da mãe ou cuidadora primária da criança e o papel fundamental do relacionamento mãe-criança, entre as décadas de sessenta e setenta, é que a família foi revisitada como um contexto de desenvolvimento relevante. Como a sobrevivência de uma criança é determinada pelos cuidados da mãe ou de uma substituta, a qualidade do relacionamento entre mãe-criança ganhou uma posição de destaque no campo da psicologia desenvolvimental.

Tudge e colaboradores (2000) esclarecem que as atividades rotineiras dentro de diferentes ambientes representam a chave para compreender os pais na construção cultural da vida e do desenvolvimento da criança. As atividades, rotinas ou culturas envolvidas no cuidado e educação da criança sinalizam a importância de que os temas culturais são transmitidos ou comunicados na interação cotidiana de pais e crianças. Os pesquisadores que estudam as práticas culturais estão primeiramente interessados no que os membros da família fazem, em vez de dizerem em entrevistas ou ao responderem questionários a respeito de suas crianças e dos modos de tratá-las. O estudo de práticas envolve um enfoque sobre o que as pessoas fazem em uma base de ocorrências regulares. Como as práticas são frequentemente repetidas, elas vêm a ser impregnadas de significados e valores culturais. Dada a interação do contexto cultural e as práticas que mudam com o tempo e se diferenciam no espaço, estas variações são vistas mais claramente quando são examinados os grupos de diferentes culturas, cujos objetivos para as crianças são determinados, em parte, pelo ambiente, ou pelos fatores socioeconômicos (Tudge, 2000). Fica evidente a semelhança de idéias contidas neste autor com as de Bronfenbrenner (1996). Ambos concebem contexto de modo amplo, em cujo centro está o microsistema – contexto em que as atividades diárias tomam lugar na relação com os vários atores sociais que habitam nesse contexto.

As principais pessoas com quem as crianças interagem sobre uma base regular e satisfatória que se estende por um longo período de tempo são os pais, argumentam Tudge e colaboradores (2000), e completam que os envolvimento dos pais com suas crianças podem ser diferenciados como engajamento, acessibilidade e responsabilidade. O primeiro, o engajamento, envolve cuidados diretos, assistência, além de conversas e brincadeiras com a criança. O segundo, a acessibilidade ou disponibilidade, significa que a criança sente-se segura ao perceber que os pais estão sempre disponíveis ao atenderem suas necessidades, confortando-a ou estimulando-a e, terceiro, a responsabilidade, que se refere aos cuidados e tomadas de decisões em favor do bem estar da criança. Nas sociedades industrializadas, concluem os autores (2000) os pais se apresentam menos disponíveis à suas crianças e se engajam menos com elas.

Na idade pré-escolar, Gosselin (2000), esclarece que, as mães de crianças cuja segurança do apego é elevada, gastam mais tempo com suas instruções em função das necessidades cognitivas e afetivas da criança e lhes transferem gradualmente a responsabilidade da supervisão e da execução da tarefa, em comparação às mães de crianças cuja segurança do apego é frágil. Além disso, num contexto de colaboração com adultos estranhos, as crianças cuja segurança do apego é elevada, manifestam mais comportamentos pertinentes à tarefa e estratégias metacognitivas, em comparação com crianças cuja segurança do apego não é sólida. O desenvolvimento das habilidades metacognitivas prepara a criança para sair-se bem no domínio escolar. De um lado, elas favorecem o sucesso acadêmico e de outro, facilitam a associação com seus pares.

Assim, é possível supor que a tarefa de proteção não se restringe unicamente a fornecer um contexto adequado a fim de que a criança chegue à plena maturidade física (alimento, abrigo) mas a fazer uso das habilidades metacognitivas. Consiste, também, em ensinar à criança os comportamentos valorizados pela sociedade (comportamentos prossociais), permitindo-lhe adaptar-se mais facilmente à vida acadêmica e social. O papel de proteção, quando é associado ao ensino de regras sociais, demonstra não somente variar em função do contexto, mas ainda em função dos objetivos propostos pela mãe. Por exemplo, a mãe não hesita em utilizar técnicas de controle nas situações que exigem uma imediata obediência por parte da criança. Em contrapartida, a mãe utiliza, de preferência, técnicas racionais como o ensino, a discussão, a explicação que favorecem a interiorização das informações para que a criança possa recorrer a elas no momento em que delas necessitar.

As pesquisas de Gosselin (2000), de Rothbaum, Weiz, Pott, Miyake e Morelli (2000), ao explicarem a base segura e a competência, destacam que as crianças consideradas seguras tendem a ser mais autônomas, menos dependentes, mais capazes em desenvolver relacionamentos estáveis com seus pares e menor tendência para terem problemas e quando os têm apresentam maior persistência em solucioná-los. Apresentam elevada auto-estima e auto-resiliência. Consideram também a expressividade emocional como um aspecto importante para o bem-estar da criança. As pesquisas de Ramires (2003) a respeito das articulações da cognição social e do apego, revelam que o processo através do qual a criança desenvolve a sua compreensão do ambiente social e do seu papel nele é complexo e multifacetado: A cognição social abrange mais do que a percepção e as inferências sobre outras pessoas, envolvendo a compreensão das relações entre os próprios sentimentos, pensamentos e ações, tanto quanto as relações entre esses fatores pessoais e os fatores correspondentes nas outras pessoas e isso implica que da perspectiva da cognição social, nossa compreensão da interação social depende de nossa organização dos conceitos sociais e da habilidade de integrar e coordenar perspectivas.

Kochanska, Kucznski e Yarrow (1989) desenvolveram pesquisas a respeito da correspondência entre autorelato e as práticas observadas na criação de crianças. O objetivo proposto por estes pesquisadores foi o de examinar os relatos das práticas da criação da criança e as estratégias comportamentais reais usadas pelas mães em dirigir os comportamentos de suas crianças durante interações naturalísticas (reais). Suas conclusões foram claras quanto à satisfação maternal expressa verbalmente, associada com a interação mãe-criança. A cooperação da criança era evidenciada sem a presença de comportamentos de controle materno.

O afeto negativo materno, manifestado comportamentalmente durante a interação com a criança, correlacionou-se positivamente com a resistência e negatividade da criança, e negativamente com sua cooperação nas intervenções de controle materno.

No Brasil, Dessen e Lewis (1998) e Lewis e Dessen (1999) discutem o papel do “pai” na vida familiar, com o objetivo principal de despertar a atenção dos pesquisadores brasileiros para os papéis desempenhados pelo “pai” no desenvolvimento da criança, especialmente dentro do contexto familiar. Dessen e Lewis, (1998, p. 105) ao tratarem dos temas relacionados à influência paterna e à natureza das interações pai-criança, formulam algumas considerações:

A discussão será baseada nos pressupostos de que: a) há vários tipos de famílias; b) os pais desempenham papéis diferentes em diferentes épocas e contextos culturais; c) os papéis paternos são multidimensionais e complexos. Para compreender o que é ser “pai” é preciso primeiro, conhecer o que acontece dentro da “família”, levando em consideração as interações e as relações desenvolvidas entre os seus diferentes subsistemas, bem como o contexto social no qual as “famílias” estão inseridas.

É necessário, justificam os autores, investigações a respeito das influências sejam através dos papéis maternos e paternos, práticas educativas que poderão identificar os fatores de risco no desenvolvimento da família e da criança. São necessárias explorações dessas influências no contexto sócio-econômico, cultural e social das famílias.

Lewis e Dessen (1999) discutem as dimensões e fatores que influenciam o envolvimento do “pai” na dinâmica da família, a paternidade e os sistemas familiares em transição, as influências paternas sobre as crianças.

Petzold (1995) esclarece, através de suas pesquisas a respeito da paternidade, que no primeiro ano de vida, as mães principalmente, mas os pais também, são definitivamente as únicas pessoas em contato direto com a criança.

Quando a criança tem cinco anos opera-se uma clara mudança: durante as manhãs ou tardes há sempre outras pessoas a cuidar da criança, as educadoras na pré-escola e, de noite, os pais, agora mais ativos se relacionam com ela até os momentos de ir para a cama. Este relato do cotidiano pode ser interpretado como sinais de mudança no papel do pai.

Enfatizando o pai como força na família, Horvath (1995, p.154), explica:

Segundo a descrição psicológica da família tradicional, a mãe é a principal responsável pelo bebê e o pai o principal ganha pão da família, isto numa família tradicional do tipo urbano. Quando o pai estabelece uma interação com os seus filhos, brinca com ele mais do que a mãe e, quando brinca, prefere actividades físicas e actividades que chamem a atenção, tal como podemos constatar através da conferência anterior. A mãe dedica-se mais às tarefas que envolvem os cuidados a prestar à criança e quando brinca com o bebé a sua ação é mais verbal e didáctica. O pai é mais encorajador e representa as normas do mundo exterior e os valores da sociedade.

E conclui manifestando seu receio com relação à criança e à realidade mundial: Ela precisa de uma família e da presença do pai.

Cabrera, Tamis-Le Monda, Bradley, Hofferth e Lamb (2000), apontando novas direções para o desenvolvimento da criança na atualidade alertam que o século 21 tem sido caracterizado por importantes tendências que vêm mudando drasticamente o contexto

sócio-cultural no qual as crianças se desenvolvem como o crescimento numérico de mulheres participando no mercado de trabalho, a ausência dos pais na vida de suas crianças, o crescimento do envolvimento dos pais nas famílias intactas e a diversidade cultural. E como estas tendências estão mudando o envolvimento do pai na vida familiar e por sua vez, afetando as trajetórias desenvolvimentais das crianças e pais, é necessário um olhar em direção à criança de hoje e como ela construirá suas expectativas a respeito dos papéis de pais e mães quando se tornarem os pais do amanhã.

Hennigen e Guareschi (2002) esclarecem que:

Ser pai era considerado, até pouco tempo, algo da ordem do natural e a ciência, assim como a crença popular, afirmava a importância do pai para o desenvolvimento da criança; em função dessa naturalização, estudos mais aprofundados a respeito da relação pai-filhos/as e sobre os caminhos da paternidade para o homem não eram empreendidos. A rápida ascensão do número de separação/divórcios e o afastamento do pai – não necessário, mas constatado na prática - inaugurou uma vertente de pesquisas que passou a investigar as consequências de sua ausência.

Argumentam Dessen e Lewis, (1998, p. 109):

O que nós sabemos sobre o papel do pai brasileiro? Que tipo de relação há entre estes pais e suas crianças? O que pais e crianças fazem juntos em situações rotineiras? Estes assuntos têm recebido pouquíssima atenção no Brasil; portanto, seria uma boa idéia se os pesquisadores interessados em estudar as relações genitores – criança, em diferentes pontos do ciclo de desenvolvimento humano, pudessem se unir a nós neste esforço para compreender os papéis do pai brasileiro. Nós esperamos que este artigo traga contribuições para os pesquisadores no que tange a gerar novas idéias para pesquisa.

Kreppner (2000), relata que a qualidade do modo de comunicação marital apresenta impacto significativo sobre o desenvolvimento da criança. O papel dos pais, como modelos para controlar diariamente as trocas entre os membros familiares para a produção do entendimento, para criar uma qualidade específica de relacionamentos com a família, é manifestado pela criança no curso de seu desenvolvimento. As pesquisas mais recentes sobre famílias com crianças pequenas e adolescentes, completa Kreppner (2001), têm mostrado amplamente que, por exemplo, a qualidade do relacionamento entre pais é altamente relevante para o domínio bem ou mal sucedido de transições no desenvolvimento.

Kreppner (2000), mostra uma forte associação entre o desenvolvimento das crianças e a qualidade do relacionamento marital, com base em vários estudos com crianças, da infância à adolescência. Em outro trabalho, Kreppner (2001, p. 8), analisa de modo claro essa associação:

Quando, por exemplo, os pais discutem freqüentemente um com o outro e são incapazes de achar uma solução comum para um problema, eles obviamente negligenciam um ao outro e não prestam atenção suficiente aos argumentos do parceiro. Neste clima, as crianças crescem em um tipo de cultura de comunicação que aparentemente não favorece aquelas que demandam mais autonomia e tentam negociar, com seus pais, mudanças em responsabilidades pessoais. Estas demandas e negociações são essenciais para o domínio bem sucedido da transição da infância para a adolescência. Além disso, os estudos que focalizam famílias divorciadas também têm mostrado que não é um componente único, mas o conjunto de várias condições, incluindo tanto aspectos econômicos quanto interacionais, que pode ser o responsável pelas desvantagens das crianças provenientes de lares desfeitos.

Kreppner, Paulsen e Schuetze (1982) acrescentam ao sistema familiar, constantemente em mudança, um novo enfoque: como as famílias se adaptam (pai – mãe e criança) com a chegada ou nascimento de uma segunda criança. Esse fato constitui-se em um verdadeiro desafio à estrutura interacional preexistente. De um ponto de vista estrutural, observa-se que o sistema familiar originariamente triádico transforma-se em tetradiádico, ocasionando contestações interacionais diferenciadas e mudanças que afetam toda a família. Tanto a chegada e o desenvolvimento de um novo membro na família apresenta um grande impacto sobre os demais membros. O relacionamento entre os pais é profundamente afetado pela adição de uma nova criança. A primeira criança (a mais velha) também deve realizar um considerável ajustamento.

Campbell (1995) desenvolveu um interessante trabalho a respeito de problemas comportamentais de crianças, menores de seis anos, considerando estes problemas como indicadores potenciais de maiores dificuldades a longo prazo. Em outras palavras, os problemas de comportamento identificados na pré-escola freqüentemente persistem e que crianças identificadas como revelando sérios problemas comportamentais no início da adolescência, freqüentemente apresentam uma história de problemas que começaram nos anos pré-escolares. As crianças pequenas são especialmente dependentes da família e uma atenção particular será desenvolvida pela família como um contexto básico para o desenvolvimento tanto normal como atípico e aberta para a seguinte questão:

Tais comportamentos refletem sinais de problemas emergentes ou são simplesmente manifestação das transições desenvolvimentais?

Assim, a autora chama a atenção para certos componentes que permitem visualizar os comportamentos atípicos: a) A presença de um padrão (modelo) ou constelação de sintomas; b) um padrão de sintomas com uma estabilidade de curto prazo que vai além de um ajustamento transitório ao estresse ou mudança, tais como o nascimento de um irmão ou a

entrada na escola maternal ou pré-escola; c) grupo de sintomas evidentes em vários ambientes e com outras pessoas; Isto é relativamente grave; e, que interfere com a habilidade da criança para negociar desafios desenvolvimentais, refletindo assim alguns prejuízos no funcionamento. Estes três critérios podem ajudar na discriminação de comportamentos normais apropriados à idade da criança e que transtornam e preocupam os adultos.

O contexto familiar é fundamentalmente importante para definir problemas, prognosticar prováveis efeitos nas crianças e a habilidade dos pais em ajudá-las em suas dificuldades de transição.

No mesmo trabalho, Campbell (1995) relata que a confiança da criança e a internalização do controle estão associados a uma maior autoridade dos pais. O comportamento dos pais, caracterizado pela combinação de alto entusiasmo (calor), firmeza com o controle e a prática de explicações significativas, contribuem positivamente no desenvolvimento e na socialização da criança. Por outro lado, completa a autora, o comportamento materno arbitrário, inconsistente, negativo e não envolvente é associado com desconfiança, provocação direta e baixo controle de internalização.

As pesquisas desenvolvidas no campo dos estilos parentais, de acordo com Oliveira, Marin, Pires, Frizozo, Ravello e Rossato (2002) esclarecem que o estilo democrático-recíproco funciona como um catalisador do desenvolvimento da criança pré-escolar, em contraste com os demais estilos parentais (= 1. autoritário; 2. permissivo), que acarretam risco desenvolvimental. O primeiro é definido como invariavelmente impositivo e hostil ou insensível aos interesses e vontades da criança. O segundo compreende a falta tanto de controle como de expectativas de uma conduta madura da criança. O estilo democrático-recíproco conforme Oliveira *et al* (2002), refere-se à uma tentativa amistosa de envolver de modo ativo a criança nos processos decisórios da família, de acordo com o nível de desenvolvimento da criança.

O sucesso das etapas formativas do indivíduo depende, segundo Castro, Melo e Silveiras (2003), basicamente do processo de socialização. É inicialmente, no contato com os pais que a criança aprende uma série de habilidades motoras, lingüísticas e afetivas, necessárias para a orientação em seu ambiente físico e social. Tais habilidades passarão por sucessivas transformações, a medida em que a criança ingressar em novos grupos sociais com seus desafios e exigências. Inspiradas em Patterson e colaboradores, as autoras destacam três variáveis de risco para a formação de condutas anti-sociais. A primeira envolve a ineficácia parental, a segunda, o fracasso acadêmico e a última refere-se à rejeição entre pares. O

comportamento de agressividade infantil estabelecido devido ao controle ineficaz dos pais conduz a criança a apresentar conduta agressiva com os seus companheiros. Assim, ela se torna rejeitada por eles e induzida a relacionar-se com grupos geralmente formados por outras crianças com características agressivas. Quando a criança desenvolve um estilo interpessoal de relação baseado na agressividade e em comportamentos de oposição, ela transfere este modo de comunicação para todos os contextos de sua vida. Castro *et al* (2003) relatam uma pesquisa apresentada por Ison em 2001 envolvendo uma intervenção clínica centrada no desenvolvimento de habilidades sociais através de um programa cujos objetivos indicavam comportamentos como: saber ouvir, finalizar uma conversa, dar e receber elogios, pedir desculpas, pedir um favor, dizer não, finalizar uma conversa, trabalhar cooperativamente e ter empatia com o outro. É claro que este processo de aprendizagem requer o engajamento da família.

A interação familiar inadequada, prosseguem Castro *et al* (2003), constitui-se em um fator de influência no desenvolvimento de condutas anti-sociais, e sugerem um atendimento ampliado, enfocando as crianças com dificuldades de interação e um trabalho de orientação dirigido aos pais, que poderão promover formas desejáveis de interação com seus filhos. Sugerem também que os professores sejam treinados na realização de atividades com suas crianças, no sentido de desenvolverem nelas comportamentos de cooperação, obediência às regras, e muitos outros capazes de produzirem um clima sócio-afetivo saudável.

Existe um consenso entre os autores de que o calor (= afeto) dos pais e responsabilidade combinados com limites consistentes e afetivos apresentam implicações para a qualidade do relacionamento mãe-criança. De acordo com Bowlby (1989), estas crianças são seguras na certeza de que serão bem cuidadas e protegidas e manifestam sua segurança, quando angustiadas e ameaçadas, procurando a proximidade e o conforto de suas mães. As crianças seguras são mais capazes de confiar nos outros e apresentam maior tendência para um desenvolvimento positivo, relacionamento pró-social com seus pares, professores e outros adultos, na primeira infância e nos anos pré-escolares.

As conclusões de Castro *et al* (2003) revelam pontos a serem considerados, como, o comportamento dos pais e altos níveis de elementos estressores na família que são freqüentemente associados com perturbações em crianças com prognósticos de um curso fácil no decorrer da infância.

7. Reflexões das práticas psicossociais familiares em Competências Sociais e Acadêmicas das Crianças

A criação de filhos e mais as adversidades na família freqüentemente predizem problemas que parecem estabilizar-se na entrada da escola. A habilidade dos pais para encontrar as necessidades de suas crianças para guiar, apoiar e intercambiar emoções positivas podem revelar o grau do desenvolvimento de confiança e boa vontade para relacionarem-se com os outros através de meios positivos. Cuidados arbitrários, inconsistentes de negação e/ou rejeição podem denunciar o surgimento de problemas e, uma vez emergidos, alimentarão a cólera, a frustração, a desconfiança, a agressão ou altos níveis de ansiedade nas crianças.

Os contextos de adversidade ambiental segundo Ferreira e Marturano (2002) geram freqüentemente o desenvolvimento de comportamentos externalizantes³ e as variáveis familiares podem contribuir para a persistência dos problemas da fase pré-escolar à escolar. Nas famílias de crianças com problemas, esclarecem as autoras, o que sobressai são as interações negativas, provavelmente relacionadas às manifestações externalizantes da criança indicando um estilo parental reativo. Enquanto que os pais de crianças sem problemas de comportamento parecem ter uma abordagem proativa: eles organizam e planejam mais o cotidiano dos filhos, estão mais disponíveis para ajudá-los e se ocupam mais com providências relacionadas às atividades de estudo e lazer e se preocupam com a segurança deles.

Lubi (2003, p. 536) explica que:

Crianças mais habilidosas socialmente têm menos possibilidade de emitir comportamentos anti-sociais (agressivos, de violação de direitos do outro) ou de isolamento (esquiva de interação com pares). Considere-se também que na primeira infância o desenvolvimento de habilidades sociais está vinculado de forma mais intensa e expressiva ao âmbito familiar, às vivências e às práticas educacionais.

A questão colocada pelos experimentos de Pettit, Bates e Dodge (1997) é a seguinte: o possível impacto do apoio dos pais sobre o ajustamento escolar de crianças analisado antes da entrada na pré-escola e posteriormente na sexta série. Trata-se de um estudo longitudinal de sete anos, em que medidas de criação de crianças foram obtidas antes da entrada no jardim de infância e novamente no final de sete anos. Alguns tipos de

³ Os comportamentos externalizantes, segundo Ferreira e Marturano (2002), são os comportamentos marcados por hiperatividade, impulsividade, oposição, agressão, desafio e manifestações antissociais. Contrariamente os comportamentos internalizantes são marcados por retraimento, medo, ansiedade e disforia.

comportamentos de criação de filhos considerados como de apoio positivo foram examinados. Estes consistiram do uso de técnicas de disciplina indutiva, o interesse e envolvimento em contatos de suas crianças com seus pais e ensino ativo de habilidades sociais. Os autores basearam-se na idéia de que o ensino ativo de habilidades sociais e o interesse e envolvimento na vida social da criança poderiam estar associados com as habilidades sociais nas relações com seus pais, em razão da evidência, sugerindo que estas qualidades de criação dos filhos promovem o desenvolvimento social e expectativas em relação ao repertório comportamental dos relacionamentos, crescimento social e cognitivo da criança. Outra questão desenvolvida nesta pesquisa referiu-se ao apoio dos pais (*Supportive Parenting* = S.P.), que poderia moderar ou minimizar o impacto da adversidade familiar sobre os efeitos na criança. A adversidade familiar definida aqui referiu-se em termos de variáveis sociais citadas em Bronfenbrenner (1996) associadas a um crescente risco para mau ajustamento: status socioeconômico baixo, lares de pais solteiros e famílias estressadas. A título de ilustração e fundamentação teórica, Pettit *et al* (1997) associaram níveis baixos de ajustamento positivo e altos níveis de problemas comportamentais resultantes de práticas ineficazes de criação com problemas econômicos da família, como salários instáveis, desemprego e endividamentos. Os resultados da presente pesquisa sugerem que a qualidade da criação positiva e de apoio dos pais pode desempenhar um papel amenizador de alguns riscos associados com a adversidade na família, tais como problemas socioeconômicos, pais solteiros e estresses familiares.

E, finalmente, este estudo fornece evidências de que as qualidades da criação com apoio desenvolvidas nos anos iniciais da vida podem prognosticar adaptações bem sucedidas através dos anos escolares. Os pais que desenvolvem práticas como discussões calmas, pacíficas e outras abordagens indutivas em confrontos disciplinares podem incutir em suas crianças um senso de respeito para perspectivas contrastantes e uma crença que as disputas podem ser resolvidas através de meios não aversivos.

Gottman e De Claire (1997) revelam que um manejo positivo das situações rotineiras de interação por parte dos adultos decorre de aprendizados anteriores, iniciados na infância, quando a criança vivencia situações que favoreçam o desenvolvimento de habilidades interpessoais fundamentais à vida futura.

Entretanto, Lohr (2001), adverte tratar-se de um processo que nem sempre a criança tem a sorte de naturalmente deparar-se. Por isso, não se concebe que habilidades tão fundamentais para o futuro da humanidade possam ficar restritas ao acaso. Ao avaliar o mundo atual, a autora faz referências aos avanços ocorridos, conquistas tecnológicas que

produzem benefícios à humanidade. Aqui há necessidade de uma reflexão com relação a tecnologia que salva vidas, mas sem a possibilidade de relação com o outro. Qual é o espaço deixado para as relações entre as pessoas?

Em trabalhos posteriores, Löhr (2003, p. 477), sugere que:

Classes comportamentais como assertividade, solução de problemas, empatia, as quais compõem o rol das habilidades sociais, são por sua vez, desenvolvidas na interação com o outro. Assim, tanto as habilidades sociais são fundamentais para o convívio entre pessoas, como o convívio entre pessoas é essencial para que as habilidades sociais se desenvolvam. Considerando que os pais constituem o primeiro núcleo social da criança, é natural que a figura dos pais e as práticas parentais adotadas tenham grande influência no processo de construção das habilidades sociais da criança. Assim, estaremos analisando a relação entre práticas parentais e o desenvolvimento das habilidades sociais.

É oportuno acrescentar os estudos de Roberts, Wasik, Casto e Ramey (1991) relacionados aos problemas acima comentados. Esses autores, baseados na necessidade de uma política dirigida a um serviço de apoio familiar em casa, referem-se ao papel dos pais no crescimento da criança e suas dificuldades nesse caminho, ajudando-os a encontrar maneiras positivas na criação dos filhos em lugar de culpá-los pelos problemas das crianças. Essa rede de apoio proposta no presente estudo foi baseada nas seguintes suposições: a) Os pais são geralmente as pessoas mais consistentes em oferecer cuidados às suas crianças; b) quando os pais são providos de conhecimentos e habilidades para fornecerem uma criação de apoio (*supportive Parenting*), responderão mais efetiva e positivamente às suas crianças; c) mudanças estruturais em famílias, tais como pais solteiros, alta incidência de nascimentos entre os adolescentes, negligência familiar, casamentos rompidos pelo divórcio, condições socioeconômicas e pobreza. O contexto atual assim configurado vai exigir, é claro, que se enfoque a família como um sistema social (microsistema) que necessita de apoio psicológico e informativo a respeito do desenvolvimento da criança e modos positivos de sua criação. É um processo, através do qual se pode avaliar as prioridades da família, transmitir informações, promover suporte e encorajamento, autoconfiança e esforços efetivos no sentido de mudança de algumas práticas que têm influenciado negativamente as relações pais e filhos.

A procura por atendimento psicológico, explica Marinho (2001), para auxílio diante de problemas de comportamento apresentados por crianças tem aumentado muito nas últimas décadas, especialmente pelas dificuldades que inúmeras famílias têm encontrado para educar seus filhos em um ambiente consideravelmente distinto do qual foram educados. Um dos pontos básicos no processo de educação infantil, continua a autora, refere-

se ao desenvolvimento da auto-estima (é a maneira pela qual uma pessoa se sente em relação a si mesma; é o juízo geral que faz de si mesma, o quanto gosta de sua própria pessoa). A auto estima da criança e o afeto familiar estão muito interligados, como revela Marinho (2001, p. 13):

Guilhardi (1998) aponta uma diferença importante quando afirma que “a auto-estima se desenvolve a partir do amor genuíno, que é diferente de criar, cuidar e zelar pelo filho. O amor genuíno é a capacidade de amar, mesmo na adversidade (...) A criança precisa sentir que é amada na vitória e na derrota com a mesma intensidade.” Acreditando que amar os filhos não é um instinto (como em instinto materno), mas um conjunto de comportamentos, fruto de contingências, devemos identificar quais são as variáveis envolvidas em sua ocorrência ou não. Ajudar pais a amar seus filhos inclui ajudá-los a aceitar suas crianças como pessoas inteiras que buscam aprender a melhor forma de agir neste mundo e ser feliz. Ajudá-los a valorizar a vida ali presente.

É necessário esclarecer aos pais que os comportamentos valorizados pela família e esperados que sejam apresentados pela criança devem ser ensinados. Além disso, é importante acrescentar que o ser humano vive em comunidade; esse comportar-se deve, obviamente, levar em conta uma importante parte do ambiente: as outras pessoas. Gomide (2001) explica que as diferentes maneiras utilizadas pelos pais no cuidado de seus filhos podem estar correlacionadas tanto com o desenvolvimento saudável da criança como podem vincular-se ao desenvolvimento de comportamentos anti-sociais. Por exemplo, a monitoria aparentemente é um poderoso inibidor do desenvolvimento de condutas anti-sociais em crianças e adolescentes; já a negligência e o espancamento apresentam alta correlação com comportamentos infratores. O abuso físico, caracterizado por maus-tratos e/ou espancamento, aumenta poderosamente as chances de a criança desenvolver repertório agressivo ou infrator. Esse tipo de punição, alerta Gomide, (2001, p. 38):

[...] é acompanhada por raiva com ausência de informações por parte de agente punidor sobre a especificidade da punição. A criança agredida verbal e fisicamente recebe do ambiente (pais ou educadores) informações afetivas e cognitivas negativas com tal intensidade que passa a avaliar-se como um ser execrável e indesejável. Esta “prática educativa” permite que a criança se perceba com um ser ruim e não informa as regras de conduta que deveriam ser seguidas para evitar tal consequência. Visto que a punição é para todo o ser e não existem, do ponto de vista da criança, alternativas comportamentais que sejam capazes de inibir o espancamento. Assim a criança espancada pode vir a acreditar que é um ser ruim, merecedor desta ação. A partir desta autopercepção, seus comportamentos inadequados, infratores, agressivos, enfim, anti-sociais, podem se tornar manifestos, ou seja, ela aprende que “seres maus apresentam comportamentos maus.”

E conclui com as palavras de Sidman, “a punição pode produzir a paz que os pais desesperados necessitam, às custas dos inevitáveis efeitos colaterais – mas não oferece

à criança qualquer caminho alternativo de ação, nenhum caminho para adaptar-se construtivamente”. (Gomide, 2001, p. 38).

Marinho (2001), baseada em estudos de Patterson, expõe quatro estágios, mostrando como ocorre o desenvolvimento do comportamento anti-social que se inicia no ambiente familiar chegando até a delinquência. O primeiro estágio desenvolve-se na família, onde os pais descrevem a criança como difícil, diferente dos irmãos, mas isso não é motivo de preocupação e que ela não precisa de ajuda. Uma disciplina ineficiente por parte dos pais é observada; pouca monitoria das atividades da criança e o temperamento abrasivo da criança é identificado nesta fase. O segundo estágio ocorre no ambiente escolar, onde começam as reclamações a respeito da criança, tais como: é inadequada à classe, pois faltam-lhe habilidades para aprender, baixa probabilidade de se relacionar bem com seus pares e para desenvolver habilidades sociais e acadêmicas. O terceiro estágio indica a reação do meio social ao rejeitá-la, a criança é impulsionada a buscar apoio em ambientes alternativos. E, o último, quarto estágio, revela o adolescente internado em instituições, seja hospitalar, educacional ou correccional. Bolsoni-Silva e Marturano (2002), descrevem uma progressão desenvolvimentista para problemas de comportamento, a qual pode assumir dupla direção: A primeira, chamada de *early starter* descreveria comportamentos agressivos e opositivos, no período inicial da pré-escola que podem progredir para a agressividade e sintomas de problemas comportamentais no período escolar ulterior, os quais podem se desenvolver para sintomas mais sérios na adolescência, tais como violência interpessoal e violações de propriedade. Os locais de ocorrência dos comportamentos perturbadores podem aumentar com o passar do tempo, ou seja, de casa ou pré-escola para locais escolares e finalmente comunidade mais ampla. A segunda possibilidade, chamada *late starter*, ao contrário, considera os casos que surgem na adolescência. O prognóstico parece ser, para estas autoras, mais favorável para os casos relacionados a esta segunda hipótese do que para adolescentes que apresentaram uma história crônica de problemas de comportamento. As interações entre pais e filhos são apontadas por Conte (2001) como sendo os principais fatores determinantes dos comportamentos anti-sociais. Os maus-tratos para com a criança, a negligência e rejeição dos pais, a disciplina rígida e inconsistente ou flácida e relaxada, altamente permissiva e incoseqüente, a falta de apoio dos pais, vínculos familiares fracos, brigas entre os pais e entre pais e filhos são destacados pela autora. O quadro elaborado por Conte (2001, p. 162), reproduzido no presente trabalho, aponta as ações dos pais, frente aos filhos e a seus comportamentos, que favorecem o desenvolvimento do comportamento delinqüente:

QUADRO 2 - Ações dos Pais frente à criança e suas ações.

Ações que os pais têm frente a sua criança	Ações que os pais têm frente a ações de suas crianças.
<ul style="list-style-type: none"> - Maus tratos, abuso e negligência nos cuidados. - superproteção – Permissividade . - Rejeição - Pouco envolvimento de forma geral. (inclusive com pouca interação verbal e física). - Idem ao anterior e mais caracteristicamente de forma aversiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de punição intensa, física e freqüente. - Uso da punição de forma inconsistente. - Supervisão e monitoria pobre. - Pouco reforçamento para comportamentos apropriados. - Uso de reforçamento de forma inconsistente.
<p>* Parâmetros em comum: as ações dos pais frente à criança ou ao seu comportamento pouco têm a ver com ela mesma ou com as ações.</p>	

A autora, com base neste quadro, explica que a criança, ao vivenciar situações muito aversivas ou permissivas e que nada têm a ver com ela mesma ou com suas ações anteriores, não poderá prever o tipo de interação que terá com seus pais nos próximos encontros se tomar como parâmetro o seu próprio comportamento ou de seus pais.

Uma pesquisa recente de Frias–Armenta; Lopez – Escobar; e, Diaz Mendez (2003) a respeito da conduta anti-social juvenil, esclarece que os comportamentos anti-sociais de jovens no México, constatados através de um questionário com perguntas a respeito da violência intra familiar revelaram que o microsistema teve um efeito direto na conduta antisocial dos jovens. Com base no modelo ecológico proposto por Bronfenbrenner (1986), as autoras concluem que o surgimento e permanência da conduta anti-social nos jovens encontra-se direta e basicamente ligada ao microsistema (família), e este, de modo indireto, é afetado pelos exo e macrossistemas. Os contextos mais amplos afetam os mais próximos (macrossistema – exossistema – microsistema). Este último afetou positivamente a conduta anti-social. O anterior revela que o contexto cultural afetou a forma na qual os indivíduos se relacionavam entre si dentro do contexto escolar e no bairro. Este ambiente da vizinhança influenciou nas relações familiares e estas na conduta antisocial do jovem. Da mesma maneira, o efeito do macrossistema sobre o exossistema significaria que a existência de um sistema de crenças e atitudes exerce influência na forma em que a pessoa se comporta dentro de seu contexto social. Os estilos de vida, a cultura e a integração na sociedade constituem partes da aculturação dos indivíduos nas instituições convencionais com normas e costumes. Sem dúvida, o efeito do exossistema no microsistema expressa que as relações familiares

estão permeadas pelo ambiente; neste caso, de violência ou instabilidade que se notam no contexto mais próximo que é o ambiente (vizinhança). As condições físicas e sociais deste propiciam a violência em sua volta (venda de drogas e bebidas alcoólicas). A família, explicam as autoras (2003), baseadas em Bronfenbrenner (1986), pode funcionar como um contexto efetivo de desenvolvimento da criança. Assim, os conflitos familiares, a perda dos pais e a falta de habilidades da criança são os fatores que provavelmente determinaram o desenvolvimento da delinquência ou da conduta anti-social dos jovens. A delinquência juvenil constitui-se em uma das conseqüências negativas previstas pelas condições familiares inadequadas como ocorre no caso da violência familiar. Como assinalam Ribas, Moura, e Ribas Júnior (2003), as famílias são consideradas como influência importante sobre as crianças, mas o efeito delas somente pode ser compreendido à luz da influência simultânea das esferas sociais. Estas influências, tais como vizinhança, contexto cultural, época histórica é que dão forma e modelam o contexto da família. A perspectiva ecológica não somente enfatiza o potencial significativo das influências extrafamiliares sobre o desenvolvimento da criança, mas também e mais importante, reforça a natureza interativa das ligações entre a família e outras influências.

Contrariamente, há indicação de condutas paternas consideradas positivas e protetoras do desenvolvimento. Conte (2001), relaciona as seguintes: a) uma condução calorosa, demonstrando a aceitação da criança, a sua valorização pessoal, além do apoio às suas iniciativas; b) encorajamento ao desenvolvimento de competência social; c) freqüência de interações mais positivas do que mais aversivas; Expressão contínua de afeto positivo; d) Modelos apropriados de pais e que favoreçam a identificação das crianças com eles; e) incentivo ao desenvolvimento da autonomia, como a capacidade de fazer escolhas e promoção da auto-direção; f) aplicação de métodos racionais e verbais de disciplina; g) minimização de brigas e agressões entre os familiares. Com base nesses itens relacionados, diz a autora:

Enquanto muitos pais conseguem caminhar nesta direção, outros não têm a mesma evolução. Isso decorre, em primeira instância, como já foi dito, de fatores que não estão relacionados à criança, como é o caso da experiência anterior do pai em sua família de origem e ao padrão de interação ocorrido entre ele e os seus próprios pais. Tais experiências são importantes no desenvolvimento de seu repertório de “ser pai” (seu estilo parental), em conseqüência dos processos de modelagem e de modelação que se sucederam. Um outro fator influente, na relação pais filhos relaciona-se à irritabilidade pessoal, decorrente de estresse atual ou de vida crônica estressante. Tal estresse, por sua vez, pode decorrer de problemas conjugais, econômicos ou profissionais, da falta de apoio e do companheiro à mãe e de companheirismo entre os pais, entre outros. As características peculiares da criança ao nascer, como por exemplo a facilidade diferenciada que cada uma pode apresentar para reagir chorando, ou para adormecer, de fato podem contribuir para que ocorram interações prejudiciais entre pais e filhos, logo no início da

convivência. Contudo, o que se sabe é que tais características do bebê passam a ter um papel importante quando os pais estão estressados e sem rede de apoio (familiares, amigos e serviços comunitários que os ajudem) ou devido aos perfis comportamentais dos próprios pais (CONTE, 2001, v. 2, p. 163).

Ingberman (2001), relaciona alguns aspectos da dinâmica familiar que contribuem para o ajustamento de seus membros: O primeiro indica a comunicação, qualquer comportamento verbal ou não-verbal manifestado por seus membros. Essa comunicação deve ser clara, congruente.

Hart (1992) explica que as crianças que cresceram sob a crença de que deveriam ser vistas e não ouvidas apresentam uma grande desvantagem. Privadas de oportunidades de expressar seus pensamentos e opiniões e de confiarem em suas capacidades, muitas dessas crianças acabaram acreditando que não é importante o que tinham a dizer, que elas mesmas não eram importantes, até mesmo que ninguém se importava com elas.

O segundo aspecto refere-se às regras familiares: a introdução da disciplina na vida da criança envolve um contexto de interação entre pais e filhos em que a criança começa a ser confrontada com as regras das práticas educativas parentais. As práticas de manejo familiar parecem provocar um impacto significativo sobre o comportamento infantil como ilustra Marinho (2001, p. 206):

Quando pais anti-sociais ou com fraca capacidade de manejo da criança são colocados diante de um estresse agudo e prolongado, rupturas importantes na prática de administração familiar são fáceis de ocorrer e é esta ruptura que coloca a criança em situação de risco. Assim, existe evidência de que a prática de disciplina parental possa ser um mecanismo importante na transmissão do comportamento anti-social de uma geração a outra.

As práticas de manejo familiar e o estresse no contexto familiar, segundo Bates, Viken, Alexander, Beyers e Stockton (2002), podem estar relacionadas ao comportamento da criança na pré-escola e nas desordens ou inadequações do sono na criança. Através dos relatos de mãe de crianças de quatro a cinco anos a respeito do comportamento do dormir e da observação de professores dessas crianças com relação ao comportamento no convívio pré-escolar, os autores mostraram que os distúrbios do sono, as práticas de convívio familiar e o comportamento da criança na pré-escola estavam correlacionados.

Os distúrbios do sono, alertam Madeira e Aquino (2003) são pistas para problemas subjacentes no ambiente familiar, quer sejam emocionais ou interacionais, sendo utilizados como exemplo de demonstração do espectro de patologias do sono. A prevenção e

o tratamento destes transtornos devem começar cedo. Quando esta intervenção não ocorre, o problema pode persistir por longo tempo, embora na maioria dos casos, sejam transitórios. A dificuldade em adormecer é queixa freqüente de pais de crianças pré-escolares, conforme se observa no presente estudo. Não se pode ignorar que as rotinas inadequadas para adormecer envolvem o ambiente, o horário ou atividades prévias como, barulho e/ou agitação, consideradas associações danosas ao comportamento de dormir.

O terceiro aspecto refere-se aos papéis familiares em que cada elemento assume papéis definidos e adequados, contribuindo para o ajustamento total da família. O quarto aspecto envolve a liderança que os pais devem exercer no grupo familiar mas compartilhada com os filhos de modo diferenciado e democrática buscando o crescimento emocional de todos.

Gottman e De Claire (1997), citam a paternidade “com autoridade” expressão usada por Baumrind, e explica que a característica dos pais autoritários é impor muitos limites e esperar obediência estrita da criança sem lhe dar explicações; os pais “com autoridade” impõem limites, mas são consideravelmente mais flexíveis e dão muitas explicações e muito carinho aos filhos. As pesquisas de Hoovem, Katz e Gottman, registradas em Goleman (1995), constataram que os filhos de pais emocionalmente aptos, comparados aos inaptos, são mais afetivos, sabem lidar com suas próprias emoções, são mais populares e simpáticos, menos rudes e agressivos. Os conflitos referem-se ao quinto aspecto e podem ser benéficos ou não na medida em que estimulem ou predisponham ao desequilíbrio emocional. Cabe à família conter os efeitos destrutivos dos conflitos, e buscar as suas soluções. O sexto aspecto lembra que a manifestação da agressividade pode ocorrer no ambiente familiar, mas sua expressão deve ser usada de forma construtiva.

A afeição física deve estar presente e ser manifestada com carga emocional adequada. O sétimo aspecto diz respeito à interação conjugal para a integração e a coordenação de esforços para os objetivos comuns. Marinho (2001), inclui o baixo grau de envolvimento positivo da família com a criança e o pobre monitoramento e supervisão das atividades desta como fatores relevantes no desenvolvimento de comportamentos infantis anti-sociais. Os pais, na visão de Gottman e De Claire (1997), que não impõem limites e geralmente não procuram orientar o comportamento de suas crianças, tampouco as orientam a conhecer seus sentimentos e como solucionar seus problemas. Por isso, elas não aprendem a regular suas emoções, apresentam dificuldades em concentrar-se, em fazer amizades e em relacionar-se com seus pares. Hart (1992) refere-se à permissividade afirmando que “muitos

pais pensam que seus filhos se sentem amados porque podem fazer o que desejam. As crianças precisam de limites seguros, saudáveis e razoáveis e nossa disposição em colocar esses limites transmite amor”. E conclui (p. 36) “Se vocês encontrarem tempo para conversarem todos os dias, jamais se tornarão estranhos”. E, por fim, o oitavo aspecto refere-se à auto-estima. Os pais, quando se interessam desde cedo pelas realizações de seus filhos, certamente estarão desenvolvendo os sentimentos de valor que cada um tem em relação a si próprio.

Com base em Falcone (2000), crianças maltratadas tendem a ser retraídas, a ter pouca auto-estima e a mostrar padrões reativos de hostilidade e agressividade.

Marinho (2001), comenta que o desenvolvimento do comportamento anti-social é marcado por uma seqüência mais ou menos previsível de experiências. Inicialmente, as práticas de ação ineficientes dos pais são vistas como determinantes do problema de comportamento na criança. Em segundo lugar, esse comportamento infantil leva ao fracasso acadêmico e à rejeição pelos colegas e isso, por sua vez, acarreta um aumento no risco de depressão e um envolvimento com grupos de “rejeitados”.

Crianças rejeitadas, alerta Gomes da Silva (2001), são extremamente vulneráveis a dificuldades de ajustamento na infância, adolescência e vida adulta, tendem a ser mais agressivas, não cooperativas e não obedientes às regras. Assim é possível afirmar, de acordo com Marinho (2001), que os problemas de comportamento apresentados pelas crianças eram devidos, principalmente, ao padrão de interação familiar e que as competências infantis, tais como assertividade e expressividade emocional são altamente correlatas às respostas dos adultos para com elas e a aceitação social na infância, além de serem importantes preditores de normalidade na idade adulta. Banaco e Martone, v. 7 (2001, p. 201) relatam que:

A família tem sido o grupo social que primordialmente aplica os procedimentos de reforço e punição sobre os comportamentos dos indivíduos, segundo critérios estabelecidos culturalmente. Dessa forma, nas relações familiares podem ser encontrados procedimentos coercitivos que reproduzem o padrão de controle cultural. Dessa forma a família (ou grupo social que cuida inicialmente do indivíduo) prepara o indivíduo para a sua relação com um grupo social mais amplo, pela aplicação de critérios das outras agências controladoras que estabelecerão relação com ele no futuro. Por exemplo, a família pode avaliar e conseqüenciar um comportamento de várias maneiras: bom/mau; legal/ ilegal (sistema de avaliação mais comumente aplicado pelo Governo); bem/mal; pecado/virtude (sistema de avaliação da Religião); “bens” materiais; ganhos/perdas (sistema da Economia); certo/ errado (Educação).

Em suas pesquisas, Alvarenga (2001) relaciona as práticas educativas dos pais na educação de suas crianças, classificando-as em não-coercitivas e coercitivas e seus efeitos no comportamento infantil.

As práticas não-coercitivas ou indutivas podem ser definidas como o uso ou manipulação de reforçadores positivos, bem como a utilização de regras que descrevem conseqüências naturais no controle do comportamento da criança. Alvarenga e Piccinini (2001) ao explicarem tais práticas ou estratégias, afirmam que elas se caracterizam por atingir o objetivo disciplinar, indicando para a criança as conseqüências de seu comportamento para as outras pessoas e chamando sua atenção para os aspectos lógicos da situação. A criança passa a compreender as implicações de suas ações, e dessa forma, ela desenvolve certa autonomia para utilizar esse tipo de informação para controlar seu próprio comportamento.

Dentre as práticas não coercitivas, além das explicações apontando conseqüências, Alvarenga (2001) indica a negociação/troca, explicação baseada em convenção, comando verbal não coercitivo e mudança nos hábitos da criança.

Gottman e De Claire (1997), revelam que um manejo positivo das situações rotineiras por parte dos adultos decorre de aprendizado anterior iniciado na infância quando a criança vivencia situações que lhe permite desenvolver as habilidades interpessoais fundamentais à vida futura.

Do ponto de vista da abordagem ecológica, as relações de amizade e a adaptação a diversos ambientes são permeadas pelas transições ecológicas (Bronfenbrenner, 1996). As transições ecológicas ocorrem quando a criança começa a ampliar suas relações, passando a conviver com outros microssistemas, além do original (família). A transição da criança para outros microssistemas (escola, vizinhança, parentes) requer o exercício de novos papéis, específicos para cada contexto. A habilidade da criança nesse campo é considerada um importante aspecto da competência social, visto que está relacionada com a adaptação a diferentes contextos. Uma criança socialmente competente, explicam Ceconello e Koller (2000), é capaz de ser sensível e empática com seus pares, de se engajar em atividades sociais positivas, formar relações de amizade e adaptar-se em situações de estresse. Em um trabalho posterior, Ceconello, *et al* (2003), explicam que as práticas coercitivas, como a punição condiciona a inibição dos comportamentos infantis reprimidos pelos pais. As sanções punitivas podem eliciar sentimentos negativos nas crianças, inibindo a produção dos comportamentos, devido à ansiedade gerada por ela mesma ou por sua ameaça. Esclarecem, ainda essas autoras que o modelo de estilos parentais apresentam duas dimensões, a da

exigência e da responsividade. A combinação destas duas dimensões resulta em quatro estilos parentais. A exigência diz respeito aos comportamentos parentais que requerem supervisão e disciplina. A responsividade diz respeito aos comportamentos de apoio e aquiescência, facilitadores da auto-afirmação e da individualidade dos filhos. Deste modelo derivam os estilos parentais autoritativo, autoritário, indulgente e negligente. Com relação ao primeiro estilo, o autoritativo, as autoras explicam:

[...] resulta da combinação entre exigência e responsividade em altos níveis. Pais autoritativos estabelecem regras para o comportamentos de seus filhos que são consistentemente enfatizadas. Eles monitoram a sua conduta, corrigindo atitudes negativas e gratificando atitudes positivas. A disciplina é imposta de forma indutiva e a comunicação entre pais e filhos é clara e aberta, baseada no respeito mútuo. São pais que têm altas expectativas em relação ao comportamento dos filhos em termos de responsabilidade e maturidade. Além disso, são afetuosos na interação com eles, responsivos às suas necessidades e, freqüentemente, solicitam sua opinião quando conveniente, encorajando a tomada de decisões e proporcionando oportunidades para o desenvolvimento de suas habilidades. (CECCONELLO *et al*, p. 2003).

O segundo estilo, o autoritário, prosseguem as autoras, caracteriza-se por altos níveis de controle e baixa responsividade. Em nome do respeito, e da obediência, os pais fazem uso freqüente da punição como forma de controle comportamental. O diálogo, a autonomia e as opiniões da criança não são valorizados. O terceiro estilo, o indulgente combina baixo controle e alta responsividade. Regras e limites não são estabelecidos.

Os pais indulgentes são tolerantes, liberando a criança para controlar seu próprio comportamento. O quarto estilo, o negligente caracteriza-se por baixos níveis de controle e responsividade. Pais negligentes não se envolvem na tarefa de educar os filhos, não são afetivos e nem exigentes e preocupam-se apenas com suas próprias vidas.

Contrariamente, conforme Lisboa e colaboradores (2002), o ambiente agressivo gera a aprendizagem de comportamentos também agressivos, como forma de resolução de problemas.

As estratégias de força coercitiva, segundo Alvarenga, (2001), são caracterizadas pela aplicação direta da força, incluindo punição física, privação de privilégio e afeto, ou pelo uso de ameaças. Essas técnicas fazem com que a criança controle seu comportamento em função das reações punitivas dos pais. Além disso, elas produzem emoções intensas tais como medo, raiva e ansiedade, que tendem a reduzir ainda mais a possibilidade de a criança compreender a situação e a necessidade de modificação do comportamento. Nesse sentido, as estratégias de força coercitiva não favorecem a

internalização das regras sociais e padrões morais. As relações entre práticas de caráter coercitivo e problemas de comportamento têm sido frequentemente reportadas na literatura. Essas relações são ilustradas pela autora como (a) diferentes tipos de problemas comportamentais, como os de externalização (=comportamento, agressivo, desobediência, etc); (b) o afeto somado a uma atitude educativa e positiva da mãe estaria de modo consistente relacionado à ausência de problemas de comportamento; (c) foi revelada uma correlação positiva entre o uso de punições físicas e a presença de problemas de comportamento com crianças pré-escolares, assim como uma correlação negativa entre práticas educativas não-coercitivas e problemas de comportamento.

A maioria das definições da palavra “disciplinar” de acordo com Weber, Viezzer e Brandenburg (2003, p. 499)

[...] encontra-se em dois grandes campos: “controlar, punir e corrigir” ou “ensinar, guiar e influenciar”. Apesar de a maioria dos estudos atuais (Patterson, Reid e Dishion, 1992; Hyman, 1997; Garbarino, 1999; Straus, 2000, 2001, por exemplo) mostrarem que a segunda definição é mais efetiva na produção de comportamentos desejados, para muitos pais, a punição física é considerada a melhor forma de disciplinar os filhos. Justamente pelo fato de a punição física ser tão utilizada, nós buscamos compreender de forma mais precisa o que explicaria tal comportamento dos pais”.

De fato, quando apanha, a criança geralmente pára imediatamente de emitir o comportamento. A imediata obediência traz benefício para os pais aumentando a probabilidade de eles continuarem a utilizar esta prática em situações ulteriores.

Os pais atuais, de acordo com as autoras mencionadas (p. 508-509):

[...] precisam ter acesso ao conhecimento de outras práticas educativas que sejam eficazes para criar e manter um repertório de comportamentos adequados, ajudar o desenvolvimento de habilidades sociais em seus filhos e manter uma dinâmica familiar, com muita responsividade, afeto e comprometimento. Eventualmente será preciso utilizar alguma estratégia para reduzir ou eliminar comportamentos inadequados e/ou transgressões aos limites, mas se o uso da disciplina positiva (uso de reforçadores) for sistemática, o estabelecimento de regras (limites) for consistente e lógico, houver supervisão constante, modelos positivos e incentivo à autonomia da criança e fortalecimento de sua auto-estima, não sobrarão muito espaço para a ocorrência de comportamentos inadequados significativos. Os poucos que surgirem poderão ser resolvidos com estratégias menos dolorosas e indignas do que as punições físicas.

Pais com pobre disciplina e fraco monitoramento dos filhos, explica Löhr (2001), podem fazer com que eles não desenvolvam habilidades básicas necessárias, levando as crianças a apresentarem baixa auto-estima e condutas anti-sociais; por não apresentarem

respostas apropriadas no manejo das situações no contexto familiar, estas crianças passam a ser rejeitadas na família e, ao participarem de outros contextos sociais, como não aprenderam na família a interagir de forma apropriada, não conseguem estabelecer relacionamentos produtivos no contexto geral, sendo novamente rejeitadas.

Ingberman (2002, p. 375) aponta um caminho para amenizar a rejeição descrita em Löhr, no parágrafo anterior:

Nestes trabalhos, Marinho e Silveiras (2000) ressaltam que aprender a observar e valorizar o que o filho fez de adequado mostrou ser uma potente estratégia terapêutica; que mudanças na auto-percepção e na percepção de aspectos do próprio ambiente são objetivos importantes da intervenção psicológica com pais; que buscou-se ensinar aos pais fazer análise funcional tanto de seus próprios comportamentos como dos comportamentos da criança e adotar estratégias de solução de problemas que lhes poderiam ser úteis em situações futuras.

As dificuldades comportamentais e emocionais, registradas em Bennett, (2000) resultam provavelmente da interação de fatores genéticos, variáveis de personalidade, familiares, bem como de outros fatores como os sociais e educacionais. Diferentes problemas familiares, tais como as adversidades ambientais, abusos parentais, negligência, discórdias conjugais podem provocar o surgimento de comportamentos agressivos na infância. Essas colocações de Bennett foram baseadas em (1) um estudo longitudinal de Robins realizado na Nova Zelândia em 1991 (do nascimento aos quinze anos), que concluiu que o comportamento anti-social aos treze anos foi previsto pela análise do comportamento aos três anos e problemas comportamentais aos cinco anos, bem antes de um diagnóstico de problemas de conduta desses sujeitos pesquisados. Os comportamentos anteriores foram encontrados como fortes preditores dos problemas apresentados aos quinze anos; (2) Simon que observou famílias em 1998, chefiadas por pais adolescentes, cujos ambientes familiares continham uma combinação explosiva na interação pais-criança e que muitas jovens mães referiam-se às suas próprias mães como fonte única de informação e conselho a respeito da criação dos filhos, mas não se esforçavam na aquisição de maiores habilidades maternas; (3) Flanagan em 1994 que informou que mães depressivas tendem a visualizar suas crianças como transtornos e aborrecimentos e estas, freqüentemente, respondem a isso com dificuldades emocionais.

Royer (1999), ao abordar o tópico referente às dificuldades emocionais e comportamentais da criança e do adolescente, faz referência ao trabalho de Walker e colaboradores, cujo resultado revela que o crescimento e a prevalência da agressividade e os comportamentos anti sociais da criança e do adolescente é um fato que não se pode negar.

Muitos fatores estão contribuindo para o desenvolvimento de comportamentos desviantes e, mais especificamente, para comportamentos agressivos na escola: habilidades dos pais caracterizadas por punições, inconsistência e a falta de limites no espaço familiar; inclui-se também a vizinhança, que oferece ocasião para a criança associar-se com pares desviantes, sem proposição de modelos de comportamentos pró-sociais para substituí-los e finalmente as escolas, que reforçam a disciplina punitiva, quando os estudantes, em sua maioria, estão falhando em seus desempenhos acadêmicos.

Coelho e Conte (2003) explicam que a criança forma sua identidade, desenvolve seu mundo privado e seu comportamento público a partir de sua relação com o outro. Os valores e conceitos a respeito do ambiente que a cerca são construídos nas suas relações sociais. E é nesse sistema que a criança será avaliada e julgada por seus comportamentos “virtuosos” ou “indesejáveis”, e reconhecida como pró ou anti-social. E por essa razão as autoras concluem que é necessário intervir o mais cedo possível em etapas mais precoces de desenvolvimento da criança.

A competência social, de acordo com Moraes, Otta e Scala (2001) é um conceito referente à capacidade de interação e de adaptação da criança ao grupo de companheiros. A investigação dessa capacidade na criança tem contribuído para a compreensão de sua importância no desenvolvimento psicossocial. Nas relações que a criança estabelece com o grupo de companheiros estão em jogo habilidades essenciais – como revezamento de papéis e adoção da perspectiva do outro, nos campos afetivo e cognitivo – e a possibilidade em experimentar o poder da criança no grupo, de estratégias para praticar esse poder e a prática de mecanismos para a obtenção da aceitação e manutenção de sua posição no grupo. Essas questões são consideradas fundamentais tanto para a resolução de problemas atuais da criança, para a solução de tarefas que enfrenta no decorrer de seu desenvolvimento e a avaliação de pessoas que possam oferecer-lhe referentes para o apoio social, quanto para o desenvolvimento de capacidades necessárias para sua futura adaptação social. As dificuldades em competência social, conforme as autoras citadas resultam em falta de amigos e em isolamento social, que podem despertar reações diversas, como por exemplo, a raiva gerando comportamentos hostis e/ou agressivos, ou a autopiedade gerando tristeza e/ou depressão. Crianças consideradas rejeitadas e negligenciadas, provavelmente, desenvolverão problemas de ajustamento social atual e futuro. Crianças consideradas controversas, e que lhes são atribuídas características tanto positivas – como capacidade de liderança – quanto negativas – como agressividade – cabem indagações:

Serão elas consideradas como portadoras de risco de virem a apresentar comportamentos anti-sociais e de liderança conjuntamente, ou seja, de virem a tornar-se líderes de grupos marginais? Ou terão elas menos riscos de desenvolverem condutas anti-sociais do que as crianças rejeitadas, pelo fato de terem características positivas que podem compensar as negativas? (MORAIS *et al* 2001, p. 120).

Quanto mais cedo forem observadas dificuldades de ajustamento social, alertam as autoras, mais prontamente será possível interferir no sentido de evitar sua instalação de maneira mais permanente e menos reversível.

Di Franco (2003, p. 2) indica:

[...] a presença de um elo que dá unidade aos recentes crimes que destruíram inúmeros lares: esgarçamento das relações familiares. Há exceções, é claro. Desequilíbrios e patologias independem da boa vontade de pais e filhos. A regra, no entanto, indica que o crime hediondo costuma ser o dramático corolário de um silogismo que se fundamenta nas premissas do egoísmo e da ausência, sobretudo paterna. A desestruturação da família está, de fato, na raiz da tragédia.

Em outros trechos do artigo (p. 2), o autor enfatiza que a ausência de limites e a crise de autoridade estão na outra ponta do problema:

Transformou-se o prazer em regra absoluta. O sacrifício, a renúncia e o sofrimento, realidades inerentes ao cotidiano de todos nós, foram excomungados pelo marketing do consumismo alucinado. Decretada a demissão dos limites e suprimido qualquer assomo de autoridade (dos pais, da escola e do Estado), sobra a barbárie. A responsabilidade, consequência direta e imediata dos atos humanos, simplesmente evaporou.

As palavras do jornalista registradas acima, um tanto desoladoras, retratando o contexto social da atualidade, podem ser remetidas à Hoffman (1975) que discute o poder paterno e a natureza da interação pais-criança. Ele argumenta a respeito do conceito de poder, o qual pode ser definido como o potencial que um indivíduo dispõe para forçar outra pessoa a comportar-se de modo contrário com seus desejos, e obviamente, os pais possuem, em virtude de sua grande força, o total controle material e emocional da criança. É claro que a criança exerce influência sobre seus pais, mas é basicamente a criança quem deve ajustar-se aos pais e não o contrário, através dos “encontros disciplinares” (= tipo de interação pais-criança, no qual os pais assumem o poder sobre o controle comportamental da criança e cujo ingrediente principal reside na predisposição em subordinar as necessidades hedonísticas em favor das exigências sociais e morais da situação, comunicadas pelos pais no início da vida). É interessante lembrar que o autor trata dos encontros de disciplina como os momentos em que a criança exercita o equilíbrio entre a expressão e o controle de seus desejos e sugere que a

técnica apropriada utilizada pelos pais indica o poder assertivo levando a criança a ponderar seus comportamentos desejados contra as reações punitivas antecipadas de seus pais. Aqui, entretanto, vai um alerta: esse poder assertivo poderia contribuir para o desenvolvimento do controle comportamental por vias de sanções externas, provocando intensas emoções como hostilidade, medo ou ansiedade. Induções oferecem à criança uma experiência diferente: como todas as técnicas disciplinares, elas comunicam os desejos dos pais para a mudança de comportamento e pressionam a criança para a obediência. Entretanto, é possível que as induções diretas possam dirigir a atenção da criança para as conseqüências de seu comportamento para as outras pessoas, em vez de focar as conseqüências punitivas para ela mesma. Assim, prevê-se o surgimento de uma visão lógica das situações. Esse entendimento cognitivo permitirá à criança autonomia suficiente para o processamento destas informações e posterior utilização como uma base referencial para controlar sua conduta.

Falcone (2000, p. 275), com base em Hoffman, explica:

Quando uma criança causa algum dano a outra e os seus pais levam-na a prestar atenção para o mal-estar da vítima, estes estão reforçando comportamento empático e promovendo condutas prossociais. A quantidade de interações sociais parece estar relacionada a experiências empáticas. Assim, de acordo com Hoffman (1976, 1982), os pais devem incentivar os filhos a viverem experiências variadas e emoções freqüentes, com o objetivo de estimular a sua sensibilidade frente aos sentimentos alheios. Uma criança superprotegida de experiências desagradáveis e não estimulada a manifestar expressões abertas de mal-estar, provavelmente terá dificuldades em empatizar com outras pessoas em apuros.

Algumas práticas educativas positivas são relacionadas pela autora (p. 276), (a) comportamento responsivo, não punitivo e não autoritário por parte dos pais; (b) explicar aos filhos os efeitos de seus comportamentos nos outros; (c) mostrar aos filhos que eles têm o poder de fazer as pessoas felizes, sendo agradáveis e generosas com elas; (d) explicar aos filhos que machucam e aborrecem os outros porque seus comportamentos são prejudiciais e oferecer a eles sugestões para corrigirem suas falhas. As práticas educativas negativas, enfatizam Falcone, são: (a) corretivos através de ameaças e punições físicas para induzir as crianças a “agirem corretamente”; (b) comportamento inconsistente com a expressão das necessidades delas; (c) a provisão de recompensas extras ou subornos para eliciar “bons” comportamentos nas crianças. Del Prette e Del Prette (2002), relatam as três estratégias básicas de Argyle pelas quais os pais educam seus filhos: a) por meio das conseqüências (recompensas e punições), b) pelo estabelecimento de normas, explicações, exortações e estímulos e c) por modelação.

É importante lembrar que, além das regras, os comportamentos dos pais são observados e copiados pelas suas crianças. De acordo com Caballo (2001, p. 235), “as crianças observam como os pais interagem com elas e com as outras pessoas e aprendem seu estilo”. Tanto os comportamentos verbais, por exemplo, (temas de conversação, fazer perguntas, produzir informações), como os comportamentos não verbais, por exemplo (sorrisos, entonação de voz, distância interpessoal) podem ser aprendidos pela modelação durante a infância. Este período, afirma o autor, parece ser responsável em alto grau do desenvolvimento futuro.

Na moderna teoria da aprendizagem social, Saldaña, Del Prette e Del Prette (2002, p. 277) completam as idéias de Caballo acima:

Na família, por exemplo, o comportamento dos pais torna mais provável o comportamento de filhos, mediante a aprendizagem observacional, formando-se uma cadeia de transmissão de regras de estilos de comportamentos de pais para filhos.

Silvares (2000), complementa as idéias dos autores acima mencionados, explicando que existem evidências de que o domínio de relações interpessoais positivas na infância, especialmente entre pares da mesma idade, constitui-se em pré-requisito básico à saúde mental e ao sucesso educacional futuros do indivíduo, como também é reconhecido que as relações infantis negativas com os pares, pais e outros adultos estão associados a resultados negativos na vida adulta. Silvares (2000) conclui que as crianças socialmente competentes, em relação às incompetentes, eram mais: a) efetivas e acuradas na percepção das dicas internas e externas dos seus pares, e; b) eficazes na construção de objetivos que contribuíssem para favorecer o relacionamento social com seus pares. Algumas variáveis são descritas pela autora como prejudiciais à interação familiar saudável: a) características de comportamento dos avós (ex: comportamento anti-social e manejo familiar pobre); b) características dos comportamentos dos pais (ex.: comportamento anti-social e suscetível a estressores); c) variáveis sócio-demográficas (ex.: baixa escolaridade, pertencer a grupo étnico minoritário) e d) estressores familiares (ex: desemprego, conflito marital e separação conjugal). É evidente que, no convívio diário, explicam Alvarenga e Piccinini (2001), os pais procuram direcionar o comportamento de suas crianças no sentido de obedecer a certos princípios morais e adquirir uma ampla gama de comportamentos que garantam independência, autonomia e responsabilidade, para que mais tarde possam desempenhar adequadamente seus papéis

sociais. Por outro lado, também esforçam-se para reduzir ou suprimir comportamentos que sejam considerados socialmente inadequados ou desfavoráveis. Neste caso, as autoras concluíram, com base em suas pesquisas, que os relatos das mães revelaram que, freqüentemente, apelavam para as práticas coercitivas para a regulação do comportamento dos filhos. Percebe-se na presente revisão literária que o microsistema familiar foi abordado em seus diferentes aspectos: relacionamentos interpessoais entre mãe/criança, pai/criança, mãe/pai/criança, ou mãe/pai/criança (=irmãos). É claro que nestes relacionamentos existem as influências exo e macrossistêmicas no funcionamento familiar, já tratados acima.

8. O Microsistema Pré-Escolar

Bronfenbrenner (1996), reiteradas vezes, tem enfatizado que as pesquisas a respeito do comportamento da criança nas situações da vida cotidiana em casa, creche ou pré-escola não têm levado em conta as atividades que a criança realiza ou não, e os papéis e relacionamentos em que se envolve com outras crianças, com os pais, professores e outros adultos. Estes são, na perspectiva ecológica, dimensões produtoras de um impacto desenvolvimental. É preciso reconhecer, que além da criança, foco de análise, as outras pessoas dos contextos familiar e pré-escolar também são afetadas, como por exemplo, os pais serão influenciados em seus papéis de educadores, como também em seu trabalho, atividades de lazer e os demais aspectos de suas vidas.

Para o autor da abordagem ecológica, é importante que a pessoa participe e interaja nos mais variados contextos, o que intensifica seu desenvolvimento, permitindo que se desenvolvam novas competências cognitivas e sociais. Esta dimensão do mesossistema envolve a inclusão da família na rede de comunicação e assim, o desenvolvimento da criança tanto em seu ambiente familiar quanto no ambiente pré-escolar – objeto deste estudo – o qual é facilitado pela existência de canais de comunicação abertos em ambas as direções.

Os ambientes de grupo (pré-escolas) têm a capacidade de intensificar o desenvolvimento de competência, mas isso depende de que o pessoal da pré-escola em suas interações com a criança, tenha comportamentos que estimulem, encorajem e apóiem atividades e tarefas a serem realizadas pela criança. Quanto mais os adultos apresentarem comportamentos de perguntar, ensinar, responder, elogiar, consolar, mais as crianças se tornam capazes de realizar suas atividades, tais como, persistir em tarefas, pensar, opinar, cooperar e trabalhar junto. As experiências pré-escolares assim descritas podem ter um

impacto significativo no desenvolvimento infantil, em razão de: 1) presença e valorização das “atividades molares” disponíveis para a criança e realizadas por ela no ambiente pré-escolar. Uma atividade molar, de acordo com Bronfenbrenner (1996, p. 37), “constitui-se em um comportamento continuado que possui um momento (quantidade de movimento, impulso) próprio e é percebido como tendo significado ou intenção pelos participantes do ambiente”. Construir uma torre com cubos, cavar a terra para plantar, ouvir uma história, manter uma conversa são exemplos de atividades molares. 2) existência e complexidade das estruturas interpessoais presentes no contexto pré-escolar e que a criança começa a vivenciar. 3) finalmente, é importante observar que não basta considerar os eventos internos do ambiente, mas também as conexões entre aquele ambiente e outros onde a criança passa o seu tempo. A capacidade de qualquer ambiente como a pré-escola e o lar de gerar e sustentar atividades molares e estruturas interpessoais estáveis depende dos relacionamentos entre aquele ambiente e outros (mesossistema).

Para ilustrar o papel do mesossistema – escola – família, Bronfenbrenner (1996) expõe a pesquisa ecológica de uma autora americana, Mildred Smith, que introduziu mudanças significativas nas relações entre a família e a escola na sociedade contemporânea norte-americana.

O trabalho foi planejado com o objetivo de melhorar o desempenho escolar de alunos de baixa renda.

O projeto envolveu mil crianças de famílias de baixa renda, de duas escolas públicas, sendo uma selecionada como controle.

O trabalho objetivou estimular a participação dos pais na educação de suas crianças: Devolver à família sua legítima responsabilidade por ensinar a criança. Fazer a família orgulhar-se de ser a professora. Reunir as pessoas significativas para a criança – a mãe e a professora – como “parceiras”, não competidoras ou desconhecidas, no processo educativo. Nenhuma delas pode fazer este trabalho em oposição à outra ou isoladamente.

Os procedimentos empregados foram os seguintes:

1.) Um grupo de trinta mães voluntárias foram encarregadas de visitar as famílias da comunidade, convidando os pais para um programa planejado para “aprender o que poderiam fazer para ajudar os filhos a melhorar o desempenho escolar”.

2) O programa dirigido aos pais partiu da suposição de que todos eles desejam que seus filhos sejam bem sucedidos na escola. Nos encontros entre professoras e

pais, ficou acertado que estes deveriam: criar um período tranquilo diário, em casa, para tarefas de leitura e estudos. Este período deveria ser regular, de modo a se tornar parte da vida da criança; lembrá-la de suas tarefas, para evitar esquecimentos; ouvir a leitura dos filhos; ler em voz alta regularmente na presença da criança; demonstrar interesse pelas suas tarefas, fazendo perguntas, elogiando e encorajando quando necessário e merecido; cuidar para que as crianças tenham horas regulares de sono.

As mães impossibilitadas de participarem de uma ou mais reuniões, eram visitadas pelas outras mães com as orientações recebidas.

3.) Nessas reuniões, as mães recebiam boletins, apresentando uma lista dos objetivos descritos no item 2 e esses conteúdos eram discutidos juntamente com as professoras. O objetivo destes encontros era melhorar o autoconceito das mães, para que elas, por sua vez, melhorassem o autoconceito de seus filhos.

4.) As crianças pré-escolares levavam um livro para casa, para ser lido pelos pais. Nos dias em que isso acontecia, as crianças traziam em sua roupa uma etiqueta que dizia: “Por favor, leia para mim”. Os pais, assim como as mães, eram encorajados a ler para os filhos.

5.) Foi sugerido que, durante o período tranquilo, as mães ocupassem as crianças com as leituras sem interferências ou barulho de rádio ou televisão.

6.) Todos os dias, as crianças relatavam em suas classes, se haviam realizado suas tarefas. Em caso contrário, as mães eram chamadas para uma entrevista. Assim as crianças podiam sentir que seus pais lhes davam apoio em suas realizações.

7.) Um programa interno para as professoras enfatizou a influência dos fatores ambientais sobre o comportamento e desempenho de seus alunos. Às professoras foi enfatizado que a criança com problemas de aprendizagem não é necessariamente incapaz, mas é com frequência resultado da presença de um problema de suporte ambiental ou de motivação inadequada.

8.) O mesossistema entre a escola e a sociedade foi desenvolvido através das seguintes atividades:

O diretor de uma empresa da comunidade visitou as escolas pesquisadas e em suas visitas lembrou as crianças de que a competência em ciências, leitura, escrita e matemática eram essenciais para a obtenção de empregos em sua fábrica. Além disso, as

peessoas, com empregos especializados, visitaram as salas de aula e explicaram que seus conhecimentos adquiridos na infância foram importantes em suas vidas.

Este modelo mesossistêmico descrito por Bronfenbrenner (1996), pode influenciar a capacidade dos ambientes em estimular o desenvolvimento. Esses intercâmbios foram acionados não só entre a escola e a família, mas também entre a escola e o mundo do trabalho (exossistema) e a vizinhança da comunidade.

É lamentável que a escola está se isolando da família, declara Bronfenbrenner (1979) e isto provoca significantes conseqüências para o comportamento e desenvolvimento das crianças. Os prédios escolares estão se tornando maiores e impessoais e como resultado é provável que os pais e professores não se conheçam. Se a comunicação e a integração entre ambientes comuns à pessoa em desenvolvimento representam um fator estimulador do crescimento psicológico, conclui Bronfenbrenner (1996), que a desconexão atual entre a família e a escola, a ausência de diálogo nestes contextos impossibilitam a integração e a comunicação das atividades escolares e domésticas. Tanto a família como a escola são ambientes formadores de valores, crenças e ideologias. Discutir o mesossistema escola e família significa, portanto, considerá-lo essencial ao desenvolvimento infantil. É esperado, nos dias atuais que a escola se responsabilize, cada vez mais pela educação de valores fundamentais e comportamentos pró-sociais, tais como a solidariedade, respeito e compaixão ao próximo e ao ambiente. Esta educação caracterizada pela formação integral e sistêmica supõe que as instituições escolares não se voltem para dentro de si mesmas isolando-se das famílias e de suas comunidades.

Além do isolamento das escolas com relação às famílias e comunidades, este fato se repete dentro da própria escola, onde as crianças são separadas em classes sem qualquer identidade social própria e ali permanecem parte do dia alienadas pelos conteúdos recebidos e falta de conexão com sua realidade. Esta ausência de vida comum, conclui Bronfenbrenner (1979), que nas últimas décadas a escola tornou-se um poderoso motivo gerador de alienação nas sociedades, como comprovam o declínio do desempenho acadêmico dos alunos e o desinteresse pelas tarefas escolares.

As manifestações mais graves dessa alienação podem ser observadas nos índices crescentes de violência, uso de drogas e delinqüência em crianças de idade escolar.

De acordo com a perspectiva contextual, a alienação da criança e do adolescente e suas seqüelas desenvolvimentais destrutivas, representam um fenômeno de

mesossistema. Elas refletem um colapso das interações entre a família, escola, grupo de iguais, vizinhança e o mundo do trabalho.

Com base nessas evidências, é necessário saber quais são as transições ecológicas e conexões entre os ambientes mais significativos a serem investigadas, em termos de impacto sobre o desenvolvimento humano. Para o desenvolvimento infantil, tema central deste trabalho, Bronfenbrenner (1979, 1996) sugere a interconexão de ambientes envolvendo a família, a escola e o grupo de iguais, chamando a atenção para o fato de que é difícil encontrar um pai que não esteja preocupado em assegurar o bem estar de suas crianças. A maioria das famílias está fazendo o possível sob difíceis circunstâncias. É necessário então tentar mudar essas circunstâncias e não as famílias.

É oportuno agora tecer considerações teóricas a respeito do microssistema pré-escolar, tópico integrante do presente trabalho. De acordo com Vila (2000, p. 41):

[...] a educação infantil tem três atores: crianças, famílias e profissionais da educação [...] A prática na educação infantil não se pode realizar à margem da família. Por isso a educação infantil (deve ser) uma forma de apoio social para o (melhoramento de) as práticas educativas familiares.

Atualmente, explica o autor, a educação infantil deve constituir-se em um contexto de desenvolvimento que seja um prolongamento do contexto familiar. É o que Bronfenbrenner (1996) denomina de mesossistema, isto é, na medida em que os diferentes entornos em que vive a criança estão em consonância, amplia-se sua capacidade para resultar em contextos de desenvolvimento. O que se permite concluir que a educação infantil constitui-se em uma forma de apoio social às práticas educativas familiares. Nos dias atuais acentua-se a concepção de que a educação pré-escolar vá mais além dos aspectos relacionados à instrução. Em primeiro plano de importância, será colocada a construção de um conjunto de valores, normas e atitudes que permitem à criança conviver bem em seus anos futuros. Para isso, é necessário que a família e a escola mantenham canais de comunicação e relações de confiança mútua e compreensão. New (2002) ao fazer referência sobre o desenvolvimento social, explica:

Não há dúvida de que todos os adultos italianos com os quais falei ao longo das três últimas décadas apóiam a idéia amplamente aceita da importância das relações sociais para o desenvolvimento humano que se inicia na primeira infância ... Compreendo agora aquilo que Loris Malaguzzi tentou explicar-me mais de quinze anos atrás: "se você cuidar bem das crianças, o resto virá como consequência". Quando os adultos trabalham juntos para cuidar bem das suas crianças, não apenas alimentam o seu desenvolvimento, mas também enaltecem suas próprias vidas e contribuem com a valorização da comunidade. (p. 242-243)

De fato, nos momentos atuais, a pré-escola não deve entender a presença da família como uma invasão em suas realizações educativas, pelo contrário, busca-se uma atividade conjunta com os familiares, de modo que possam promover o desenvolvimento e a educação dos filhos (alunos). Não é dada às famílias a oportunidade de participar. As práticas curriculares ainda não assumiram o compromisso de considerar e interpretar a participação das famílias como fundamental no trabalho pedagógico. Convém também fazer referência ao papel que a participação da família na sala de aula de educação infantil tem ocupado nos últimos anos. É claro que a presença dos pais é dificultada em razão de jornadas extensas de trabalho. Entretanto, com base nessa realidade, é possível ampliar a participação a outros membros do contexto familiar como os avós, tios, irmãos mais velhos. Esta prática participativa envolverá conjuntos de desempenhos compartilhados: os professores pré-escolares não são donos e possuidores de saber e de experiências, mas, precisam das famílias, pois são estas que conhecem e lidam com as crianças em seus contextos. Além disso, a preocupação por habilidades de leitura e escrita intensamente desenvolvidas pelos professores pré-escolares têm subestimado outras áreas do desenvolvimento infantil. É altamente desejável que as crianças sejam encorajadas a aprender em diferentes domínios (cognitivo, físico, social e afetivo). Zabalza (1998) ratifica a proposição acima, quando declara que o funcionamento didático da instituição infantil não é a de antecipar as aprendizagens tipicamente escolares, mas a de enriquecer os âmbitos de experiência das crianças pré-escolares.

Ao entrar na escola, a criança já traz consigo as vivências construídas no espaço familiar e que devem ser aproveitadas como base de seu desenvolvimento. Ao deixar a pré-escola deve possuir um repertório mais amplo de experiências e habilidades que expressem o trabalho educativo durante os três anos de escolaridade. Não se trata apenas, alerta o autor, de que a criança seja feliz e esteja cuidada durante esses anos. Trata-se de fazer justiça a seu potencial de desenvolvimento nesses anos pré-escolares, acionando recursos para enriquecê-lo. Estes recursos, não poderiam ser produzidos (ao menos nesse grau de perfeição) no contexto familiar, sem a atenção especializada da instituição pré-escolar.

É importante ressaltar que a instituição infantil não pode ser convertida em um espaço puramente assistencial comprometida apenas com cuidados e proteção de crianças de quatro a seis anos de idade. Por outro lado, é indesejável que ela se transforme em um

período escolar considerado como um adiantamento da escola fundamental. Nos últimos anos, explica Zabalza (1998, p. 8-9):

[...] boa parte dos discursos pedagógicos e sociais sobre a infância estão insistindo na melhoria da “qualidade de vida” das crianças. Os riscos da sociedade atual (basicamente urbana, com condições e ritmos de vida muito pouco adaptados às necessidades infantis) acabam afetando as condições de vida das crianças e tornando-as vulneráveis a suas principais patologias (solidão, tédio, dependência do consumismo, empobrecimento de experiências diretas, etc). A escola não possui recursos para enfrentar sozinha o desafio de construir um “novo mundo” para as crianças, mas constitui um recurso social básico que deve fazer parte de uma rede mais ampla capaz de ir avançando na direção de melhorar as condições de vida infantis. Por isso, foi-se expandindo a idéia das “cidades educadoras” – é a cidade inteira, com seus recursos naturais, sociais, políticos e institucionais, que se compromete com a infância.

O autor chama a atenção para o fato de que a história da infância tem sido sempre a história da marginalização, seja social, cultural, econômica e até mesmo educativa. A criança precisa viver em um mundo que não é seu e que não está feito na sua medida. Sua integração nele representava algo somente alcançado nos períodos pós-infância e desde que fossem cumpridas certas condições.

Atualmente, observa-se o surgimento de um mapa cada vez mais preciso dos direitos da infância e que coloca à sociedade compromissos em relação a ela, como, por exemplo, o direito de ser educado em condições que permitam alcançar o pleno desenvolvimento pessoal. A educação infantil deve, antes de mais nada, auxiliar a criança na busca de experiências e habilidades mais ricas e eficazes, através de um ciclo de desenvolvimento de capacidades e construção de recursos operacionais. Não se trata apenas de que a criança seja feliz e esteja sendo cuidada durante esses anos. A escola de educação infantil deve atender às seguintes finalidades: a) numa escola para a criança, a atenção concentra-se na identidade da criança, na sua condição de sujeito de direitos, na consciência de si própria e na íntima relação com a família e a sua cultura de origem; b) numa escola das experiências e dos conhecimentos e que envolvem os conteúdos significativos da experiência como, a educação lingüística, científica, motora, musical, plástica etc; c) numa escola baseada na participação integrada com a comunidade, a atenção concentra-se na relação com as famílias e à gestão social. Neste item, é possível reconhecer o papel da família que não deve estar disposta a delegar as suas responsabilidades educativas, mas que exige poder exercer o direito de uma participação autêntica na gestão da escola. Tonucci (2005) explica que a criança, de acordo com os pais e professores é encarada como uma pessoa a ser educada e que tem valor por aquilo que ela será amanhã. Educar significa preparar para o futuro. A

verdadeira criança, a criança de hoje, é continuamente negada, inexistente. Não importa se hoje não compreende o que lhe explicam ou que ela precisa aprender serão noções úteis no futuro. Não é verdade, entretanto, que tudo acontece depois. O período mais importante da vida, no qual são decididas as bases as quais toda a personalidade, a cultura, as habilidades humanas serão construídas, certamente, é o período inicial da vida. A nova cultura da infância é a cultura do presente, da criança de hoje.

A pré-escola é destinada às crianças, mas não se pode separá-la da família e da sociedade, dos lugares em que as crianças vivem. As crianças são sujeitos sociais e a escola é um lugar de cultura, não somente onde se traduz a cultura, mas também onde se elabora a cultura da criança, a cultura da infância.

A perspectiva contextual considera as pessoas em constante movimento de desenvolvimento, pois enfoca sistemicamente a sua inserção nos variados ambientes. A complexidade e a influência das inter-relações entre os ambientes – do mais próximo ao mais distante – nos quais a pessoa vive e participa não devem ser esquecidos pelos educadores.

Com base em Bronfenbrenner (1996), a incorporação progressiva dos pais ao trabalho escolar, com uma presença ativa e cooperadora (mesossistema), permitirá a construção de uma espécie de cultura formativa comum e complementar entre escola e famílias. Esta é a razão pela qual não somente devemos trabalhar juntos a fim de compreender o que devemos fazer pelas crianças, mas também ensiná-las a se tornarem bons pais e bons professores e que formem uma boa sociedade. Por essa razão as salas de aula pré-escolares constituir-se-ão em um espaço para interagir e cooperar. Os intercâmbios verbais cotidianos revelarão que os conflitos entre pares serão resolvidos de modo reflexivo e calmo. É preciso escutar as crianças, pois só assim elas serão compreendidas pelos adultos (famílias e professores).

Assim o microsistema pré-escolar deve concentrar-se em atividades da vida cotidiana. Esta nos permite dar valor a todos e a cada uma das ações que as crianças realizam no dia-a-dia; com elas, as crianças descobrem o mundo, descobrem-se a si mesmas, aprendem a relacionar-se e a estabelecer relações sociais, cognitivas e emocionais – em direção à autonomia. O jogo, atividade fundamental na infância, é também considerado, pois oferece às crianças oportunidades de criar, imaginar, transformar conhecer, experimentar, transitar entre o real e o imaginário. Através dos jogos as crianças são livres e sentem prazer em realizá-los.

A educação infantil, segundo Vila (2000), deve ser compreendida como um direito e não como uma obrigação que tem toda a infância em participar de situações educativas, distintas à familiar, que sirvam para promover o seu desenvolvimento. Entretanto, convém lembrar, alerta o autor, que a concepção da educação infantil não deve limitar-se apenas à instrução, mas antes de mais nada concebê-la como fonte mais importante do desenvolvimento infantil.

O mundo atual, revela Souza (2004), determina para as crianças formas de vida diversas. Por exemplo, nos centros industrializados ou em grandes cidades – contexto de perigos para a infância – elas são muito dependentes dos adultos. As crianças não podem sair às ruas para explorarem o contexto físico e social e não podem participar de experiências criadas por elas junto aos seus pares. São cada vez mais raras cenas em que crianças ocupam espaços que antigamente eram a referência infantil. Não é permitido à criança caminhar pelas ruas sem a companhia de adultos. Com o conceito de que a rua é um lugar perigoso, a própria criança a exclui como um possível lugar de brincar. A brincadeira de rua, conclui Souza (2004) é estruturante, porque propicia o coletivo, a interação com o outro e a criatividade. Os jogos eletrônicos, as bonecas que falam, os carrinhos que andam sozinhos são, em sua maioria, brinquedos solitários. Com base em pesquisas de Elali (2003), as crianças em seus desenhos valorizavam as áreas livres e o contato com a natureza, enquanto que os adultos preocupavam-se com aspectos estéticos e com a sala de aula em si, embora também referiam-se à importância de áreas livres. Destas observações, fica evidente que as crianças sugerem que as árvores, a grama, a terra, a areia e os animais deveriam estar mais presentes no seu dia-a-dia. Já os adultos, basicamente os pais, embora valorizem a escola junto à natureza, impõem uma condição: a natureza controlada ou domesticada, como, por exemplo, os animais devem estar presos, que não ameacem suas crianças e que não tenham odores fortes. A areia ou a terra que não sujem e que não tenham micróbios. Em outros termos, os adultos desejam um cenário para as atividades infantis e não para a participação ativa dele na vida da criança.

Quanto ao comportamento de brincar, é comum ouvir dos pais e professores, em casa e nos pátios pré-escolares que a criança deve brincar direito. Esta ordem relacionada-se à ausência de barulho ou bagunça, limpeza das roupas e dos tênis. O jogo e a brincadeira são, percebidos, com frequência, pelos adultos como oportunidades de uma certa liberdade ou, de forma deturpada, como sendo contrários ao trabalho, enfim, são considerados inúteis ou para passar o tempo. Ao brincar, a criança interioriza o seu mundo, se reequilibra, recicla suas emoções e satisfaz sua necessidade de conhecer e reinventar a realidade. O

brincar, o fantasiar e o jogar são formas da criança expressar as vivências de seu mundo interno e interagir dinamicamente com a realidade externa.

Infelizmente, o mundo do brincar das crianças de hoje limita-se, muitas vezes, ao seu quarto, ou a sua casa e suas distrações alternam-se com brinquedos industrializados ou assistir a programas na televisão. A criança necessita de tempo e espaço para crescer com seus pares e adultos. As instituições pré-escolares em geral, são espaçosas e arborizadas, entretanto, o que preocupa as professoras é que a criança exerça atividades predominantemente “sulfitadas”.

O contexto pré-escolar, como orientam Papalia e Olds (2000), deve proporcionar às crianças experiências da sua vida diária, estimular os sentidos por meio da arte, da música, lidar com materiais como argila, água, madeira. Observar, falar, criar, solucionar problemas são comportamentos a serem desenvolvidos no contexto diário da escola. As habilidades prévias de alfabetização serão garantidas por meio de leitura de histórias, conversação e arte dramática.

O sucesso escolar não deve constituir-se em aprendizagens precoces das letras, mas pelo exercício das atividades que constituem a base para a construção da leitura e da escrita.

Mas isto não é tudo. A pré-escola auxilia a criança a aprender a se relacionar com os outros e a desenvolver habilidades sociais e emocionais, entre elas, a cooperação, negociação, compromisso e autocontrole. Professores afetuosos e empáticos, ressaltam as autoras, estimulam o comportamento prestativo e solidário. Quando as crianças, a partir da pré-escola, aprendem valores pró-sociais, ouvem histórias e assistem a filmes que revelam altruísmo, tornam-se mais cooperadoras e preocupadas com outras pessoas. É claro que, o papel da família é importante na formação e desenvolvimento desses comportamentos. Os pais de crianças pró-sociais geralmente são altruístas e ensinam modelos de comportamentos relacionados à empatia, compartilhamento, generosidade e o respeito pelas outras pessoas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.13) aponta alguns princípios que devem nortear as instituições de educação infantil que serão aqui destacadas: 1. respeito à dignidade e aos direitos das crianças, sejam elas de diferentes raças, religiões, culturas e posições sociais; 2. direito a brincar, como forma de expressão, pensamento e comunicação infantil; 3. acesso das crianças aos bens sócio-culturais disponíveis; 4. a socialização das crianças, através de participação e inserção nas mais

diversificadas práticas sociais, sem a presença de discriminações; 5. atendimento aos cuidados essenciais referentes à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Na pré-escola, os professores deverão saber como escutar as crianças, como permitir que tomem a iniciativa e, também, guiá-las de formas produtivas. Gardner (1999, p. XI) ao prefaciá-la obra de Edwards, Gandini e Forman (1999), faz o seguinte desabafo:

Como um educador americano, não posso evitar a surpresa por certos paradoxos. Na América, orgulhamo-nos do foco sobre as crianças e, contudo, não prestamos atenção suficiente ao que elas estão realmente expressando. Pedimos a aprendizagem cooperativa entre as crianças e ao mesmo tempo, raramente sustentamos esta cooperação no nível do professor e do administrador. Exigimos trabalhos artísticos, mas raramente conseguimos criar ambientes que possam verdadeiramente apoiá-los e inspirá-los. Pedimos o envolvimento da família, mas detestamos dividir a autoria, a responsabilidade e o crédito com os pais. Reconhecemos a necessidade por uma comunidade, mas com muita frequência nos cristalizamos imediatamente em grupos com interesses próprios. Saudamos o método da descoberta, mas não temos confiança para permitir que as crianças sigam suas próprias intuições e palpites. Desejamos o debate, mas repetidamente o arruinamos; queremos escutar, mas preferimos falar; somos afluentes, mas não protegemos os recursos que nos permitem permanecer assim e, dessa forma, apoiar a afluência de outros.

A realidade pré-escolar, visualizada por Kishimoto (1999), retrata uma sala ampla com mesinhas e quatro cadeiras em cada uma, onde a criança ocupa o seu lugar junto aos seus pares e desenvolve atividades isoladas, individuais. Não existem projetos coletivos para se compartilhar. A autora demonstra em seu artigo (1999) que as condições materiais e ambientais representam componentes fundamentais para o desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade. O impacto dos materiais organizados no espaço incide não apenas nas interações infantis mas também nas relações que se estabelecem entre crianças e adultos, definindo formas variadas de socialização e apropriação da cultura.

A educação infantil requeria no passado a visão de uma sala de aula emoldurada por cartazes com letras e números, ora brilhantes, ora coloridos à serviço da aprendizagem. Atualmente, é o mundo que rodeia a criança, cuja natureza é ser autônoma, ativa e beneficia-se em explorar a heterogeneidade de situações. Atualmente, é desejável e legítimo abrir as portas da escola, integrar os espaços da educação aos da cultura, oferecendo à criança oportunidades originadas das experiências culturais acumuladas, pois, acredita-se no poder da criança que se relaciona com seus companheiros e com o mundo adulto, expressa suas emoções e suas necessidades. Hoje, a criança é focalizada como um ser histórico social dotado de diferenças, peculiaridades, mas completo em seu nível de desenvolvimento.

Um dos modos pelo qual podemos avaliar a qualidade de um programa pré-escolar, diz Katz (1999) é analisar o conteúdo dos relacionamentos entre adultos e crianças. Um programa apresenta vitalidade intelectual se as interações individuais e grupais do professor evocam principalmente o que as crianças estão aprendendo, planejando e pensando a respeito de seus trabalhos e outras atividades e que evocam minimamente regras e rotinas.

A importância do envolvimento familiar na educação infantil com base em Barbour (1998), tem sido tema freqüente entre os pesquisadores e organizações profissionais e que destacam tarefas e o interesse dos pais com relação ao desenvolvimento escolar infantil. Entretanto, o envolvimento familiar, argumenta a autora, não pode ser limitado à freqüência em eventos festivos. Ele pode ter outras formas significativas. Uma dessas formas, para fins de clarificação refere-se a auxiliar as famílias de pré-escolares a criarem em casa um ambiente que comporte o progresso acadêmico da criança. Uma visão ampla desse envolvimento afirma que os pais desempenham o papel de principais professores, e os lares são as primeiras salas de aula.

A autora faz relato de uma pesquisa realizada em uma pré-escola norte americana, cujas atividades de interação escola/família desenvolveram-se da seguinte forma: As crianças levaram para casa uma bolsa contendo vários livros de histórias infantis para serem lidos pelos pais durante a semana. A cada semana, a bolsa de livros era renovada. No final do período letivo, o relatório de pesquisa revelou que: 1) As bolsas incentivaram a parceria entre família e escola na promoção da educação infantil; 2) O projeto não apenas permitiu que as famílias se tornassem diretamente envolvidas no desempenho escolar de suas crianças, mas também influenciou atitudes e comportamentos dos pais. O projeto fez com que os pais se sentissem como professores de seus próprios filhos, e reforça a importância desse papel; 3) O projeto encorajava e apoiava o interesse dos pais. Estes aprendem mais sobre seus filhos, e sua participação tem influência positiva para seus filhos. Esse relato de pesquisa constitui-se em um exemplo mas muitos outros projetos poderão ser desenvolvidos pelos professores pré-escolares e suas famílias. Rabitti (1999), com base em seus trabalhos empíricos em Reggio Emilia e parte de sua dissertação de mestrado, faz o seguinte comentário:

Deveríamos amar e respeitar as crianças como tais, isto significa que não deveriam ser tratadas nem “como animaizinhos a serem mimados”(Katz e Chard), nem deveriam ser obrigadas pela força a abandonar a infância quanto mais cedo possível. Reconhecendo que as crianças são seres humanos “poderosos”, ou seja, com muitas potencialidades, na Villeta pensam que uma prática educativa atenda à predisposição do ambiente, dos materiais, das atividades, permita às crianças imaginar, pensar, operar e criar.

Por isso, é essencial dar às crianças o tempo necessário para que desenvolvam a imaginação, para criar um interesse e mantê-lo. A esse respeito, a função dos professores e do ambiente é fundamental. É preciso considerar também que os projetos a serem elaborados pelos professores e pais podem ser muito mais envolventes, se os assuntos forem retirados do mundo infantil e melhor ainda, se forem “sugeridos” pelas próprias crianças, protagonistas do processo educacional.

Neste ponto, lembram Kamii e Devries (1992) é interessante a relação com alguns objetivos cognitivos como, por exemplo, o do incentivo ao surgimento de idéias, problemas e questões e a colocação das realidades e objetivos em relação, observando similaridades e diferenças. No que diz respeito ao primeiro objetivo, surgimento de idéias interessantes das crianças, salienta-se a importância do surgimento de respostas diferentes a uma mesma questão, melhor do que uma resposta correta para cada questão. É interessante lembrar também que existe uma ligação estreita entre esses objetivos com aqueles relacionados ao desenvolvimento afetivo e social: 1) O desenvolvimento da autonomia (tanto intelectual como afetivo e social) requer um contexto de relações adulto-criança caracterizado pelo respeito mútuo, afeição e confiança. 2) Para que o desenvolvimento ocorra é necessário um certo equilíbrio emocional. Se uma criança apresenta comportamentos de ansiedade e insegurança dificilmente participará das atividades relacionadas ao conhecimento; 3) Como a aprendizagem é condicionada à motivação, as atividades infantis devem ser voluntárias e para isso elas devem relacionar-se às necessidades e interesses intrínsecos da criança. Por essas razões, Kamii e Devries (1992) enfatizam o que a pré-escola deve ter como preocupações básicas: o desenvolvimento da segurança da criança em seus relacionamentos com os companheiros e professora, o respeito aos sentimentos e direitos do outro e a independência através da curiosidade e iniciativa na busca de respostas. Emoções e atitudes são parte do que a criança traz para a escola, derivadas muitas vezes da experiência em casa, e derivadas também da interação dos objetivos da criança com aqueles da escola. O ambiente interativo e social do contexto escolar pode oferecer às crianças uma atmosfera vigorosa e protetora na qual podem aprender a se adaptar e a funcionar com o melhor de suas capacidades. Em escolas onde os valores e as expectativas diferem notavelmente daqueles vivenciados na família, a aprendizagem fica comprometida. Quando a cultura em casa é muito discrepante da cultura da escola, o contraste entre a experiência na escola e em casa pode afetar profundamente o desenvolvimento da criança.

Os pais não só devem participar da determinação das escolhas educativas da escola, mas também devem ser solicitados a produzir idéias e a partilhar comportamentos de maior alcance, como por exemplo, sugestões a respeito de novas formas de ficar com os filhos. Kamii e Devries (1992, p. 89), com relação às práticas educativas dos pais em casa, explicam:

Se os adultos em casa relacionam-se com a criança de uma maneira coercitiva, autoritária (dando à criança pouca escolha no que concerne a ela) e tem pouca apreciação da qualidade única do pensamento da criança (e assim pouca paciência com a “confusão dos jogos”, a “tolice” do material ou inoportunas” perguntas) a criança pode tornar-se contraída e incapaz de iniciar suas próprias atividades ou afirmar-se na escola. Tal situação de expectativas conflituosas pode bloquear a criança e deixá-la ansiosa. Afinal, uma criança de quatro anos de idade tem profundos sentimentos sobre o que é aceitável e o que não é aceitável em casa, e estes são os sentimentos que ela traz para a escola.

As crianças que são constantemente reprimidas em casa explodem numa incontrolável agressividade quando os constrangimentos desaparecem na escola, criando assim problemas de sobrevivência para o grupo, assinalam Kamii e Devries (1992) e concluem que a educação dos pais é importante para o desenvolvimento das atividades pré-escolares de suas crianças. De acordo com Vila (2000), a educação infantil aparece cada vez mais como uma necessidade imperiosa da vida contemporânea em relação com o cuidado dirigido à criança, é possível pensá-la como um microsistema de apoio social mais importante à família com o objetivo de fomentar e aumentar sua competência educativa. Neste ponto, é conveniente, lembra o autor, que família e escola mantenham canais de comunicação e relações de confiança recíproca e compreensão. Essas relações podem representar uma forma de apoio e de crescimento da competência educativa das famílias.

Entretanto, adverte Vila (2000) é necessário adequar a prática educativa à diversidade infantil e, sobretudo à diversidade familiar. E justifica:

Os esteriótipos e os preconceitos são pouco úteis para construir as relações família-escola adequadas que fomentem a continuidade das práticas educativas em ambos os contextos (VILA, 2000, p. 54).

No convívio diário, explicam Alvarenga e Piccinini (2001), os pais se esforçam em direcionar o comportamento dos filhos no sentido de seguir certos princípios morais e adquirir comportamentos que objetivam a independência, a autonomia e a responsabilidade. Por outro lado, existe um esforço por parte desses pais em suprimir ou reduzir comportamentos considerados inadequados socialmente. Para este fim, os pais fazem

uso de estratégias de socialização, denominadas práticas educativas como uma das variáveis relacionadas a essas práticas.

A punição e outras práticas coercitivas são utilizadas pela grande maioria dos pais para o controle do comportamento dos filhos como foi confirmado pelo presente trabalho. O estudo a respeito das relações entre as práticas educativas e problemas comportamentais constituem-se em um tema a ser considerado e analisado nos contextos familiar e pré-escolar. É claro que as crianças ao iniciarem suas atividades pré-escolares chegam com habilidades, competências e características comportamentais que os professores devem encará-las num enfoque ecológico e não em termos de características individuais das crianças, informam Tudge, Otero, Hogan e Etz (2003) e concluem que a escola e a família devem integrar-se, de tal forma que se focalize mais atenção sobre os valores e crenças e atitudes dos pais a respeito da criação de suas crianças e sobre suas atividades diárias nos contextos em que vivem. Os autores alertam que essas conexões entre famílias e pré-escola são valiosas não apenas como um caminho de envolvimento dos pais nas atividades escolares dos filhos, mas também auxiliam os professores a dirigirem sua atenção aos tipos de experiências que as crianças tiveram nos anos anteriores à entrada na escola, particularmente às relacionadas com a interação com os adultos. Os professores podem então, assegurar que as crianças que tenham tido poucas oportunidades de engajar-se em conversações com os adultos sejam providenciadas tais oportunidades.

Outro ponto, igualmente importante apresentado por Vila (2000), refere-se à educação infantil como uma fonte de desenvolvimento comunitário: Em muitos casos, a comunidade pode crescer tanto do ponto de vista de sua auto-estima como de sua auto-imagem se existe um projeto coletivo para a infância.

É preciso reconhecer, prossegue Vila (2000) que a educação infantil aparece cada vez mais como uma imperiosa necessidade da vida moderna em relação com o cuidado da criança, o que se permite pensar nessa educação como uma das formas de suporte social mais importante da família. Em outras palavras, as relações família-escola devem ser cultivadas cuidadosamente para garantir acordos e continuidades que resultem no desenvolvimento infantil, tal como prevê a noção de mesossistema tratada por Bronfenbrenner (1979, 1996). O estabelecimento de acordos e negociação constitui-se, de um lado, em uma forma de apoio ao trabalho educativo da família e, de outro, uma maneira das escolas adequarem sua tarefa educacional à diversidade presente em sala de aula através do conhecimento da criança e de sua família.

Além da sensação de insegurança e da incompetência educativa das famílias, também é certo que nem todas as práticas educativas familiares são exemplos de perfeição e que, em alguns casos, observam-se práticas claramente discutíveis, fruto do desconhecimento ou da existência de crenças inadequadas à promoção do desenvolvimento infantil. Por essas razões, é necessário que as famílias encontrem os apoios informacionais para mudarem suas convicções e seus comportamentos e alcancem a competência educativa em seus contextos.

Katz (1999), com base nos estudos realizados nas pré-escolas italianas, sugere que: 1) crianças e professores, juntos, organizem temas de interesse para a elaboração de projetos. Os professores precisam ter expectativas positivas a respeito das capacidades das crianças de representarem seus pensamentos, sentimentos e observações através das habilidades gráficas como desenhar, pintar etc. Os professores italianos agem a partir de uma suposição que frequentemente passa despercebida pelos demais: a de que as crianças possuem um desejo inerente de crescer, de saber e de compreender as suas realidades. 2) As crianças fazem uso de suas produções gráficas como base para discussões e análise dos conteúdos pesquisados. As crianças não precisam levar trabalhos para casa, todos os dias, para mostrarem aos pais. Elas precisam desses materiais para a aprendizagem. 3) Os trabalhos realizados pela criança oferece um rico conteúdo para o relacionamento entre professores e alunos. 4) Os professores transmitem às crianças a idéia de que todos os aspectos de seus trabalhos são considerados com seriedade. 5) A atividade pré-escolar baseia-se nos relacionamentos familiares e comunitários, uma vez que, família e comunidade assumem um compromisso real com suas crianças.

Os pais não só participam da determinação das escolhas educativas da escola, mas também são solicitados a produzir idéias e a partilhar comportamentos de maior alcance, como por exemplo, sugestões a respeito de novas formas de ficar com os filhos e de conversar com eles. Aquelas perguntas costumeiras que os pais fazem aos filhos como “O que você fez na escola?” podem ser substituídas por perguntas mais específicas como: “É verdade que a argila é dura de trabalhar?” ou “o que você achou quando comeu maçã em fatias oferecida na hora do lanche?” Assim é mais fácil encaminhar uma conversa.

Os encontros de pais e professores não são formalidades burocráticas, como freqüentemente ocorrem em nossas escolas. As opiniões dos pais têm peso. Os pais entram na escola ainda antes que os filhos, incentivados pelos convites que recebem no período inicial de matrículas e, no decorrer do ano participam das discussões e finalidades da educação

infantil. Esses encontros com as famílias e professores reforçam a idéia de que deve existir uma grande consideração pela criança.

Nas escolas italianas, as crianças têm o privilégio de aprender através de suas comunicações e experiências concretas. O sistema de relacionamentos apresenta em si mesmo uma capacidade virtualmente autônoma de educar.

Com base nas informações contidas no microsistema pré-escolar, alguns aspectos merecem destaque, conforme Kramer (1998): 1) Preocupação em desenvolver na criança uma auto-imagem positiva percebendo-se cada qual na sua identidade própria e em conviver construtivamente com as diferenças existentes no contexto escolar. 2) O desenvolvimento cognitivo basear-se-á em construções de noções e conceitos através de ações. É no decorrer das atividades que as crianças observam, relacionam os objetos do mundo físico, incorporam dados, enfrentam desafios e trocam informações com seus pares e adultos. 3) A representação verbal é considerada essencial não só com relação à expressão individual, como também no processo de comunicação (socialização). 4) E, por fim, é preciso considerar: a) as atividades psicomotoras, com a finalidade de exploração do corpo e do espaço físico. Os exercícios motores devem ser enfocados em função de objetivos determinados (como, por exemplo construir um brinquedo, realizar um jogo, desenhar uma história, construir objetos com areia, argila e água, plantar etc.). b) os comportamentos relacionados à promoção da saúde, levando em conta a alimentação e a higiene pessoal e do ambiente (casa e sala de aula). A contribuição mais significativa da pré-escola, provavelmente, seja fazer as crianças perceberem que a escola é diversão, que aprender traz satisfação, e que elas são competentes, concluem Papalia e Olds (2000).

Kishimoto (1998), inspirada nas idéias de Bruner, enfatiza o papel dos jogos e das brincadeiras no contexto pré-escolar. Os primeiros, os jogos, oferecem oportunidades para experimentar comportamentos, que, em situações normais, jamais seriam tentados em razão do temor do erro e punição. Além disso, nos jogos, os sinais valem por outros eventos, como por exemplo, um cabo de vassoura pode denotar um cavalo, caixas de fósforo transformam-se em trens, casas e carrinhos, que não existem na realidade, apenas na imaginação. Os jogos consistem também em formas de socialização que preparam a criança para ocupar um lugar na sociedade adulta, além de serem essenciais no preparo para a vida social e emocional. A criança que brinca aprende a decodificar o pensamento de seus pares e seu desenvolvimento cognitivo será estimulado. A brincadeira tem papel preponderante desde o nascimento da criança e representa o elemento constitutivo das ações sensório-motoras,

responsável pela estruturação dos primeiros conhecimentos construídos a partir do binômio saber-fazer. Através das brincadeiras, a criança aprende a se movimentar, falar, ouvir e desenvolver estratégias de solução de problemas. É preciso não esquecer que as pré-escolas existentes exigem que as crianças passem menos tempo em atividades livremente escolhidas que exercitem seus músculos e ampliem sua imaginação e mais tempo em folhas de trabalho carimbadas de desenhos a serem coloridos e em atividades de leitura e escrita.

Edwards (1999, p.160-161), com base em uma palestra proferida por Felippini, nos Estados Unidos em 1990, relata que:

O papel do adulto é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. Tem, para nós, o papel de “distribuidor” de oportunidades; e é muito importante que a criança sinta que ele não é um Juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer quando precisa tomar emprestado um gesto, uma palavra. De acordo com o que Vygotsky [o psicólogo russo] disse, se as crianças já foram do [ponto] A a B e estão chegando muito próximas a C, ocasionalmente, em um momento tão especial, precisam da assistência do adulto. Sentimos que o professor deve estar envolvido com a exploração da criança, se deseja entender o que é ser o organizador e o estimulador de oportunidades... E nossas expectativas sobre a criança devem ser muito flexíveis e variadas. Devemos ser capazes de pegar a bola que ela nos lança e jogá-la de volta, de modo a fazer com que deseje continuar jogando conosco desenvolvendo, talvez, outros jogos, enquanto vamos em frente.

O que se vê salientado no texto de Edwards constitui, na verdade, informações valiosas a serem analisadas e adotadas pelas nossas escolas de educação infantil. A criança constrói a si mesma através dos relacionamentos com seus pares e professores. Neste sentido, o desenvolvimento não é encarado como uma realização individual, mas como um processo de construção social. A criança também constrói seu mundo, livremente ancorada no seu cotidiano. A mente dos adultos e das crianças está direcionada a questões de interesse de ambos: o progresso do trabalho, como as idéias a serem exploradas, com as técnicas e materiais a serem utilizados. O contexto pré-escolar deve, antes de mais nada, ser um espaço onde se desenvolve um sistema de relações em que crianças e professores não sejam apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também apresente a possibilidade de criar uma cultura, onde todos estão dispostos a aprender juntos.

Em acréscimo, uma visão acerca do programa pré-escolar americano denominado Projeto Head Start, lançado em 1965, como relatam Papalia e Olds (2000), pode oferecer sugestões positivas ao presente trabalho. Os administradores deste projeto orientados pela abordagem ecológica, no atendimento às crianças de baixo nível socioeconômico, adotaram o tema “criança integral”, cujos objetivos eram orientados no atendimento à saúde

física, estímulo das habilidades cognitivas e promoção da autoconfiança, do relacionamento com os outros, a responsabilidade social e senso de dignidade e valor próprio para a criança e a família. Assistência médica, dentária e mental é oferecida à criança. É, também oferecida à ela, pelo menos uma refeição ao dia, enriquecimento cognitivo, serviços sociais e integração dos pais. Seus efeitos foram avaliados, colocando a saúde e o bem estar físico com resultados mais significativos. Destacam-se também, entre as crianças beneficiadas pelo programa, progressos substanciais nas áreas cognitiva e lingüística, principalmente para aquelas consideradas de nível socioeconômico mais baixo. Outros progressos relacionam-se ao impacto positivo na auto-estima, socialização e maturidade social das crianças, além de beneficiar suas famílias quanto aos apoios recebidos na tarefa de educá-las, na área de empregos e treinamento profissional. Os programas Head Start de maior sucesso nas comunidades americanas, têm sido aqueles com maior participação dos pais, melhores professores, grupos menores e serviços mais amplos.

Os programas pré-escolares compensatórios, como o Head Start e outros menos comentados, foram criados e desenvolvidos para ajudarem as crianças de baixo nível socioeconômico e vítimas, portanto, da miséria, descaso e desamparo.

A leitura destas realizações provenientes do Head Start, e suas conseqüências benéficas ao desenvolvimento infantil, pode ser realmente útil para promover mudanças no sistema educacional pré-escolar em nossas comunidades. Recorrentemente, foi relatado neste estudo, que a instituição infantil destinada à criança de 4 a 6 anos introduz atividades predominantemente acadêmicas em atendimento às pressões dos pais, cujos valores culturais orientam-se para uma forte iniciação educacional, cujo ensino excessivo e dirigido pela professora negligencia as necessidades da criança de brincar, explorar e estar livre de exigências externas indevidas.

Quando se observa atentamente o que está acontecendo nas salas de aula pré-escolares, logo torna-se óbvio que as professoras frequentemente têm a intenção de ensinar fatos às crianças. Elas usam muito material concreto e explicam que as crianças aprendem com atividades concretas, mas ainda assim, a intenção é transferir um conjunto de conhecimentos. O papel da professora, portanto, é oferecer lições através de tarefas acadêmicas para serem resolvidas pelas crianças. De acordo com esta perspectiva, isto significa que a prática do alfabeto, a escrita de números, a realização de operações aritméticas simples preenchem o tempo das crianças e das professoras. Na verdade, observa-se uma forte tradição de que pré-escola constitui-se em espaço que prepara a criança para a escolarização

posterior. A literatura a respeito da educação infantil enfatiza que o papel da professora é ajudar as crianças a vivenciarem fenômenos, levando-as em visitas a lugares, contando histórias, oferecendo-lhes papéis para serem encenados em peças, criando um ambiente estimulador para brincadeiras e outras atividades.

As crianças, dessa forma, criam seu próprio conhecimento a partir de suas atividades e tornam-se capazes de compreender o mundo à sua volta.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

1. Ficha de avaliação socioeconômica

Teve como objetivo a obtenção de dados a respeito das famílias em seus aspectos profissionais, econômicos como renda familiar, gastos principais direcionados à alimentação, saúde educação, vestuário, higiene e lazer, hábitos da família e da criança (exo e macrovariáveis).

Com relação ao registro das respostas, aconselham Marcone e Lakatos (1990) devem ser anotadas no momento da entrevista, para maior fidelidade e veracidade das informações. O uso do gravador é ideal, se a pessoa entrevistada concordar com sua utilização.

Biasoli-Alves e Dias e Silva (1992, p. 64) concluem que:

[...] das atitudes de aproximação, respeito e empatia trazidas pelo pesquisador, virá a disponibilidade dos sujeitos e o seu envolvimento com a tarefa de informantes (o que amplia a possibilidade de validade dos dados obtidos), fazendo dela um momento de reflexão, retomada de fatos, valores e idéias do passado (quando este é o caso) e a gratificação com sua transmissão ao entrevistador.

O roteiro do protocolo de observação (Anexo A) foi elaborado com base em Danna e Matos (1999, p. 40). A ficha de avaliação das condições socioeconômicas da família (Anexo B) e o roteiro de entrevista a respeito dos ambientes de desenvolvimento de crianças pré-escolares – 4 anos (Anexo C) foram baseados nos trabalhos de Zamberlan e Biasoli- Alves (1997).

Os dados resultantes das observações, ficha socioeconômica e entrevista permitem o uso de tabelas e de descrições verbais. De acordo com Marcone e Lakatos (1990) as tabelas fornecem valores exatos e podem ilustrar eficientemente as informações,

representam um resumo dos dados obtidos na pesquisa. Além da apresentação dos dados quantitativos, o presente trabalho utilizará as descrições verbais, configurando-se em uma pesquisa qualitativa. A decisão em aplicar ambas metodologias: a quantitativa e a qualitativa é baseada em considerações teóricas. De acordo com Minayo (2002), a diferença entre os termos qualitativo e quantitativo é apenas de natureza. Enquanto os cientistas sociais que trabalham com dados estatísticos, apreendem dos fenômenos apenas a região visível, ecológica morfológica e concreta, a abordagem qualitativa aprofunda-se na área dos significados das ações e relações humanas, um aspecto não perceptível e não captável em cálculos numéricos e estatísticos. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem, alerta autora, pelo contrário, complementam-se, já que a realidade envolvida por eles interage dinamicamente, descartando qualquer dicotomia.

Tem-se a impressão de que a pesquisa nos dias atuais, encontra-se num processo de transição, onde convivem posturas e paradigmas muito diferentes. Há opiniões, idéias e posturas distintas a respeito das abordagens quantitativa e qualitativa, entretanto, uma não desqualifica a outra, ambas são consideradas valiosas. A coexistência será, portanto, possível. Se, atualmente, o predomínio das práticas qualitativas é evidente, isto não quer dizer que as práticas quantitativas devem ser ignoradas e esquecidas. Não existem métodos de pesquisa que sejam necessariamente melhores ou piores do que os outros, o que importa é considerar a adequação do método à natureza do fenômeno sob investigação e à questão que se propõe a investigar. É importante comunicar que o presente estudo utiliza-se de instrumentos como o da observação e da entrevista com a quantificação da frequência da ocorrência dos fenômenos a serem pesquisados, descritos e posteriormente explicados. A escolha de uma abordagem metodológica adequada para a análise da rede complexa de padrões estáveis e mutáveis representa o primeiro problema com que se defronta o pesquisador. Os modelos estatísticos elaborados para superar as dificuldades de um enfoque complexo não parecem muito adequados. Tais modelos quando utilizados deixam de lado muitos aspectos que poderiam ser relevantes ao trabalho de pesquisa.

No presente trabalho foram utilizadas a observação em sala de aula pré-escolar e a entrevista – com as mães das crianças participantes nas abordagens quantitativa e qualitativa. Uma descrição quantitativa dos resultados enfatizarão aspectos tais como registros de frequência relacionados aos comportamentos específicos num ambiente particular. A descrição qualitativa desses dados deverão ser expressos em termos não numéricos – uso da linguagem. Visualiza-se aqui com base em Branco e Rocha (1998), a necessidade da superação da tradicional dicotomia entre métodos quantitativos e qualitativos, ressaltando-se a

sua adequação em função das questões a serem investigadas. Com base nessa falsa natureza da dicotomia que vem sendo construída no discurso acadêmico a respeito do caráter científico ou não das pesquisas quantitativas ou qualitativas, explicam as autoras que a metodologia ideal deve adaptar-se às questões específicas, enfim, aos objetivos da pesquisa.

A abordagem sistêmica ajuda a lidar com o problema relacionado à descrição e análise dos contextos sociais. A contextualização é, sem dúvida alguma, uma variável significativa, uma vez que inclui no processo investigativo, aspectos do ambiente social e físico para uma compreensão mais profunda do fenômeno.

2. Entrevista

Além da observação, foi utilizado outro instrumento, a entrevista, dirigida aos pais das crianças estudadas. A entrevista, segundo Marcone e Lakatos (1990), constitui-se em um material de trabalho importante nos vários campos das ciências sociais. Ela tem como objetivo central a obtenção de dados da pessoa que está sendo entrevistada, a respeito de determinado assunto ou problema. Dentre os diferentes tipos de entrevistas, optou-se pela entrevista padronizada ou estruturada. Para as autoras., é aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido, em que os entrevistados respondem às mesmas perguntas, de tal modo que todas as respostas possam ser comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, permitindo constatar que as diferenças são produtos das diferenças dos respondentes. As questões fechadas, ratifica Cozby (2003), é uma abordagem mais estruturada, a codificação é mais fácil de ser elaborada, e as alternativas de respostas são as mesmas para todos. A realização da entrevista face a face, segundo Cozby (2003) requer que o entrevistador e o entrevistado se encontrem, e costuma ser usada quando a amostra é pequena. A interação face a face tem benefícios claros, uma vez que as pessoas freqüentemente estão mais propensas a concordar em responder a perguntas feitas por uma pessoa real do que em responder a um questionário enviado pelo correio. O entrevistador e o entrevistado normalmente estabelecem um bom contato inicial, que motiva a pessoa a responder todas as perguntas propostas. Além disso, lembra o autor, um entrevistador pode fazer perguntas adicionais se considerá-las necessárias para ajudar a esclarecer as respostas.

3. Observação:

A observação, segundo Marcone e Lakatos (1990), consiste em uma técnica de coleta de dados que utiliza os sentidos para a obtenção de determinados aspectos da realidade. Ela envolve os comportamentos não só de ver e ouvir, mas também em examinar os fatos ou eventos que se deseja estudar. Na observação não participante ou passiva, explicam Marcone e Lakatos (1990, p. 82):

[...] presencia-se o fato mas não participa dele, não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel do espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado.

Batista (1996) concebe a observação sistemática como uma coleta de dados através de cuidadosa observação de eventos em seu ambiente natural. Em mais detalhes, Cozby (2003, p.130), ao referir-se à observação sistemática relata:

[...] é uma observação cuidadosa de um ou mais comportamentos específicos num ambiente particular. Essa abordagem de pesquisa é muito menos global do que a pesquisa de observação naturalística. O pesquisador só está interessado em alguns poucos comportamentos específicos, as observações são quantificáveis e o pesquisador freqüentemente tem hipóteses prévias sobre o comportamento.

Lembra Batista, 1996) que o comportamento se apresenta numa complexa sucessão de eventos no tempo, sendo necessário dividi-lo em unidades que possibilitem sua descrição e posterior classificação. Uma vez dividido o fluxo de eventos comportamentais em unidades, é preciso agrupá-los em categorias. O pesquisador, esclarece Cozby (2003, p.31):

[...] precisa decidir quais são os comportamentos de interesse, escolher um ambiente no qual irá observar esses comportamentos e, o que é mais importante, desenvolver um sistema de categorização para medir os comportamentos. Algumas vezes, um pesquisador desenvolve um sistema de categorização adequado às necessidades de um estudo particular. Os sistemas de categorização devem ser tão simples quanto possível, permitindo que o registro seja feito com facilidade.

É importante lembrar que a presente pesquisa orientada de acordo com uma perspectiva ecológica visualiza o contexto ambiental como um sistema de inter-relações, ou de interdependência, entre os vários componentes físicos e humanos que participam dos contextos em análise.

Neste estudo, o emprego de mais de uma técnica de coleta de dados constitui-se em um dos caminhos metodológicos como o uso conjugado da observação (item 1) e da entrevista (item 2). A utilização adequada de ambas as técnicas permitirão detectar aspectos das relações pessoais de pré-escolares nos ambientes familiar e escolar.

Batista (1996, p. 283) aponta os seguintes aspectos orientadores na aplicação de técnicas observacionais, baseada em Hinde:

[...] em primeiro lugar o fato de que relacionamentos influenciam os indivíduos e que a personalidade desses indivíduos influencia os relacionamentos em que eles se inserem, criticando o fato de que a Psicologia tem devotado muito mais esforços ao estudo dos aspectos individuais da personalidade do que ao estudo dos relacionamentos. O segundo tipo de dialética surge do fato de que cada relacionamento existe em um ambiente social o que destaca dois aspectos: por um lado, ambos os participantes de um relacionamento influenciam e são influenciados pelo relacionamento em foco; de outro lado, esse relacionamento é afetado pelas normas da cultura em que eles vivem ao mesmo tempo em que essas normas, são alteradas ao logo do tempo pelos relacionamentos diádicos e pelos de ordem mais elevada que constituem a sociedade. Assim é necessário levar em conta esses dois tipos de dialética: entre personalidade e relacionamento, bem como entre relacionamentos e sociedade.

Com relação às características comportamentais que regularmente se repetem e a formulação de categorias, Kreppner (2001, p. 1) explica que:

Sem um conjunto preciso de hipóteses, nenhuma categoria pode ser formulada. Entretanto, as categorias devem ser criadas através de uma intensa interação com o material observado e novas categorias, que podem descrever eventos inesperados durante as observações, devem ser permitidas.

Outro ponto a ser considerado refere-se à identidade das crianças, participantes deste trabalho. Lembra Kramer (2002, p.3) que:

A criança é um sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas. Além disso, o anonimato atende às dimensões éticas e esta pesquisa precisou apagar os nomes de seus protagonistas para circular academicamente.

Torna-se necessário, conclui a autora, usar nomes fictícios, com a preocupação de não revelar a identidade da criança para resguardar sua integridade.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

1. Contexto Pré-Escolar e Participantes

Analisadas as temáticas família e pré-escola (capítulo I), o presente estudo aponta a vantagem de investigar aspectos macro e micro contextuais de famílias que possam afetar o desenvolvimento de crianças pré-escolares. Para uma melhor compreensão de como os diferentes aspectos desses contextos afetam a criança em desenvolvimento e são por ela afetados, selecionou-se uma classe pré-escolar de crianças de quatro anos de idade e suas famílias. Como o interesse da pesquisa é apreender as relações inter-pessoais da criança nos microsistemas familiar e pré-escolar, delineou-se a população infantil a partir de um estabelecimento infantil municipal que atende basicamente as famílias de baixo nível socioeconômico. O enfoque descrito de ambos ambientes – família e pré-escola tornou metodologicamente possível a esta pesquisadora observar esses segmentos em suas próprias ecologias, identificando as características de vida e seus relacionamentos nesses contextos.

A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada no Município de Presidente Venceslau, Estado de São Paulo, escolhida para a realização desta pesquisa, atende gratuitamente, em dois períodos diários, crianças entre quatro e seis anos e conta com vinte classes e vinte e cinco alunos, em média em cada uma, sob a responsabilidade de professoras que lhes oferecem, em quatro horas diárias, atividades variadas em sala de aula e no pátio. A classe selecionada para o presente estudo foi indicada pela diretora da escola, após o contato com ela, a fim de que fosse dada a permissão para a realização da coleta de dados. A classe indicada era constituída de vinte e cinco crianças, onze meninos e catorze meninas de quatro anos, do período da manhã (7:30 h – 11:30 h). A sala de aula, onde eram desenvolvidas as atividades mede mais ou menos 35 metros quadrados, suas paredes são amarelas, com muitos desenhos e produções dos alunos nas paredes e na lousa. O pátio para atividades

recreativas, é gramado e arborizado com brinquedos variados como gangorras, balanços, escorregadores e outros.

2. Apresentação das crianças:

1. Ale – sexo masculino, 4 anos, é caçula de uma família com mais dois filhos. Os pais possuem uma oficina onde trabalham em período integral. É a mãe que o leva à escola. É muito apegado ao pai.
2. Cai – sexo masculino, 4 anos. É o caçula, tem uma irmã. Só a mãe trabalha. O pai encontra-se desempregado e abandonou a família. Fica na creche onde almoça. Volta para casa às 17:30 h. e fica com a avó. Tem crises frequentes de bronquite. Não dorme bem.
3. Gus. Sexo masculino, 4 anos, tem uma irmã mais velha. Apresenta problemas de saúde (síndrome androgenital) e constantemente é levado para o hospital – falta de hormônio que distribui a alimentação no organismo.
4. Joá – sexo masculino, 4 anos, caçula, irmão de outro menino de 11 anos. Os pais trabalham o dia todo. Na classe não faz tarefa, não brinca, apenas fica olhando os companheiros brincarem.
5. Luc. – sexo masculino, 4 anos, caçula, irmão de uma menina de 8 anos. O pai está no Japão. Vive com a mãe e irmã. É a mãe que o leva à escola.
6. Lui – sexo masculino, 4 anos. Tem uma irmã de 6 anos. (irmã por parte de mãe). Não conhece o pai. Vive com a mãe, a avó e seu companheiro.
7. Mat – sexo masculino, 4 anos. É o caçula da casa. Vive com a mãe e o irmão de 8 anos. A mãe trabalha em período integral. É separada do marido. Passa o dia com o irmão e empregada.
8. Nat. – sexo masculino, 4 anos, é filho único, vive com a mãe e os avós. O pai está impedido de visitá-lo. Passa o dia na creche.
9. Pab. - Sexo masculino, 4 anos. É filho único, vive com os pais. A mãe é dona de casa. Tem problemas para dormir e bate na mãe.

10. Vic. – sexo masculino, 4 anos, É filho único. O pai é aposentado e tem filhos do primeiro casamento. Não dorme bem e faz tudo o que quer.
11. Vit. – sexo masculino, 4 anos, É filho único. Os pais trabalham o dia todo. Fica com a avó.
12. Ama (1) – sexo feminino, 4 anos. Tem um irmão de sete anos por parte da mãe. O pai é separado. Mora na casa da avó. Não tem horário para dormir.
13. Ama (2) – sexo feminino, 4 anos. É filha única. Seus pais trabalham o dia todo. Passa o dia com a avó materna. Os pais levam-na à escola.
14. Bar. – sexo feminino, 4 anos. Tem um irmão de 14 anos. Seus pais trabalham o dia todo. Gosta de mexer nas roupas e maquiagem da tia. Gosta de “bagunçar a casa.”
15. Bea. – sexo feminino, 4 anos. É a irmã mais nova. Tem 2 irmãos, um de 13 anos e outro de 11 anos. Mora em uma fazenda, A mãe é dona de casa.
16. Bia. – sexo feminino, 4 anos. É filha única. Seus pais trabalham o dia todo. Faz xixi na cama e na escola. Almoça e janta na frente da TV.
17. Edu. – sexo feminino, 4 anos, filha única. Seus pais trabalham o dia todo. Briga muito com seus colegas.
18. Fla. – sexo feminino, 4 anos. É filha única. Seus pais trabalham o dia todo. Têm problemas fonoaudiológico e motor. Dorme com os pais, pois cai da cama quando dorme. A mãe também tem problemas semelhantes. A mãe leva a Fla. à escola.
19. Gab. – Sexo feminino, 4 anos. Tem uma irmã de sete anos. Os pais trabalham em tempo integral A mãe leva a menina à escola. É delicada e sensível.
20. Isa (1) – sexo feminino, 4 anos. É filha única. Os pais trabalham o dia todo. Fica na creche. Come muita “bobageira.” Apanha muito da mãe.

21. Isa (2) – sexo feminino, 4 anos. Tem um irmão de 7 anos. A mãe é dona de casa. Falta muito às aulas. Não gosta de dormir e gosta muito de dinheiro. Só pensa em “comprar”.
22. Mai – sexo feminino, 4 anos. Tem um irmão de 18 anos. O pai trabalha em uma fazenda e a mãe é dona de casa. É obediente mas não gosta de fazer suas atividades.
23. Pam – sexo feminino, 4 anos. É a caçula. Tem um irmão de 7 anos. A mãe trabalha o dia todo. Fica na creche. Tem problemas de saúde (neurológico). A mãe teve depressão e tentou suicidar-se, quer separar-se do companheiro que aparece em casa de vez em quando.
24. Ste – sexo feminino, 4 anos. É a filha mais velha. Tem um irmão de 3 anos. Nasceu no Japão. Os pais estão separados. Bate muito no irmão e na escola bate nos companheiros. Apanha muito da mãe.
25. Tay – sexo feminino, 4 anos, É a filha única. Os pais não são casados. Vive com a mãe e empregada. A mãe trabalha o dia todo e estuda no período noturno. Não vê a mãe durante a semana. Fica muito sozinha. O pai trabalha e mora na Patagônia (Argentina).

Para a coleta de dados no contexto pré-escolar optou-se pela observação sistemática e não participante.

Este trabalho teve início em agosto até novembro de 2003. Nos meses de agosto e setembro, os trabalhos de observação foram diários (7:30 h – 11:30 h), e reduzidos em três dias semanais nos meses de outubro e novembro (Anexos A, D e E). As observações foram efetuadas pela pesquisadora e por uma aluna do segundo ano do curso de pedagogia que atuou como “Juiz independente”. Tal escolha se deu em razão das características positivas da aluna, como interesse pela pesquisa e experiência profissional com crianças pré-escolares. Seu treinamento constou de leituras referentes à pesquisa científica e à observação especificamente. Durante um período inicial de três a quatro semanas, a pesquisadora e sua colaboradora observaram as interações entre as crianças com seus pares, com a professora e demais adultos da escola, e posteriormente, iniciou-se o trabalho de gravação em vídeo. A pesquisadora, já conhecida das crianças operava com a câmara e só interagiu com elas quando solicitada. Foram elaborados registros das observações realizadas e transcritas todas as sessões em vídeo tape. (Anexo H)

Como o foco da pesquisa era apreender as interações de crianças pré-escolares nos contextos familiar e escolar, optou-se também pela entrevista e ficha de avaliação socioeconômica para o estudo do contexto familiar (Anexos B e C). O trabalho de observação transcorreu sem problemas, uma vez que a opção pela observação não participante garantiu um clima de naturalidade no cenário pré-escolar. As observações desenvolvidas foram registradas em uma ficha diária – protocolos de observação – o que permitiu detectar os relacionamentos interpessoais das crianças enquanto realizavam suas atividades ou brincavam nos momentos de recreio.

Os comportamentos observados foram categorizados em nove grupos, sendo que sete deles relacionam-se às atividades pró-sociais e os outros dois relacionam-se às atividades anti-sociais. Quanto às primeiras, foram elaboradas as seguintes categorias: 1. realiza as atividades; 2. obedece regras; 3. ouve histórias; 4. frequenta as aulas assiduamente; 5. conversa com os pares e professora; 6. permanece em sala de aula; 7. asseio e limpeza (higiene).

Com relação às atividades anti-sociais, duas categorias foram construídas: 8. agride verbalmente os colegas e adultos; 9. agride fisicamente seus pares. Na primeira semana de trabalho observacional ficou visível a preocupação em captar a quantidade de situações aparentemente confusas, as personagens (crianças e professora) eram desconhecidas para ambas (observadoras n. 1 e n. 2). Nada foi registrado durante esse tempo, mesmo tendo consciência de que o registro do comportamento na ocasião em que ele ocorre é de suma importância. Entretanto, nas semanas seguintes, tudo mudou: as crianças eram agora conhecidas pelos seus nomes e seus comportamentos tornaram-se bem definidos e a situação configurou-se claramente, permitindo seus registros. As observadoras 1 e 2 sentaram-se em locais afastados dentro da sala de aula e o protocolo de cada observadora não foi revelado ou discutido. A concordância inter-juizes foi demonstrada através do coeficiente de correlação linear de Pearson em cada categoria.

A concordância inter-juizes foi demonstrada através do coeficiente de correlação linear de Pearson em cada categoria comportamental. De acordo com Cozby (2003), para o cálculo do coeficiente de correlação é necessária a existência de observações pares de cada indivíduo, um escore para cada uma das variáveis. O coeficiente de correlação linear de Pearson, como mostra Crespo (2000, p. 151) é assim representado:

$$r = \frac{n \sum x_1 y_1 - (\sum x_1)(\sum y_1)}{\sqrt{[n \sum x_1^2 - (\sum x_1)^2] [n \sum y_1^2 - (\sum y_1)^2]}}$$

Quanto mais próximo “r” estiver de 1.00 (mais ou menos) mais forte é a intensidade da relação. Na verdade, quando uma correlação é = 1,00 costuma-se dizer que a relação é perfeita, porque as duas variáveis caminham juntas de forma perfeita.

É importante esclarecer que o registro de categorias originou-se das observações realizadas no tempo real, ao invés de ser imposto por algumas proposições pré-determinadas.

Primeiramente, observou-se sem qualquer tentativa de registrar os eventos e mais tarde, iniciou-se o registro das características comportamentais que regularmente se repetiam. Outra nota importante, referiu-se ao fato de que as crianças, participantes deste trabalho não foram identificadas pelos seus verdadeiros nomes, pois o seu objetivo central direciona-se ao desenvolvimento integral da criança pré-escolar. Optou-se por utilizar as três primeiras letras dos nomes verdadeiros, que, de certa forma, preserva as identidades reais das crianças e, por outro lado, conserva a origem de seus nomes. Foi adotada uma escala de avaliação dos comportamentos, levando em conta um “continuum” definido por termos descritivos aos quais foram atribuídos valores numéricos ou de sentido exato. Os valores em escalas de 1 a 5, ficam assim relacionados: 1. nunca; 2. algumas vezes; 3. freqüentemente; 4. quase sempre; 5. sempre.

Para garantir o registro de maior número de interações, dados do ambiente e da dinâmica grupal, o vídeo tape foi utilizado. Embora a pesquisadora não tivesse grande habilidade em manobrar a câmera, optou-se por ela própria manuseá-la, pois conhecendo os objetivos da pesquisa tornar-se-ia mais fácil perceber e captar os comportamentos significativos, como os gestos, expressões corporais e faciais, a linguagem oral, os momentos silenciosos das crianças atentas em ouvir a professora e os momentos tumultuados como pegar os brinquedos dos colegas, derrubar as cadeiras ou bater em seus pares. Para a análise da fita em funcionamento no vídeo, as cenas eram paralisadas, a fim de registrar os comportamentos inter pessoais das crianças naquele momento. As crianças foram observadas e filmadas em sala de aula e no pátio e evitou-se focalizar a professora e a observadora n. 2. Algumas aproximações (zoom) da câmera foram realizadas com o objetivo de captar a interação de díades, tríades e tétrades ou mesmo para dirigir o foco em crianças solitárias. A transcrição dos dados do vídeo foi elaborada pela pesquisadora com o auxílio da observadora n. 2. Cada dia ou sessão de atividade filmada foi transcrito.

Transcritas as sessões, procurou-se identificar os comportamentos dos participantes, levando em conta as categorias já determinadas. Os dados observados em cada sessão foram relacionados com as demais sessões, resultando em um contexto interacional, através de um fluxo contínuo dos eventos, o que garantiu o surgimento de indicadores significativos de tendências básicas dos comportamentos das crianças.

O uso da filmadora no contexto escolar, foi previamente autorizado pela diretora, professora e pais. As situações observadas e conservadas em vídeo apresentam uma grande vantagem, a de permitir revê-las em qualquer momento.

A entrevista e a ficha de avaliação sócio econômica foram aplicadas no contexto familiar. A entrevista constou de vinte e oito itens informativos a respeito dos dados pessoais da criança, de seus pais, local de residência, profissão e atividades cotidianas da criança e da família (Anexo C). A ficha de avaliação socioeconômica constou de nove itens referentes ao estado civil dos pais, profissão, número de pessoas na família, bens imóveis, utensílio eletrônicos, gastos e hábitos familiares (Anexo B).

As informações obtidas através desses instrumentos foram gravadas, garantindo a tranquilidade para ouvi-las e, ao mesmo tempo, eliminar o desconforto e os atropelos das anotações. O volume significativo de informações exigiu um longo trabalho de leituras. Repetidas vezes foram ouvidos os conteúdos disponíveis e transcritos posteriormente.

A duração de cada entrevista variou entre 30 a 50 minutos. O dia e o horário para essa realização foram anteriormente combinados. A análise e a discussão dos resultados foram desenvolvidas à luz do referencial teórico apresentado.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III

ELABORAÇÃO DOS DADOS – RESULTADOS

Para efeitos de apresentação dos resultados esse capítulo aborda os dados obtidos através da Ficha Socioeconômica e de entrevistas no contexto familiar e os dados de observação no contexto pré-escolar.

Com base nos dados obtidos através da Ficha de Avaliação socioeconômica das famílias, este capítulo apresenta o contexto familiar da amostra pesquisada. (Conferir anexo F)

1. O Contexto familiar

Dezesseis famílias deste estudo (64%) são caracterizadas como nucleares, cujos pais são casados; duas famílias (8%) são de pais descasados; quatro famílias (16%), os pais apenas vivem juntos, ambos os cônjuges são solteiros e três famílias (12%) os pais são solteiros e não vivem juntos.

Quanto ao número de filhos, constatou-se que há uma variação entre 1 a 3 filhos, sendo que treze famílias (52%) têm dois filhos, dez famílias (40%) têm um filho e duas famílias (8%) têm três filhos.

Com relação à ordem de nascimento, observou-se que em uma família (4%), o primeiro filho é aluno da pré-escola; em doze famílias (48%), é o segundo filho; em duas famílias (8%) é o terceiro filho e em 10 famílias (40%) é filho único.

Dessas crianças em idade pré-escolar, catorze (56%) são meninas e onze (44%) são meninos e suas idades variam de quatro anos e seis meses a quatro anos e dez meses.

Os pais e mães das crianças pesquisadas apresentam níveis de escolaridade bem diversificados: seis pais (24%) e três mães (12%) não completaram o ensino fundamental; seis pais (24%) e cinco mães (20%) o concluíram; um pai (4%) e uma criança

(4%) não completaram o ensino médio; dez pais (40%) e onze mães (44%) o completaram; dois pais (8%) e cinco mães (20%) têm educação superior.

A renda familiar mensal varia de um a seis salários mínimos. Apenas uma família (4%) recebe salário pouco acima de seis salários; doze famílias (48%) ganham entre um e dois salários; dez (40%) ganham de três a quatro salários; duas (8%) ganham de cinco a seis salários.

Dessas famílias, observou-se que sete delas (28%) é o pai quem sustenta a casa; em doze famílias (48%), o pai e a mãe trabalham fora de casa (48%), o pai e a mãe trabalham fora de casa; três famílias (12%) são mantidas apenas pela mãe; duas famílias (8%) são mantidas pela mãe e avó; em uma família (4%) o pai é aposentado, cuja renda sustenta a família.

Observou-se que todas as famílias amostradas (100%) possuem televisor e geladeira; vinte e quatro famílias (96%) possuem rádio; catorze (56%) possuem máquina de lavar; onze (44%) possuem videocassete e cinco (20%) possuem computador.

Quanto aos gastos principais, a alimentação foi considerada prioritária em todas as famílias (100%) e estes gastos variam de 20% a 40% da renda mensal. Os gastos relacionados à saúde e higiene aparecem comprometendo a renda mensal entre 25% a 30% para a totalidade da amostra (100%); os gastos com o vestuário variam de 20% da renda para doze famílias (48%); 25% para onze famílias (44%) e 30% para duas famílias (8%).

As despesas com o item educação variam de 10% a 15% da renda das famílias (100%).

Observa-se que a educação não pesa financeiramente no orçamento familiar, em razão da gratuidade escolar. Às famílias com renda mínima é oferecido todo material escolar através da Secretaria Municipal de Educação. O lazer aparece como despesa em apenas três famílias (12%) de cinco a seis salários.

Quanto à profissão dos pais, observou-se grande variação: dentre os pais havia quatro funcionários públicos (16%); oito autônomos (32%) quatro trabalhadores rurais (16%); cinco técnicos (20%); um aposentado (4%) e um operário no Japão (4%) dois pais (8%) estão desempregados.

Quanto às mães, três (12%) são funcionárias públicas, cinco (20%) são comerciárias, uma (4%) é estudante do CEFAM; uma (4%) é enfermeira; cinco (20%) são empregadas domésticas e dez (40%) são donas de casa.

As crianças brincam com colegas e vizinhos (52%), com irmãos e primos (28%) ou sozinhas (20%). Quanto à rotina diária relacionada ao sono e repouso, detectou-se que quinze crianças (60%) têm sono regular, seis (24%) apresentam dificuldades para dormir e quatro (16%) apresentam sono agitado com a presença crônica de pesadelos.

Com relação aos cuidados com a criança em casa, em duas famílias (8%) o pai e a mãe se revezam nessa tarefa, em onze (44%) as mães são responsáveis nesses cuidados, em quatro (16%), a empregada da casa exerce tais funções, em quatro (16%) os parentes (tios, avós, irmãos mais velhos) são os agentes cuidadores, em quatro (16%) a creche assume o papel de cuidadora no período da tarde, já que as crianças ficam na escola pela manhã.

2. O contexto familiar: Dados obtidos através da entrevista

O roteiro da entrevista dirigida às mães deste estudo, envolveu vinte e oito questões fechadas direcionadas ao histórico da criança, cuidados iniciais, moradia e espaços destinados às atividades lúdicas da criança, seus hábitos, cuidados referentes à alimentação, saúde, segurança e relacionamentos da família com a criança. Esses itens envolvem: o ambiente físico da família, as atividades da criança, os cuidados psicológicos dirigidos à criança e as variáveis que interferem no cotidiano familiar (exo e macrossistêmicas).

O volume significativo de informações oferecido através da entrevista com as mães, exigiu uma série de leituras, o que permitiu a transparência e compreensão de seus conteúdos verbais.

Para melhor compreensão das respostas, surgiu a necessidade de organizar as informações e classificá-las em classes, subclasses e categorias.

1ª. classe – Atitudes da mãe com relação à criança.

2ª. classe – Concepção de mãe.

A primeira classe envolveu as seguintes subclasses: 1) repreensão; 2) conversas; 3) contar histórias; 4) assistir TV; 5) brincadeiras.

A segunda classe envolveu as seguintes subclasses: 1) papel da mãe (cuidados); 2) educação e regras.

Com base nessas subclasses, foi possível destacar um volume significativo de categorias tais como:

1) Repreensão: Algumas respostas das entrevistadas a respeito das questões “Bateu na criança alguma vez na semana passada? Quantas vezes isto ocorreu? Como a senhora agiu?” “O que a criança fez hoje que a desagradou? E o que a senhora fez?” (questões n°s 24 e 25)

R. “As vezes bato umas palmadinhas, quando ela bate no irmão”.

“De vez em quando bato, o pai também bate nela”.

“ Quando precisa, quase diariamente, faz birra, teima, faz manha”.

“Uns tabefinhos na bunda”.

“Bato com a cinta, é só desobedecer”.

“Bato, ela morde de deixar marca, esfrega a escova de cabelo no irmão que chega até sangrar, ela tem um gênio muito forte igual o pai”.

2) Conversas:

A questão n. 26: A senhora conversa com a criança enquanto trabalha? Quanto isso ocorre?

Eis algumas respostas:

“Converso como foi a escola, o que ela brincou, o que a professora ensinou, o que ela quer comer, isso aí”.

“Ela prefere conversar com o pai”.

“Venho ver se ela precisa de alguma coisa ou ela me pede”.

“Não fazer coisa errada é muito feio”.

3) Contar histórias:

Questão n. 28: Há livros ou revistas em casa? Tem livros de história para crianças? A criança gosta que contem histórias para ela? Quem conta histórias para a criança, quando contam? De quem é a iniciativa? Algumas respostas:

“A mãe sempre”.

“Às vezes eu conto”.

“O pai conta a noite”

“Liga o CD”.

“O irmão conta, não tenho paciência”.

“Ela não gosta que contem histórias”.

4) Assistir à TV:

Questão n. 23: A criança gosta de assistir TV? Quais os programas?
Algumas respostas:

“Sim, se deixar, assiste a tarde toda. Gosta do desenho da TV Cultura”.

“Gosta, ai meu Deus, tudo, desenho a tarde toda”.

“Gosta da novela, malhação, novela das seis, das sete, das oito e filme, sem parar, não tem hora para dormir”.

“Gosta muito de desenho, agora deu para assistir luta livre, futebol, e filme de guerra”.

5) Brincadeiras:

Questão n. 22: Brinquedos e brincadeiras: Esta questão envolve dez itens: a) Que brinquedos a criança possui; b) tipos de brinquedos; c) utilização de objetos de casa para brincar; d) onde a criança brinca; e) com quem a criança brinca; f) quem guarda os brinquedos da criança; g) onde são guardados; h) a criança tem animal de estimação e gosta de brincar com ele; i) a criança brinca durante quanto tempo por dia; j) A criança gosta de brincar na terra, lama e areia e o que a senhora acha disso. Algumas respostas:

“Brinca com a supervisão da família”.

“Não deixo nem no portão, só brinca dentro de casa”.

“Brinca com panela, tampa, pegador de roupa, sapato, maquiagem da mãe”.

“No quintal e dentro de casa, sozinha, com o irmão, com colegas, brinca a tarde toda, sem cansar”.

“carrinho, bicicleta, boneca, pular corda”.

6) Papel da mãe (cuidados) – Suas categorias incluem-se nas seguintes perguntas constantes do roteiro da entrevista: n.7) Amamentação () seio () mamadeira. Quanto tempo; 8) onde a criança dorme; 9) hábitos familiares: da criança; da família; 12) A mãe costuma sair de casa deixando a criança sob os cuidados de alguém; 15) onde a criança dorme; 18) a criança visita ou recebe visitas; 20.21) A criança vai ao posto de saúde? Vai ao médico? Algumas respostas:

“Mamou no peito dois anos”.

“Nunca mamou no peito”.

“Toma mamadeira até hoje”.

“Vai ao posto de saúde, quando fica doente”.

“Quem cuida dela sou eu” (mãe)

“de tarde vai para a creche”.

“Os parentes vêm em casa”.

“Ela vai ver a avó”.

“não vai visitar e ninguém vem em casa”.

“Dorme no quarto dos pais”. “Dorme comigo” (mãe)

“Dorme bem”; “Tem sono agitado”.

“Demora muito para dormir”.

“não tem hora certa para dormir”.

7) Educação – Regras: Suas categorias são baseadas nas questões: n. 9) Divisão de tarefas, cuidados das crianças e hábitos familiares. Algumas respostas:

“O pai ajuda às vezes”.

“A mãe faz tudo, se vira”.

“As vezes, a criança ajuda”.

“A tia e a avó ajudam”.

n.16) Rotina diária da casa: Algumas respostas:

“Almoça e janta na televisão”.

“Dou comigo na boca”.

“Almoça na creche”.

n. 22) Quem guarda os brinquedos da criança e onde são guardados:

“Não guardam, a mãe ou ao é que guardam”.

“Na caixa, no guarda roupa ou no quartinho do quintal”.

n. 27) Alguém tentou ensinar a criança a contar, a cantar, a ler. Respostas das mães:

“Ensino muitas coisas, cantar, desenhar e escrever”.

“sabe o nome, o telefone e a rua”.

“Não tenho tempo, o pai não liga”.

Os dados constantes das classes, subclasses e categorias acima mencionados, estão presentes no anexo G (Quadros 3 e 4)

Os dados iniciais presentes no roteiro da entrevista constataram que vinte e uma crianças (84%), nasceram nesta cidade; duas (8%), nasceram em cidades próximas e duas (8%) no Japão. Todas as famílias (25) moram em casa térrea, sendo duas (8%) de madeira e vinte e três (92%) de alvenaria. Apenas uma família (4%) divide a casa com outra. Seis moradias (24%) localizam-se no centro da cidade; dezoito (72%) ficam na periferia e uma (4%) fica em uma fazenda a cinco quilômetros da cidade. Observa-se também que seis famílias (24%) sempre moraram na mesma casa; dezenove (76%) se mudaram por duas a quatro vezes.

Em todas as residências há quintal onde vinte e quatro crianças, (96%) brincam, apenas uma, (4%) não gosta.

A rua onde moram oito famílias (32%), oferece condições para brincar (32%), mas nem todas as crianças utilizam esse espaço para suas brincadeiras. Apenas cinco famílias (20%) permitem à criança sair na calçada sempre supervisionada por um adulto da família e em dias sem movimento como nas tardes de domingo.

Os brinquedos industrializados são os preferidos pelas crianças, como carrinhos, patins, bicicletas, videogames, bonecas, jogos e outros. São utilizados também alguns objetos de casa para as brincadeiras como tampas, painéis, talheres, pegadores de roupa, cadeiras, produtos de maquiagem da mãe e ferramentas do pai.

Em geral, as crianças costumam brincar em companhia de irmãos (24%); de colegas, primos e vizinhos (56%); brincam sozinhas, (20%).

Quanto aos cuidados com os brinquedos, 44% das crianças guardam-nos 56% delas não o fazem, são as mães, irmãos mais velhos ou avós que os recolhem dentro e fora de casa. Observa-se que no cotidiano da criança existem poucos livros e revistas em 96% das famílias e em 72%, livros infantis e de histórias.

As atividades de lazer como passeios, diversões e programas de televisão fazem parte do dia-a-dia da criança e envolvem idas ao parque (96%) ao sítio de parentes (76%); ao supermercado (12%). Quanto aos programas de TV, vinte e duas crianças (88%) assistem aos desenhos da TV Cultura; duas crianças (8%) apreciam novelas e filmes e uma criança (4%) prefere as lutas de boxe e futebol.

Com relação ao local para dormir, onze crianças (44%) dormem com os pais no mesmo quarto, sendo que duas delas, (8%) dormem na mesma cama dos pais. É preciso especificar que duas crianças (8%) em razão de problemas de saúde e com necessidade de assistência permanente, não podem dormir separadas dos pais; oito crianças, (32%) têm seus próprios quartos divididos com irmãos; três crianças (12%) dormem com a mãe; três (12%) dormem sozinhas.

Os dados revelam que as vinte e cinco crianças (100%) nasceram em maternidades, 16 (64%) de parto cesariana e nove (36%) de parto normal.

Foram alimentadas ao seio vinte e três crianças (92%) e duas (8%) com mamadeira. Duas crianças. (8%) mamaram no seio durante dois anos; quatro (16%) durante um ano; dezesseis (64%) durante três a nove meses; apenas uma criança (4%) mamou durante um mês.

Atualmente vinte e três crianças (92%) ainda mamam na mamadeira, em média, três vezes ao dia.

Os agentes principais de cuidados diários às crianças são geralmente os pais, especificamente as mães, avós, tios, irmãos mais velhos e empregada. A creche aparece como

rede de apoio à quatro famílias, cujas crianças ficam sob seus cuidados em tempo parcial (período da tarde). Nos períodos letivos e em tempo integral, durante as férias e demais casos como suspensão de aula, paralisações ou dias dedicados a treinamento de professores.

Observa-se que cinco pessoas permanecem o dia todo como agentes cuidadores da criança, sendo quatro delas empregada da casa acumulando as funções (casa/criança) substituem a mãe enquanto trabalha; onze (44%) apenas algumas horas.

Os agentes relacionados se incluem na faixa etária entre 11 e 15 anos em cinco famílias (20%); entre 22 a 43 anos em nove famílias (36%); entre 50 e 68 anos em onze (44%).

Os substitutos de cuidados, no caso da ausência da mãe, são as avós, parentes, irmãos. Quando não há essa disponibilidade, as mães saem levando consigo suas crianças.

Os dados relacionados às interações sociais da criança na família e fora dela revelam que vinte famílias (80%) permitem que a criança tenha relacionamentos sociais com parentes, colegas e vizinhos; destas vinte famílias (36%), nove acompanham a criança em seus intercâmbios sociais e em onze (44%) os parentes realizam essa tarefa; cinco famílias (20%) não permitem que a criança saia, exceto à escola e à creche. Os locais de passeio relacionados por 17 famílias (68%), são supermercados e feiras; por 11 famílias (44%) são os parques infantis; por duas (8%) é a casa das avós e parentes; creche, sorveteria, banco, loja, igreja foram apontados por sete famílias (28%). Os dados referentes ao cotidiano familiar e a criança (rotinas ligadas à alimentação, sono e atividades infantis), observa-se que em vinte e uma famílias (84%) são oferecidas à criança cinco refeições diárias, o café da manhã em casa, a merenda na escola, o almoço em casa, a mamadeira da tarde e o jantar. Em quatro famílias (16%) as refeições da criança, referem-se ao café da manhã em casa, a merenda da escola, o almoço e o lanche da creche.

Com respeito às visitas que a criança recebe em casa, em 23 famílias (92%) as crianças recebem parentes, amigos e vizinhos, e em duas famílias (8%), a criança não recebe visitas.

Em catorze famílias (56%), as visitas são frequentes e em nove famílias (36%) são ocasionais (de vez em quando).

Em quatro famílias (16%), os pais e a criança almoçam juntos; em quatro (16%) a criança almoça na creche; em duas (8%) a mãe oferece a comida na boca da criança;

em sete (28%) a criança faz suas refeições na casa da avó; em duas (8%) mãe e filho(a) almoçam juntos.

Com relação às condições de sono, quinze crianças (60%) dormem bem; quatro crianças (16%) têm sono agitado (gritam, sonham e se agitam muito); seis crianças (24%) apresentam problemas para dormir.

Os dados relacionados às atividades infantis, vinte e quatro crianças brincam bastante; uma (4%) brinca sempre sozinha tanto dentro de casa como no quintal. Dezesete crianças (68%) brincam em média quatro horas diárias e 28 horas semanais; duas (8%) brincam mais de oito horas diárias e 40 horas semanais; seis crianças (24%) brincam entre duas e cinco horas diárias e catorze a 35 horas semanais.

Vinte e quatro crianças (96%) gostam de brincar com terra, lama e areia e uma (4%) não.

Seis mães (24%) consideram saudável esse tipo de atividade; sete mães (28%) o reprovam em razão da sujeira, alergias, vermes e outros; doze mães (48%) mostraram-se indiferentes.

A respeito dos cuidados com a saúde, observa-se que catorze mães (56%) têm atendimento médico à criança através do Posto de Saúde, sendo que nove delas levam a criança ao posto apenas quando fica doente; e cinco para controle de peso e altura e atualização das vacinas.

Onze mães (44%) levam a criança ao pediatra particular, sendo que cinco levam somente quando a criança está doente e seis com a finalidade de prevenção.

Com relação às conversas entre mães e filhos, observa-se que vinte mães (80%) conversam com eles; quatro mães (16%) não; uma (4%) justifica que a criança prefere conversar com o pai. Treze mães conversam diariamente com a criança; sete às vezes; uma só nos fins de semana.

Quanto à atividade de contar histórias à criança, verifica-se que nove mães (36%) costumam contar história; dois pais (8%) contam; treze (52%) os avós, tios(as) e irmãos. Isso ocorre sempre para quatro famílias (16%); às vezes para dez (40%); só quando a criança pede para quatro famílias (16%); e apenas à noite para seis (24%). Vinte e quatro crianças (96%) gostam de ouvir histórias e uma (4%) não. Vinte crianças (80%) pedem que contem histórias para elas; quatro (16%) esperam que a mãe conte.

No ensino de habilidades, observa-se que vinte e três crianças (92%) sabem dizer o próprio nome e duas (8%) não sabem.

Vinte pais (80%) tentam ensinar, de vez em quando, a criança a cantar, desenhar e escrever.

Outras habilidades foram observadas como saber o nome da rua e o número do telefone, manejar o computador e recortar. Estas duas últimas estão a cargo da escola.

Pelos dados obtidos, percebe-se que na interação da díade mãe-criança ou da tríade mãe-pai-criança, dezesseis mães (64%) batem em seus filhos frequentemente; cinco (20%), algumas vezes; e quatro (16%) não batem. As razões para isso baseiam-se primeiramente na desobediência, onze crianças, (44%); fazer birras, manhas, enfrentamento e falar “palavrões” - dez crianças (40%); quatro mães e quatro pais batem na criança (16%). Onze mães (44%) costumam falar muito primeiro depois começam a bater na criança; quatro mães (16%) batem com cinto, vara, chinelo; duas mães (8%) costumam castigar a criança deixando-a sozinha no quarto. As quatro mães (16%) que não batem usam de conversas e conselhos quando a criança desobedece.

A constituição familiar revelou que, na maioria dos casos a criança vivia com os pais (casados legalmente ou não), em certas situações apenas com a mãe e às vezes havia outros parentes, tais como avós paternos ou maternos. Em um caso apenas, observou-se que a criança não conhecia o pai.

No que diz respeito ao relacionamento pais e filhos, especificamente as atitudes da mãe com relação à criança, observou-se que a maioria das famílias costumeiramente fazia uso de repreensões caracterizadas por violências verbal e física. Os motivos para justificarem tais medidas referiam-se à desobediência, teimosia, enfrentamento, birras.

Algumas respostas à pergunta: “Bateu na criança alguma vez na semana passada? Quantas vezes isto ocorreu? Como a senhora agiu?”, podem ilustrar essa violência: “ Bato com a mão, dou palmadas, falo, falo, falo e ela não obedece é teimosa e desobediente.” Ou: “ Quando precisa, quase diariamente, faz birra, teima, faz manha.” “ Bato com varinha ...”, “Bato com o chinelo ...” “Bato com a cinta ...”

Em contrapartida, algumas mães informaram que não batiam em suas crianças, mas, gritavam com elas e colocavam-nas de castigo.

Uma outra questão surgida nos relacionamentos cotidianos da família referiu-se às conversas com a criança. A maioria das mães revelou que conversava com os filhos.

Entretanto, é importante registrar que essas conversas se reduziam ao controle dos comportamentos infantis. Alguns exemplos de respostas podem ilustrar esse fato:

“Converso como foi a escola o que ela brincou o que a professora ensinou o que ela quer comer ...” ou:

“Converso quando preciso chamar a atenção” ou:

“Não fazer coisa errada é muito feio.”

Com relação à atividade de contar histórias frequentemente em algumas famílias e rara em outras, observou-se que algumas mães não tinham paciência para desenvolver essa atividade e poucos pais estavam disponíveis para isso. Algumas respostas das mães podem ilustrar essas informações: “ Às vezes eu conto.”; “ O pai conta à noite”; “ Ela (a criança) não gosta que conta história.”

Por outro lado, é importante informar que todas as crianças pesquisadas passavam muitas horas assistindo à filmes, desenhos, novelas. Além da TV, as mães informaram que suas crianças brincavam bastante dentro de casa e no quintal. Brincadeiras na rua foram condenadas e proibidas pela maioria das mães em razão dos perigos que ela oferece.

Os brinquedos industrializados que as crianças possuem ou desejariam possuir são: boneca, carrinhos, bolas, bicicletas, jogos de quebra-cabeça. Outros objetos disponíveis em casa podiam ser transformados em brinquedos como panelas, tampas, pegadores de roupas, roupas, sapatos e objetos de maquiagem das mães.

Com relação à concepção referente ao papel de mãe, observou-se que as mães pesquisadas eram preocupadas com a alimentação dos filhos e ofereciam mamadeiras a eles, embora já tivessem mais de quatro anos. Outra preocupação manifestada pelas mães dizia respeito aos cuidados médicos dirigidos à criança. Algumas crianças eram motivos de preocupações e exigiam cuidados freqüentes de especialistas como médico, fonoaudiólogo e neurologista. As demais eram conduzidas ao Posto de Saúde apenas quando adoeciam ou para serem vacinadas.

Os dados obtidos através da entrevista revelaram também outros cuidados, além da alimentação e saúde. As mães relataram que os parentes (avós, tios, irmãos mais velhos) cuidam das crianças enquanto estão fora de casa, em razão do trabalho ou por outras razões como fazer compras, visitas ao médico etc. A maioria das famílias deste estudo recebe visitas de parentes, regularmente e passeia com suas crianças, de vez em quando. Os lugares favoritos apontados para esses passeios são os parques infantis, os supermercados e casas de parentes da zona rural. Os passeios, como viagens para lugares distantes não foram mencionados.

3. O contexto pré-escolar: Dados obtidos através da observação:

Para a realização deste trabalho, foram elaboradas nove categorias comportamentais com base nos dados observados e posteriormente analisados:

1ª. Categoria: Realização das atividades em sala de aula.

Em suas mesas de trabalho, onde se sentam quatro crianças, observou-se que elas se locomovem constantemente de um lado para outro, dificultando à professora supervisionar as atividades. Oito crianças não realizam suas tarefas e ao passarem pelas mesas de seus pares dificultam o trabalho destes, empurrando seus materiais, jogando-os ao chão, assim a cola, as lantejoulas, os pincéis e tintas, as peças de montagem dos brinquedos que estavam sendo manuseados são espalhados pelo chão, resultando em choro, empurrões e admoestações da professora. As meninas impedidas de realizarem suas atividades choram, vão à professora ou enfrentam os causadores da confusão. Observa-se que dentre os oito, um menino apresenta problemas de saúde e uma menina tem dificuldades de fala e de locomoção. Ambos são motivos de preocupação pois a professora fica atenta às quedas de pressão arterial do primeiro e com os tombos que a segunda é vítima freqüente por problemas motores.

Dentre os meninos que não realizam suas atividades, exceto Gus com problemas de saúde, observa-se que Ale e Cai, as vezes tentam realizar tarefas mas deixam-se levar pelos demais. Cai falta por causa da bronquite. Joa, costumeiramente fica sentado em um caixote localizado entre a parede e o armário e ali permanece desde o início das atividades até 10:30 h. No pátio, senta-se em um degrau do corredor das classes, observando seus

companheiros brincarem. Não realiza suas atividades, não conversa, não brinca. Quando é questionado pela professora sobre isto, não responde, apenas olha para ela por uns momentos e continua a observar os outros. Lui, também não fala com colegas e com a professora, não realiza as atividades propostas, entretanto, chuta os companheiros, passa rasteira, tira a própria camiseta ou o agasalho e os joga no chão da sala. Não ouve a professora. Nat também não faz suas lições, levanta-se de seu lugar para empurrar os colegas, pega os brinquedos, principalmente das meninas, sai correndo e joga-os longe delas. Quando interpelado pela professora diz que ninguém manda nele. Pab chega sempre atrasado, trazido pela mãe. Grita muito e provoca os companheiros. Não ouve a professora.

Dentre as meninas, Fla não realiza as atividades relacionadas à colagem, desenhos, recortes. Gosta de ficar junto à professora, mas não fala, tenta fazê-lo, mas tem dificuldades. Isa(2) falta muito às aulas. Entre agosto e novembro, tempo relacionado às observações, ela veio à aula apenas cinco dias. Dificilmente consegue iniciar qualquer atividade. Pam não fala, às vezes chora e sempre diz que não sabe fazer sua atividade. Tem problemas neurológicos (convulsões). Ste realiza suas tarefas, mas bate e briga com os companheiros (meninos e meninas).

2ª. Categoria: Obediência às regras.

Observou-se que os meninos que não realizam tarefas, também não obedecem as regras de convívio em classe e no pátio, gritam quando devem falar, empurram os companheiros enquanto esperam a vez para escovar os dentes e lavar as mãos.

Alguns deles escovam os dentes com os dedos, pois não sabem aonde guardaram suas escovas e toalhas. Não deixam seus companheiros comerem a merenda com tranquilidade, seja pegando suas bolachas, jogando o suco ou escondendo suas lancheiras.

3ª. Categoria: Ouvir histórias.

Diariamente a professora senta-se no chão com os alunos em sua volta para contar histórias. As crianças gostam muito de apresentar finais diferentes nas histórias que ouvem, oferecem sugestões no decorrer desses relatos e se divertem muito com as histórias engraçadas. Gus, Joa, Lui, Nat e Pab não ficam sentados com os demais, deitam-se no chão, empurram os companheiros com as pernas ou saem correndo para o pátio, voltando em seguida para fazerem parte do círculo e recomeçam suas ações, impedindo que as demais crianças escutem a história.

4ª. categoria: Frequência às aulas.

Apenas uma aluna, não é assídua às aulas. Seu irmão, segundo a professora, tem faltando bastante também no ensino fundamental. As justificativas dadas pela mãe, relacionam-se às gripe, inflamações de garganta ou dores de barriga.

Tanto Gus como Fla, faltam algumas vezes por razões médicas, consultas e revisões médicas. As mães costumam justificá-las, na maioria das vezes, com antecedência. No final de agosto e início de setembro em razão de queda brusca de temperatura e chuva, poucas crianças compareceram às aulas. As razões das faltas estão sempre relacionadas às gripes, infecções de garganta e dores de barriga. Os casos de Cai e Pam são mais graves: suas ausências decorrem de enfermidades recorrentes.

5ª. categoria: Conversa com a professora e colegas.

Durante o desenvolvimento das atividades em classe, a professora e crianças conversam. O conteúdo dessas conversas variam entre os passeios da professora, os das crianças, os presentes que recebem etc. É comum as meninas terem suas próprias caixas de maquiagem e pedirem à professora que pinte o rosto de todas as meninas da classe. Meninas e professora se divertem. Com relação aos meninos. Luc, Mat, Vic, Vit conversam entre si e com a professora. Como exemplo, Luc diz: “Tia vi você na praça, atravessando a rua, eu chamei você, mas minha mãe me puxou, abanei a mão prá você”. Vic diz: “E onde você estava indo?” E a professora responde: “Eu precisava ir à farmácia comprar um remédio para meu filho que está com febre e você que me viu estava passeando?” Luc responde: “Minha mãe foi comprar uma calça pra mim.”

Observa-se que conversas relacionadas ao cotidiano vão se desdobrando em um ritmo natural, comum entre amigos.

Entretanto, Gus, Joa, Lui, Nat, Pab não participam desses momentos calmos de conversas. Joa está sempre isolado de seus pares, olha de longe ou sai para o pátio sentar-se em um canto. Os demais passam o tempo escolar empurrando-se mutuamente, gritando e provocando os colegas, ora puxando a cadeira, dando rasteiras ou correndo pelo pátio provocando as crianças de outras classes.

6ª. Categoria: Permanência em sala de aula.

Observa-se que a professora, no início das atividades, relaciona as regras a serem observadas e respeitadas por todos. Uma delas refere-se à permanência em sala de aula, quando é necessário sair, deve-se pedir licença para isso.

Muitas crianças saem da sala dizendo “vou sair um pouco” minutos depois estão de volta. É conveniente assinalar que as atividades diárias são alternadas, ora em classe, ora no pátio ou na sala de informática. Uma vez, enquanto duraram as observações, as crianças foram ao cinema para assistirem ao filme “Procurando Nemo”. Outra vez, foram pescar e brincar em um sítio próximo. Ali mesmo lancharam e só retornaram no final do período. Além disso, ressalta-se que as crianças não precisam ficar quietas o tempo todo, mas têm a liberdade de locomoção entre as mesas de trabalho e podem sair desde que peçam permissão. Todavia, Gus, Joa, Lui, Nat e Pab não se enquadram nesse esquema diário. Saem no momento em que desejam, importunando crianças, funcionários e demais professores que encontram no caminho. E, ao serem levados de volta à sala pelo cuidador do pátio, a cena se repete, começando tudo de novo.

7ª. Categoria: Asseio e Higiene.

Cerca de sete meninos chegam pela manhã limpos, cabelos penteados, os demais, quatro meninos não apresentam tais características. Com relação às meninas, três delas se apresentam limpas e perfumadas. Percebe-se que onze meninas não apresentam roupas limpas e passadas. Os cabelos apresentam-se secos e regularmente penteados. Após a merenda, observa-se que, tanto os meninos quanto as meninas apresentam-se com a boca e dentes marcados pelos alimentos, embora a todos é oferecido o momento da higiene da boca, dentes e mãos.

8ª. Categoria: Agressão Verbal.

Dois meninos da classe fazem uso de palavras ofensivas como “seu idiota”, “seu bobo” e outras expressões recriminadas pela professora. É comum também o uso de expressões como “ninguém me manda”, ou “você não manda” dirigidas à professora. Certos “nomes feios” também são ouvidos em classe.

9ª. Categoria: Agressão Física.

Lui, Nat, Pab apresentam reiteradamente comportamentos de agressividade: passam rasteiras, puxam a cadeira para o colega cair, puxam os cabelos, dão pontapés em seus pares e crianças de outras classes, quando estão no pátio. Observa-se que esses meninos se jogam no chão da sala e deitados gritam, alheios aos pedidos da professora para que se “comportem”.

Entre as meninas, Ste enfrenta os meninos e bate neles com tapas e chutes. “Ela não agüenta desaforo” diz a mãe quando chamada pela diretora da escola. Isa(1) também

enfrenta os meninos e bate neles, mesmo quando não é importunada. Bar, Bia, Edu brigam entre si, e os puxões de cabelos, tapas e beliscões representam cenas comuns entre elas. As nove categorias comportamentais observadas no contexto escolar, pela observadora n. 1 e observadora n. 2, apresentaram as seguintes correlações: - $r = 88$ para as 1ª. Categoria (Realização das atividades em sala de aula) e 8ª categoria (Agressão verbal); - $r = 91$ para a 6ª. Categoria (Permanência em sala de aula); $r = 93$ para as categorias n. 7 (Asseio/limpeza corporal) e 9ª. Categoria (Agressão física); $r = 94$ para as categorias n. 2 (obediência às regras) e categorias n. 3 (ouvir histórias); $r = 97$ para a categoria n. 4 (frequência às aulas) e $r = 1,0$ para a quinta categoria (conversa com a professora e colegas).

Através das sessões de observação foi possível captar os comportamentos das crianças, interagindo entre si e com a professora.

Entretanto é preciso considerar que as sessões de filmagem foram preciosas, uma vez que, sempre disponíveis, ofereceram informações em imagens sonoras dos momentos observados e registrados pela pesquisadora.

Os relatos dessas sessões estão disponíveis no anexo H., p. 234.

4. Relações entre o contexto familiar e pré-escolar.

QUADRO 5 – Dados Descritivos dos Comportamentos nos Contextos Pré-Escolar e Familiar – crianças com comportamentos externalizantes

Contexto Pré-Escolar	Contexto Familiar
1. Não realiza atividades ou dificilmente realiza:	
Gus	O pai trabalha fora da cidade.
Joa	O pai não participa da educação da criança.
Lui	Família monoparental.
Nat	Pais divorciados.
Pab	Pais casados
Isa(1)	O pai não participa da educação da criança.
Isa(2)	O pai trabalha fora da cidade.
Ste	Pais divorciados.
Contexto Pré-Escolar	Contexto Familiar
2. Não obedece regras:	
Gus	Faz o que quer em casa. (moléstia crônica)
Joa	Os pais ignoram os problemas do filho. Não atendem aos chamados da escola.
Lui	A mãe não tem tempo para o filho. Cursa o CEFAM em tempo integral.
Nat	A mãe trabalha o dia todo. À noite está cansada. O filho passa a

Pab	tarde na creche.
Isa(1)	Os pais batem muito na criança. É desobediente, agressivo.
Isa(2)	A mãe não tem paciência e bate muito (creche).
Ste	A criança faz o que quer em casa. A mãe não sabe o que fazer. Bate no irmão. Apanha da mãe frequentemente.
Contexto Pré-Escolar Contexto Familiar	
1. Não ouve histórias:	
Gus	
Joa	
Lui	
Nat	Os pais não conversam com as crianças. E não gostam de contar histórias a elas.
Pab	
Isa(1)	
Isa(2)	
Ste	
Contexto Pré-Escolar Contexto Familiar	
1. Agride verbal e fisicamente os companheiros:	
Gus	Bate na irmã mais velha. Como é doente, diz a mãe, ele não pode ser contrariado.
Joa	Os pais ignoram o comportamento do filho na escola. Em casa, o menino fica muito só e quando não obedece “é a mãe quem deve agir, não é tarefa do pai”. (diz o pai)
Lui	Comportamentos agressivos e violentos. “Não tem jeito”, diz a mãe.
Nat	É agitado, agressivo e desobediente. “Precisa apanhar”.
Pab	“Bate na mãe quando é contrariado, por isso apanha frequentemente”.
Isa(1)	“Avança em mim para bater”, por isso tem que apanhar”. (fala da mãe).
Isa(2)	“É mandona e bate no irmão mais velho, gosta de irritar a mãe. “Parece que gosta de apanhar”. (mãe)
Ste	Bate no irmão menor até machucar. A mãe explica que a menina “é mandona e pensa que sabe tudo, caçoa das pessoas que falam errado”.

QUADRO 6 – Dados Descritivos dos Comportamentos nos Contextos Pré-Escolar e Familiar –crianças com comportamentos internalizantes (apatia, tristeza, distração)

Contexto Pré-Escolar	Contexto Familiar
1. Realiza as atividades sempre (quando vem à escola):	
Cai	O pai foi embora de casa. É desempregado. A mãe trabalha como doméstica em tempo integral
Pam	A mãe trabalha como doméstica. O pai não trabalha e não mora com a família. Às vezes aparece para importunar.
2. Obedece Regras sempre (quando vem à escola):	
Cai	Passa as tardes na creche. “A noite, ele é quieto, só da trabalho quando tem crise”. (a mãe fala da bronquite)
Pam	Passa as tardes na creche. A mãe não reclama da filha.

3. Ouve histórias (às vezes, quando vem à escola):	
Cai	Crises crônicas de bronquite. Apresenta cansaço com frequência.
Pam	A menina toma medicamentos diários em decorrência de problemas neurológicos. “E calada, quietinha”, diz a mãe.
Continuação	
4. Agride verbal e fisicamente os companheiros (nunca):	
Cai	É calmo e tranqüilo.
Pam	É quietinha, diz a mãe.

QUADRO 7 – Dados Descritivos dos Comportamentos nos Contextos Pré-Escolar e Familiar –criança com necessidades Especiais (Problemas neurológico-fonológico e motor)

Contexto Pré-Escolar	Contexto Familiar
1. Realiza as atividades (não): Fla	É motivo de cuidados constantes. Apresenta dificuldades para falar. (cai da cama, freqüentemente). Os pais trabalham em tempo integral. Desde o nascimento, a criança é assistida por um neurologista e um fonoaudiólogo. A mãe apresenta dificuldades locomotoras e de fala.
2. Obedece Regras (não): Fla	É desobediente, diz a mãe e às vezes leva uns tapas.
3. Ouve histórias (não): Fla	A mãe não conta histórias à noite, pois apresenta dificuldades fonéticas. “O pai não tem costume” (fala da mãe).
4. Agride verbal e fisicamente os companheiros (nunca): Fla	Por causa de seu problema, os pais têm paciência e relevam quase tudo.

QUADRO 8 – Dados Descritivos dos Comportamentos das crianças nos Contextos Pré-Escolar e Familiar

Contexto Pré-Escolar	Contexto Familiar
1. realiza as atividades (freqüentemente):	
Ale	Mora com os pais, irmã e um tio. É companheiro do pai.
Luc	Vive com a mãe e irmã mais velha. O pai trabalha no Japão. Fala sempre com o pai por telefone.
Mat	Vive com a mãe e irmão mais velho. Os pais são separados.
Vic	Vive com os pais. É filho único.
Vit	Vive com os pais. É filho único.
Ama (1)	Vive com a mãe, irmão e avó.

Ama (2)	É filha única e vive com os pais.
Bar	Vive com os pais e irmão mais velho.
Bea	Tem dois irmãos mais velhos, vive com os pais.
Bia	É filha única, vive com os pais.
Edu	Os pais não são casados mas vivem juntos.
Gab	Tem uma irmã mais velha, vive com os pais
Mai	É a caçula, o irmão mais velho tem 18 anos e a mãe não trabalha fora.
Tay	Vive com a mãe (a mãe é solteira). Uma moça cuida da criança enquanto a mãe trabalha e estuda.
Contexto Pré-Escolar Contexto Familiar	
2. Obedece Regras (freqüentemente):	
Ale	Gosta muito da companhia do pai, da irmã e do tio. Gosta de ajudar o pai na oficina.
Luc	Brinca com a irmã mais velha, ouve e obedece a mãe.
Mat	Brinca com o irmão mais velho. Como a mãe trabalha o dia todo, o controle dos filhos faz-se pelo telefone. Os meninos obedecem a mãe
Vic	O pai é aposentado, por isso acompanha o filho em todos os programas que realizam.
Vit	Como os pais trabalham, a criança fica com a avó (tarde) “ele é obediente e não dá trabalho” (fala a mãe)
Ama (1)	“As vezes é desobediente e precisa de uns tapinhas”, diz a mãe.
Ama (2)	Os pais levam-na diariamente à escola, antes de irem ao trabalho.
Bar	“É muito faladeira e arteira, quando apronta leva surra”, diz a mãe. É muito alegre e gosta de todo mundo.
Bea	“É quieta e obediente, às vezes leva uns tapinhas”.
Bia	“Não damos moleza, quando precisa apanha, ela é muito alegre e carinhosa”.
Edu	“Gosta de bagunçar, mexe em tudo, mas obedece quando grito com ela”.
Gab	É quieta e obediente, briga com a irmã de vez em quando.
Mai	Não dá trabalho”, o irmão de 18 anos cuida dela.
Tay	É vaidosa, usa maquiagem, as roupas e os sapatos da mãe, já fala de namoradinhos, diz a mãe.
Contexto Pré-Escolar Contexto Familiar	
3. Ouve histórias (freqüentemente):	
Ale	O irmão conta histórias na hora de dormir.
Luc	A irmã conta, às vezes.
Mat	A mãe conta história e joga com os filhos.
Vic	Às vezes é a mãe que conta histórias.
Vit	Quando a mãe não está cansada, conta história ao filho.
Ama (1)	O irmão e avó estão sempre juntos.
Ama (2)	Passa as tardes com a avó e gosta de ajudá-la.
Bar	Às vezes pede para contar histórias, o que ela gosta é de pular o dia todo.
Bea	O irmão e a mãe contam histórias quando menina pede.
Bia	Não tem paciência para escutar, é bagunceira e não pára quieta.
Continuação	
Edu	Às vezes pede para contar histórias, mas não é de ficar quieta no lugar.
Gab	A irmã mais velha conta histórias de vez em quando.
Mai	É o irmão quem conta histórias.
Tay	A cuidadora, às vezes, conta histórias.
Contexto Pré-Escolar Contexto Familiar	
4. Agride verbal e fisicamente os companheiros (nunca):	

Ale	“A mãe bate quando precisa. Ele aprende muito na igreja nos domingos”.
Luc	“Ele é quieto mas apanha quando apronta”. (relato da mãe)
Mat	“Não bato”, diz a mãe, “só tiro o que ele gosta”.
Vic	“Ele não me obedece muito mas o pai não deixa passar, bate mesmo”. (relato da mãe)
Vit	“Ele é bom, mas ultimamente tem desobedecido, já levou palmadas”. (fala da mãe)
Ama (1)	“A avó não deixa fazer malcriação, se precisar bate”, diz a mãe.
Ama (2)	“É muito difícil bater, só quando precisa, ela é muito boazinha”. (fala da mãe)
Bar	“Por desobediência, eu bato”. Diz a mãe.
Bea	“Leva uns tapas quando não obedece”, diz a mãe.
Bia	“Apanha porque apronta”. (relato da mãe)
Edu	“É desobediente e bagunceira, por isso eu bato”.
Gab	“É muito difícil bater nela, chamo a atenção dela, só isso” (relato da mãe)
Mai	“É só eu que bato quando desobedece”. (relato da mãe)
Tay	“Às vezes ela responde e emburra, aí eu bato, precisa de disciplina”. (relato da mãe)

Ao relacionar os contextos familiar e pré-escolar das crianças participantes, foi interessante observar que 8 crianças – 5 meninos (Gus, Joa, Lui, Nat, Pab) e 03 meninas (Isa1, Isa2, Ste) – não realizavam as atividades diárias propostas pela professora, não obedeciam regras, apresentavam dificuldades em ouvir histórias e agrediam verbal e fisicamente seus pares. Em seus ambientes familiares, as características observadas foram:

- 1) Ausência do pai: alguns pais trabalham em cidades distantes, divórcios, família monoparental, outros não participam da educação dos filhos.
- 2) As crianças fazem o que desejam e as mães não possuem autoridade em estabelecer regras. Algumas batem nos irmãos e apanham sistematicamente dos pais.
- 3) Os pais não conversam com as crianças e tampouco apresentam disponibilidade em contar histórias.

Duas crianças, um menino e uma meninas faltam à aulas e por essa razão sentem dificuldades em realizar as atividades rotineiras da classe. Obedecem as regras e as ordens da professora. Seus companheiros são solidários e os protegem das brincadeiras agressivas. Observou-se que o menino, Cai apresenta problemas recorrentes de saúde (bronquite e asma). A menina, Pam apresenta problemas neurológicos e os medicamentos prescritos provocam reações como cansaço, dificuldades em respirar, sonolência etc. Ambas passam as tardes na creche. Suas mães trabalham como domésticas e seus pais estão desempregados e não convivem com suas famílias. No cotidiano escolar, Cai e Pam apresentam comportamentos de apatia, tristeza e distração.

Uma menina, Fla, não realiza as atividades escolares, não obedece regras, não ouve histórias. Apresenta problemas neurológicos-fonológico e motor. No ambiente familiar ela não obedece aos pais, Dorme no meio dos pais, para evitar que caia da cama. Como a mãe apresenta problemas fonológicos, não conta histórias e nem conversa com a criança. O pai trabalha fora da cidade.

As demais crianças da classe, (14) sendo 5 meninos – Ale, Luc, Mat, Vic, Vit – e 9 meninas – Ama1, Ama2, Bar, Bea, Bia, Edu, Gab, Mai e Tay – frequentemente realizam suas atividades escolares, obedecem as regras, ouvem histórias contadas pela professora e não agridem seus companheiros, seja verbal ou fisicamente. Em seus ambientes familiares, observou-se que:

- as crianças contam com seus pais, irmãos mais velhos, avós, tias para o atendimento de suas necessidades. O menino Luc vive com a mãe e a irmã mais velha mas fala semanalmente com o pai por telefone. (o pai trabalha no japão). A menina Tay vive com a mãe que trabalha em tempo integral e cursa uma faculdade à noite, por isso é cuidada por uma moça desde seu nascimento.

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV

Discutindo os contextos familiar e pré-escolar

1. As famílias do estudo

Neste capítulo, de acordo com o paradigma contextualista, é importante ressaltar que as crianças pesquisadas foram enfocadas em seus contextos familiares e estes considerados em contextos maiores – exossistema e macrossistema (Bronfenbrenner, 1996; Kreppner, 2000; Rosseti Ferreira, 2000, Lyra, 2000). A família e a cultura constituem-se em contextos essenciais na compreensão do indivíduo em sua singularidade, Ribeiro (1997) e Rocha (1998); Conti e Sperb (2001).

No microsistema familiar, observou-se as interações cotidianas e as práticas educativas adotadas pelos pais na criação da prole, visto que a criança, na abordagem ecológica só pode ser compreendida no seu contexto familiar.

Como lembra Roussel (1995) é preciso assinalar que a família não existe como um universo insular, ela é demarcada pela sociedade global e mediadora entre esta e o indivíduo.

O microsistema familiar relaciona-se com outras dimensões do sistema, de modo que os processos vivenciados nestes diversos ambientes, dependentes um dos outros, podem promover ou dificultar, tanto o desenvolvimento do sistema familiar, como de seus membros (Brazelton, 1995 e Zamberlan, 2003). Assim, abordou-se os temas constantes da atualidade, como os tipos de família, a violência, o divórcio, a pobreza, e as interações familiares mapeadas no interior dos exossistema e macrossistema (Kaslow, 2001). O mesossistema, inter-relação de dois ou mais ambientes, dos quais a pessoa/família em desenvolvimento participa ativamente, também será discutido: as relações da família com a pré-escola, com a vizinhança, com o ambiente de trabalho, como os grupos sociais. Os elementos pessoa, processo, contexto e tempo (Bronfenbrenner, 1979, 1986, 1996; Rossetti Ferreira, 2000) são mencionados e discutidos direta e indiretamente desde as revisões literárias até as considerações finais.

Tendo investigado os microsistemas família e pré-escola com enfoque nas interações pessoais na família e nos comportamentos das crianças no espaço pré-escolar, constatou-se que a maioria das participantes da presente pesquisa é de família de baixa renda e que luta em função das oportunidades reduzidas, exigências e ameaças geradoras de freqüentes tensões. Observou-se que tanto as famílias mais favorecidas com salários que satisfazem às suas necessidades de sobrevivência e conforto, como as famílias que se mantêm com um ou dois salários mínimos, configurando-se dificuldades de sobrevivência, todas elas apresentam preocupações com o bem estar de suas crianças. Bronfenbrenner (1979, 1996) afirma que qualquer que seja o nível socioeconômico, grupo étnico ou tipo de estrutura familiar, não se encontrou ainda um pai que não seja profundamente comprometido em assegurar o bem estar de suas crianças. De acordo com Mondin (1999, p. 88), as famílias investigadas preocupam-se com seus filhos e se esforçam em proporcionar a eles cuidados e proteção. Cuidado e proteção correspondem uma forma de amor. Entretanto, os cuidados relacionados à alimentação, por exemplo, vêm sendo desenvolvidos de forma a prejudicarem

a saúde de suas crianças. Observou-se que embora a escola ofereça merenda às crianças no intervalo de suas atividades, é comum as crianças trazerem lanches de casa.

Nos momentos de recreio é interessante observar a quantidade de guloseimas que as crianças retiram de suas lancheiras: Bolachas recheadas, salgadinhos industrializados tipo *cheetos*, pirulitos, sucos industrializados, chicletes. É importante esclarecer que esses “alimentos” são caros e prejudiciais ao organismo. Algum tempo após o recreio, é comum algumas crianças manifestarem dores abdominais, relatando que estão com “dor de barriga”. A falta de conhecimentos por parte das mães a respeito da alimentação, provocam gastos e preocupações com o mal-estar dos filhos. Por um lado, existe entre as mães um empenho em atender aos desejos das crianças no consumo dessas guloseimas, mas, por outro lado, é necessário considerar que a renda familiar fica comprometida com despesas desnecessárias, e o que é mais grave, tais alimentos são prejudiciais à saúde.

Neste ponto, é preciso levar em conta que as mães pesquisadas necessitam de informações à respeito de saúde e desenvolvimento físico das crianças, conforme Rotenberg e Vargas (2004), os hábitos alimentares na família resultam de práticas sociais que passam de geração à geração. Atualmente, a influência da T.V. tem acrescentado à alimentação da família, um conjunto de produtos industrializados, considerados dispendiosos e prejudiciais à saúde. Além disso, é necessário que as mães deste estudo conheçam os efeitos negativos de hábitos sedentários (segundo, Melo *et al* 2004) como, por exemplo, passar as tardes assistindo à T.V. A atividade física como brincadeiras ao ar livre devem ser encorajadas e praticadas. Embora, Romani e Lira (2004) tenham apontado o grau de escolaridade das famílias, mães, em particular, como altamente correlacionados, à utilização da renda e aos cuidados infantis, é preciso esclarecer que a presente pesquisa não verificou diferenças entre as mães com graus mais altos ou mais baixos de escolaridade quanto à qualidade da alimentação e atividade física: ambas são adeptas de alimentos industrializados e de hábitos sedentários no contexto familiar. Observou-se que as mães investigadas não sabem colocar limites, liberam lanches fora de hora e falta persistência quando a criança recusa algum alimento. Neste caso, as mães o substituem por outro, ou, simplesmente eliminam-no do cardápio familiar. As famílias deste estudo apresentam-se com hábitos alimentares inadequados, sinalizando problemas de saúde como excesso de peso, no caso de Isa(1) e dores abdominais crônicas na maioria das crianças, após o recreio. É possível perceber que as famílias deste estudo não conseguem estabelecer normas e fazer com que sejam respeitadas. Se a criança não obedece as regras de comportamento social, certamente não obedecerá as

regras alimentares. A partir dessas análises ficou evidenciado que as mães entrevistadas revelaram-se negligentes quanto aos hábitos alimentares de seus filhos quanto ao consumo inadequado de produtos industrializados, horários das refeições e atendimento sem limites relacionados aos desejos infantis. Essa negligência apresentou como consequência a falta de controle do aspecto econômico por parte das mães que se estende também no descaso relacionado ao vestuário dos filhos, constantemente esquecidos no ambiente escolar.

Essas referências baseiam-se nas respostas dadas pelas mães ao item denominado “gastos principais da família em que a alimentação constitui-se em um elemento prioritário no contexto familiar. Outro fato digno de menção ocorreu durante a pesquisa. Ao chegar à frente da escola, observou-se um grande varal, atravessando toda a área ajardinada da instituição e nele via-se uma grande quantidade de roupas de inverno como abrigos, camisetas, juponas nele penduradas. Ao questionar tal procedimento, o cuidador do pátio revelou que se referia às peças esquecidas, agora expostas às mães que dificilmente as reconhecia como de seus filhos. Esse fato pode ser interpretado como um descuido por parte das mães no planejamento econômico familiar e convém lembrar que poucas famílias possuem renda menor ou igual a sete salários-mínimos e em contrapartida são poucas as famílias com despesas de aluguel de moradia, as demais usufruem de propriedades dos pais, alguns cômodos no fundo do quintal. Essa rede de apoio dentro da família estende-se também aos cuidados com as crianças, cujos parentes, avós ou tios se responsabilizam por essa tarefa, em razão da ausência dos pais enquanto trabalham. Um número significativo de famílias pesquisadas é caracterizado como nucleares compostas dos pais biológicos com um a três filhos e que trabalham em tempo integral. Apenas quatro crianças da classe não voltavam para casa no final do período, eram levadas à creche e ali permaneciam até às 17:30 h. Um serviço de transporte do município encarregava-se de conduzi-las à escola e de levá-las de volta para casa. Ao observá-las caminhando para o ônibus que as levariam à creche, ora pulando, ora cantando ou conversando e rindo, é possível concluir que a creche representa para elas um espaço de convívio agradável.

Com relação à vivência do cotidiano das famílias analisadas, as crianças apreciam brincar e brincam geralmente no período da tarde e em período integral nos finais de semana, com amigos, irmãos ou mesmo sozinhas. Os locais para as brincadeiras são determinados pelos pais, única restrição colocada por eles diz respeito às brincadeiras na rua. Suas preocupações são sempre relacionadas aos perigos de atropelamento, contato com

peessoas estranhas o que revelam que os cuidados dirigidos à criança assumem importância significativa no âmbito familiar.

Souza (2004) ao expor este temor dos pais, adverte que as ruas acabaram virando estoque de escoamento de veículos. Excluídas das ruas, as crianças com dificuldade para encontrarem espaços para suas brincadeiras, privam-se da vivência coletiva, da interação e da criatividade.

Conforme depoimento das mães ouvidas, parte significativa da amostra revelou que era responsável pelas tarefas domésticas acumulando-as com as atividades profissionais. Às vezes recebiam auxílio dos maridos e dos filhos. Algumas constituem-se em arrimo de família e precisam de parentes, as avós principalmente, para ajudá-las no cuidado relacionado à criança. Essas constatações evidenciam, que, a maioria das mães exerce função profissional fora de casa, e sente satisfação em realizá-la, seja por razões financeiras ou pessoais. O fato de ambos os pais trabalharem fora de casa é, muitas vezes, apontado, segundo Marinho (1999) como um dos principais motivos que levam ao surgimento de problemas na educação infantil e dificuldades no relacionamento pai-mãe-filhos. Entretanto, há que se analisar neste caso, a importância que a vida profissional tem para essas mães. Assim, a mãe que prefere dedicar-se exclusivamente à vida doméstica não é, necessariamente, uma mãe mais bem sucedida do que aquela que divide seu tempo com o trabalho fora de casa. O que gera problemas na educação da criança não é o fato de os pais trabalharem fora, mas o modo como se comprometem com a educação de seus filhos, a forma como administram seu tempo e o tipo efetivo de educação que é praticado. Scarr *et al* (1989), Fleck e Wagner (2003) ratificam os resultados de pesquisas de Marinho (1999), informando que o trabalho remunerado da mulher não se constitui em uma variável geradora de problemas no relacionamento familiar. Concluem que, as circunstâncias da família, as atividades, expectativas dos pais e a distribuição do tempo disponível devem ser consideradas. A cooperação e o apoio dos maridos representam a chave para o sucesso das famílias.

Zamberlan (1997, p. 47) com relação ao apoio às mães no núcleo familiar, explica:

De importância particular, recentemente, é que os avós e irmãos têm recebido reconhecimento como agentes potenciais de cuidados, quando foram, por muito tempo negligenciados da interação e do suporte social familiar.

Na presente pesquisa observa-se a presença dos avós, tios, irmãos como elementos ativos nos cuidados relacionados às crianças, alimentando-as e protegendo-as dos perigos existentes fora do lar. Algumas mães precisam contar com os serviços alternativos de cuidados, como por exemplo da creche. Conciliar o papel de mãe e profissional não tem sido uma tarefa fácil para elas. Cansadas pelo excesso de trabalho e de responsabilidades não se sentem disponíveis e pacientes com os filhos quando voltam para casa. Uma mãe declarou que o companheiro encontra-se desempregado e a abandonou, e a única renda da família é resultado de seu trabalho como doméstica. Apenas um salário mínimo deverá satisfazer às necessidades da família constituída pela mãe e dois filhos. O filho mais novo de quatro anos sofre de constantes acessos de bronquite e só pode contar com os serviços públicos de saúde. A espera pelo atendimento exige paciência e sentimentos de submissão, visto que, este é o único caminho para amenizar a aflição da mãe e o desconforto da criança.

Este quadro conduz à conclusão que a preponderância de condições que caracterizam a vida das pessoas pobres, como doenças, insegurança de moradia, privações, perda de emprego, vizinhança perigosa, geram incertezas que atuam como agentes estressores.

A pobreza é considerada por Ceconello e Koller (2000) como um tipo de ameaça constante que afeta a vulnerabilidade da criança, causando subnutrição, privação social e desvantagem educacional. Crescer na pobreza consiste em perigo ao bem estar da criança, limitando suas oportunidades de desenvolvimento.

A pobreza, a miséria, a falta de perspectiva de um projeto existencial que dê esperança de melhoria da qualidade de vida, impõe a toda a família uma luta desigual e desumana pela sobrevivência. Além da renda familiar, outro fator de desigualdade é a educação. Os pais de baixa escolaridade tem dificuldade em garantir um maior grau de escolaridade para seus filhos.

Felizmente, a maioria das mães pesquisadas pode contar com a solidariedade de seus pais, parentes e vizinhos. É evidente que a família sempre preocupada com a sua sobrevivência física, e continuamente ameaçada pelos baixos salários e pelo desemprego, tenha necessidade de uma rede de apoio seja de ordem financeira ou de cuidados com a prole (Roberts *et al*, 1991; Dessen, 2000). Os pais devem aprender práticas educativas eficazes para criar e manter comportamentos adequados. Essa aprendizagem pode ser alcançada através de uma rede de apoio informativo (Weber *et al*, 2003).

O trabalho da mulher fora do lar, em si não parece ser um problema no relacionamento familiar e no desenvolvimento dos filhos, revelam Scarr *et al* (1989), o que se deve levar em conta são as circunstâncias da família, as atitudes e expectativas dos pais e a distribuição do tempo disponível. Para as mulheres, o apoio dos maridos representa um ponto positivo no contexto familiar. Um pai participante e ativo, esclarecem Zamberlan e Biasoli-Alves (1997), pode acrescentar muito à orientação dos filhos, especialmente se há divisão de tarefas e rotinas domésticas, ao mesmo tempo em que contribui para a aceitação da disciplina, criando condições para a internalização de valores morais. A cooperação dos pais e filhos na rotina doméstica constitui-se em um trabalho valioso que retira da mãe o peso da jornada dupla de trabalho, dentro e fora de casa. Além disso, é imperioso afirmar que a criança quando participa das atividades domésticas, sente-se importante e responsável.

Com relação à escolaridade ou nível de instrução dos pais e mães, é importante informar que apenas três mães apresentam nível universitário, as demais e a totalidade dos pais apresentam níveis completo ou incompleto de educação básica e de ensino médio.

De acordo com Palácios (1990) o nível instrucional dos pais constitui-se em uma variável significativa sobre as idéias que estes apresentam a respeito do desenvolvimento e educação dos filhos. Assim, com base em suas conclusões, os pais e mães com níveis de instrução mais elementares são favoráveis a uma prática educacional de tipo coercitivo com ênfase na obediência e sentem-se quase incapazes de influenciar o desenvolvimento de seus filhos. A pesquisa revelou as descobertas de Palácios (1990) no presente estudo, mas outros aspectos poderão ser evidenciados: parte significativa da amostra revelou que seus filhos dormem no mesmo quarto dos pais (no meio deles ou em um colchão no chão) e ainda tomam leite em mamadeiras. Além da obediência exigida por parte dos pais, observa-se também a falta de empenho no desenvolvimento da autonomia e da independência da criança. Esses dados empíricos confirmam a importância dos aspectos relacionados à proteção e segurança oferecidos pelos pais. Entretanto, eles ilustram a presença do apego mãe/criança especificamente, mas, com ênfase à proteção, inexistindo o esforço dos pais em favorecerem a aquisição de habilidades cognitivas (Gosselin, 2000).

Ficou evidente que as mães estudadas dispensam aos filhos, cuidados e proteção, revelados pela preocupação em oferecer-lhes segurança e afeto.

Cabe aqui colocar as observações de Kochanska *et al* (1989) ao declararem que os comportamentos maternos negativos nas interações cotidianas com seus filhos estão

correlacionados positivamente com a resistência e negatividade em responder às intervenções de controle por parte de suas mães.

É importante considerar neste trabalho que o comportamento da criança e o comportamento afetivo dos pais estão interrelacionados. Assim, a autoridade dos pais associada ao uso de sugestões e incentivos positivos resulta em comportamentos de cooperação. Ferreira e Marturano (2002) ratificam essas informações como um sinal de alerta às mães desta pesquisa. Nesta amostragem há crianças em risco para distúrbios psicossociais na adolescência, por apresentarem problemas externalizantes com componentes anti-sociais, em ambientes caracterizados por adversidade múltipla. Em uma perspectiva desenvolvimentista, a trajetória de desenvolvimento de muitas dessas crianças que convivem hoje com problemas nas relações interpessoais, falhas parentais na supervisão, práticas punitivas, modelos adultos agressivos deve ser considerada. O controle do comportamento como advertem Banaco e Martone (2001) deve ocorrer sem a utilização da punição tão freqüente em nossa cultura. A criança forma sua identidade através de suas relações sociais, cujos valores e conceitos de seu ambiente devem ser interiorizados (Coelho e Conte, 2003). A sugestão de Machete (1995) é oportuna, ele lembra que a família deve ser amparada em suas necessidades e respeitada como um espaço de liberdade. Será necessário também estender esse amparo aos professores que convivem com seus alunos com problemas comportamentais através da implementação de programas relacionados ao conhecimento e treinamento de como lidar com essas dificuldades (Royer, 1999).

Segundo Bowlby (1989) e Rothbaum *et al* (2000) o papel da mãe consiste em servir de base segura a partir da qual a criança explora livremente seu ambiente e retorna para a obtenção do reconforto e segurança. Entretanto, é preciso considerar que essas mães cuidadosas e preocupadas com a segurança de suas crianças deveriam compreender que a base segura requer o desenvolvimento gradativo da autonomia e da independência. Gosselin (2000), Rothbaum *et al* (2000) e Ramires (2003) sugerem que a proteção de ordem biológica por parte das mães deva ir além: a de estabelecer um clima afetivo favorável ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas. A busca de autonomia realizada pela criança em idade pré-escolar exige uma mudança no estilo dos cuidados maternos. O estudo do comportamento de proteção materna para o período pré-escolar deve estender-se para a socialização da criança e para a interiorização de normas e valores veiculados pela sociedade. (comportamentos prossociais). A mãe sensível cria um clima afetivo propício à aprendizagem e favorece a colaboração de limites claros. Marujo (1998) esclarece que o

atendimento às necessidades físicas não basta, é preciso que as competências nas áreas social, emocional e cognitiva sejam também cultivadas no desenvolvimento infantil.

Com base na entrevista com as mães observou-se que a maioria das crianças nasceu nesta comunidade (21 crianças), duas nasceram em cidade próxima e duas no Japão. Com relação à estabilidade de moradia, apenas seis famílias ainda estão na primeira residência, as demais se mudaram, sendo que nove famílias, uma vez; quatro famílias duas vezes; três famílias quatro vezes e três famílias se mudaram três vezes. Parte significativa da amostra reside em cômodos ou edículas de propriedade dos pais (da esposa ou do marido). Sete crianças nasceram de parto normal e dezoito por cirurgia (cesariana). Quanto aos cuidados relacionados às crianças, as mães informaram que seus filhos são assistidos por parentes e vizinhos durante suas ausências sejam elas de caráter profissional ou não.

O número de filhos varia de um a três. Onze famílias têm apenas um filho, treze famílias têm dois e apenas uma família possui três filhos. Em dez famílias, o pai e a mãe trabalham em tempo integral. Em cinco, apenas a mãe, em sete, apenas o pai. Em duas famílias a avó e a mãe sustentam a casa. Em uma, o pai está aposentado e a mãe supervisiona os trabalhos domésticos. É interessante observar que as famílias cujos pais têm seus empregos em tempo integral revelam que é necessária a colaboração da esposa para o equilíbrio das despesas. É claro, dizem elas, que a tarefa é árdua, já que a conciliação das obrigações profissionais e domésticas exigem sacrifícios que as conduzem ao desânimo. Os maridos, por sua vez, não vêm qualquer problema com relação ao trabalho de suas esposas e às vezes auxiliam-nas nas lidas domésticas. Alguns deles se encarregam de levar e trazer os filhos da escola para casa. Para as mulheres, o apoio dos maridos representa a chave para o sucesso das famílias, onde marido e esposa trabalham. Não é o emprego da mulher em si que afeta a satisfação conjugal mas a existência da cooperação do marido. Esta cooperação inclui atitudes positivas com relação ao emprego materno e auxílio nas tarefas de casa e cuidados com a criança. As mães que recebem pouco ou nenhum apoio do marido, tornam-se, de fato, estressadas por seus múltiplos papéis. É preciso também considerar que as mães trabalhadoras sentem-se realizadas e acima de tudo valorizadas. Por outro lado, quando os lares são mantidos por mulheres, em razão do desemprego de seus maridos ou porque não recebem auxílio dos pais de seus filhos, lutam arduamente em decorrência das desvantagens econômicas. Por não possuírem níveis razoáveis de escolaridade, essas mulheres são obrigadas a trabalharem mais tempo com salários menores. Em razão disso, Demo (1992)

conclui que essas mulheres não dispõem de tempo para supervisionar os trabalhos escolares de seus filhos e tampouco discipliná-los.

Nock (1988, *apud* Demo, 1992) observou que as crianças vivendo em famílias compostas apenas de mães se saem pior nas medidas de desempenho escolar e provavelmente encaminhar-se-ão para a delinqüência, em razão dos níveis relativamente baixos de supervisão e controle parte das mães. A privação econômica apresenta efeitos desanimadores para elas e seus filhos, incluindo baixos níveis de educação, disciplina inconsistente e distúrbios na adolescência.

É claro que a separação dos pais conduz a criança a experimentar rompimento dos vínculos afetivos com o pai ou a mãe, perdendo dessa maneira um modelo de identificação e com isso o surgimento de inseguranças. Entretanto, Martin (2001) assegura que não é a separação em si mesma, mas a forma inadequada em executá-la que permite gerar conflitos no contexto familiar. Nestes lares monoparentais, a garantia de subsistência se mostrou mais importante para o ajustamento familiar do que o fato da mulher ser o membro da família que garante tal sustento (Fleck e Wagner, 2003).

Discutir a presença ou ausência do pai nas famílias pesquisadas constitui-se um problema que Dessen e Lewis (1998) e Lewis e Dessen (1999) colocam de modo muito claro: Para compreender o que é ser “pai” é, necessário primeiramente conhecer o que acontece dentro da família, levando em consideração as interações e relações desenvolvidas em seu interior, bem como o contexto social no qual as famílias estão inseridas. Assim, a presente pesquisa ater-se-á para a seguinte questão: como os pais se tornam parte da vida de suas crianças, sem esquecer que o contato paternal com crianças difere de uma família para outra. Como as relações interpessoais envolvem pessoas com características e histórias distintas de relacionamentos em um determinado contexto cultural, muitas são as variáveis interligadas que afetam o curso destas relações ao longo da vida. É possível concluir que o desenvolvimento individual não pode ser visto isolado do desenvolvimento da família. É conveniente lembrar que Bronfenbrenner (1996) apoiado em sua teoria ecológica recomenda que a família não pode ser examinada como um sistema isolado. Kaslow (2001) enfatiza a necessidade da inclusão dos contextos econômico e político na pesquisa sobre família.

Na presente pesquisa, constatou-se que a mãe de Pam enfrenta problemas de relacionamentos com o companheiro que não fornece à família amparo financeiro, entretanto cria conflitos e discussões quando aparece em casa. A menina (Pam) ao presenciar tais cenas, foge chorando. A mãe de Nat revelou que o pai foi impedido pela justiça de visitá-lo. Outras

mães deste estudo revelaram a ausência da figura do pai relacionada a vários problemas sociais que estão sendo associados a contextos econômicos. Por exemplo, a busca de oportunidades profissionais fora do Brasil.

É preciso ressaltar que os problemas de comportamento da criança nem sempre estão relacionados às separações ou divórcios dos pais. Jaffee *et al* (2003) evidenciaram a existência de efeitos positivos em crianças que convivem com seus pais biológicos, mas, isso dependerá da qualidade dos cuidados que os pais podem oferecer a elas. Como a dissolução do casamento representa, sem dúvida, uma experiência dolorosa para todos os membros da família, Kaslow (2000) sugere que se deva criar condições para um divórcio construtivo, começando por assumir que as responsabilidades parentais e os laços familiares transcendem a dissolução conjugal. e Kreppner (2000), Marinho (1999, 2001) comprovaram uma associação significativa entre o desenvolvimento da criança e a qualidade do relacionamento marital.

A pobreza representa uma ameaça impiedosa às famílias, aumentando a vulnerabilidade das crianças por razões da subnutrição, da privação social e das desvantagens educacionais. Como ilustra o caso da mãe de Pam.

O companheiro está desempregado e deixou de aparecer em casa. A mãe trabalha como doméstica e é responsável pelas despesas de aluguel, alimentação, vestuário etc. Pam é a caçula com quatro anos e segundo relatos da mãe sofre de problemas neurológicos. Idas frequentes ao posto de saúde acarreta horas extras de trabalho e desconforto pelas sucessivas justificativas de ausências ao trabalho. Suas palavras ilustram bem o contexto em que vive: “Ultimamente está tudo ruim em casa. Quero separar mas ele não quer mas não vem pra casa. Fica por aí. Tive depressão e tomei remédio para acabar com a vida”.

Em outro trecho da entrevista, ela assim se expressa: “Não quer que eu trabalhe e também não quer que a criança fique na creche ele é muito grosseiro e parte pra violência não deixo ele bater nas crianças. A Pam não se dá com o pai quando ele chega ela grita e sai correndo. Agora ele não está aparecendo mais...”

A miséria econômica, segundo Cecconello e Koller (2000), e Evans (2004) é uma variável de risco permeando as relações familiares transformando-as em cenas conflituosas e estressantes. Onesti (2003) esclarece que a pobreza representa um correlato do sofrimento psicológico, devido à maior incidência de problemas de natureza diversa entre as

peças de baixa-renda e baixo status socioeconômico do que entre os grupos mais privilegiados.

Ser pobre, explica Onesti (2003, p. 5):

Geralmente, significa que se está, assustadoramente, dependente das instituições e a procura de assistência nelas é revestida de repetidos fracassos, que conduzem à percepção de que se é realmente impotente para remover os maiores estressores de sua vida. O uso, portanto, de estratégias paliativas de adaptação tem como objetivo, simplesmente, aliviar e anestesiar a dor de sua persistência.

A compreensão desse processo de desenvolvimento psicossocial conclui Onesti (2003, p. 6) pode ser encontrada na história de vida dessas mulheres, de suas formas de ser e de agir, descartando-se assim a linearidade entre variáveis de risco e comprometimento psicológico, uma vez que nem todas as pessoas sucumbem às adversidades presentes em suas vidas. Zamberlan e Freitas (2003, p. 16) concluem com o seguinte questionamento:

Conhecendo a importância e responsabilidade da família na formação de indivíduos saudáveis e ajustados, como interromper um círculo de influências, quando ela se depara com essas condições empobrecidas aliadas à interação de fatores situacionais predisponentes a riscos?

E alertam que nenhuma variável isolada pode determinar alterações comportamentais, sendo necessário considerar as questões multifacetadas que ocorrem na dinâmica familiar e que juntas favorecem o surgimento de riscos ao comportamento da prole: a situação instável da família, a falta de comida e dinheiro, a limitada escolaridade dos pais, a presença de eventos estressantes como problemas judiciais e doenças crônicas podem interferir nas habilidades familiares, tais como disponibilidade e sensibilidade para responderem assertivamente às suas crianças.

A ligação entre as desvantagens socioeconômicas e o desenvolvimento socioemocional, explica Mc Loyd (1998), parece ser mediada parcialmente pela disciplina rígida, educação inconsistente e exposição elevada para o enfrentamento de estressores crônicos. Os relatos de pais e professores evidenciam que a classe social produz efeitos sobre as crianças. Efeitos, geralmente mais pronunciados para problemas externalizantes (desobediência, impulsividade) do que para problemas internalizantes (ansiedade, tristeza, dependência, depressão). Um alerta de Neto (1997) é extremamente útil, quando faz referências à prevenção de problemas familiares desenvolvidas pela sociedade. Tratar famílias com patologia deve ser seu último recurso.

A presente pesquisa revelou também que a ausência dos maridos em sete famílias sobrecarregam as mães na subsistência dos filhos, despesas domésticas e ainda responsabilidade pela educação dos filhos, já que não podem contar com o apoio dos maridos. As queixas relatadas pelas mães referem-se à falta que os pais fazem no desenvolvimento das crianças. Uma delas revelou que a menina sente-se muito só quando regressa da escola. Permanece em casa com a empregada enquanto a mãe trabalha o dia todo e à noite frequenta uma escola superior. Ao regressar, a filha já está dormindo. Diz a mãe que Tay já se acostumou com a situação, visto que não se lembra mais do pai e não reclama da falta da mãe, fica triste mas “é o temperamento dela,” diz a mãe.

Outros relatos revelam que os filhos já se adaptaram à ausência paterna. Esses pais deixaram de visitar os filhos e se esqueceram também de suas obrigações com relação às pensões mensais. Em contrapartida, a revelação de uma mãe coloca em dúvida a figura do pai como participante do desenvolvimento dos filhos.

Com a separação, o menino deveria conviver com o pai durante os fins de semana. Entretanto, esses encontros com o pai e avós eram mesclados de confusão, brigas e ameaças que prenunciavam o surgimento de problemas comportamentais da criança no decorrer da semana, tanto na escola como em casa, conforme relato verbal da mãe de Nat: O menino dá muito trabalho principalmente quando volta da casa do pai. A avó (mãe do E.) pediu que não levasse o menino pra lá o pai do menino faz coisa que o menino não deve ver.

Jadue (2003), Almeida (2003) e Martin (2001) alertam que as separações conjugais quando acompanhadas de altos níveis de conflito são muito mais danosas ao desenvolvimento da criança do que a convivência dela apenas com um dos pais. Um pai hostil, agressivo e inacessível pode causar mais danos que um pai ausente. Tornaria (2001), Lira (2000) e Dessen (2000) ressaltam que a família configura-se como um contexto de aprendizagem para as pessoas, onde todos aprendem. Todos esses elementos estão inseridos num sistema social mais amplo. Não é possível mais continuar caracterizando a família como uma unidade nuclear tradicional isolada dos sistemas que estão fora dela mas que exercem profunda influência nas interações e no desenvolvimento dos membros familiares. Bastos (1991) ao referir-se aos padrões comportamentais dos pais, na criação de filhos, lembra que é imprescindível evidenciar seus determinantes ambientais, históricos e culturais. Estas orientações não foram esquecidas no presente trabalho.

Zamberlan e Biasoli-Alves (1998) ilustram bem que a família é mantida em conjunto pelo parentesco e relações interpessoais caracterizadas pelo afeto e apoio, divisão de

tarefas, cuidados à prole e cooperação mútua em todas as atividades a elas relacionadas. Assim, é esperado que o papel dos pais vá além do provimento de bens e sustento dos filhos, a educação informal, transmissão de valores culturais como os religiosos, morais e sociais devem integrar-se à dinâmica cotidiana da família. Um pai participante, enfatizam as autoras, tem papel fundamental na orientação da criança, especialmente quando existe divisão de tarefas e rotinas domésticas, além de contribuir para o desenvolvimento da disciplina e para a internalização de valores morais. Os aspectos da dinâmica do grupo familiar podem ser poderosos na vida da criança. É no lar que ela desenvolve quase todos os repertórios básicos do seu comportamento, necessários e desejáveis quando ingressa em outros microsistemas (pré-escola, por exemplo).

Com relação às atividades desenvolvidas pela criança no contexto familiar, a maioria das mães revelou que seus filhos não participavam das tarefas domésticas. Algumas informaram que os filhos, às vezes, lavavam a louça quando solicitados. As crianças que auxiliam suas mães nas rotinas cotidianas sentem-se úteis e valiosas no conjunto familiar. Sentimentos de solidariedade e cooperação, além de responsabilidade, ocuparão o lugar da disciplina rígida, onde os pais mandam, ordenam e a criança deve obedecer, ou o lugar da disciplina permissiva, onde a criança faz o que deseja e por essa razão sentir-se-á perdida pela ausência de limites. Com base na entrevista realizada com as mães, os aspectos mais evidentes e que convêm registrá-los são:

(1) - Menor tempo de contato entre pais e filhos em todas as famílias amostradas, cujos relatos envolveram o trabalho integral dos cônjuges, a ausência permanente dos pais, seja pelo abandono, seja pelo trabalho distante, como por exemplo, o pai que trabalha no Japão, deixando para a mãe, as responsabilidades da casa e da educação dos filhos.

(2) - Maior exposição das crianças à TV; É imperativo relatar que todas as crianças analisadas eram telespectadores assíduos de desenhos, novelas e filmes e até mesmo de luta livre, jogos de futebol e filmes de guerra. De acordo com Mondin (1999, p. 79) é provável que:

[...] comportamentos agressivos e violentos passaram a fazer parte de suas vidas e encarados como normais dentro de seus contextos. Se as crianças estão preferindo acomodar-se frente à TV como expectadores da vida retratada por “scripts”, a participarem da vida real através de relacionamentos interpessoais concretos, as conversas perderam seu lugar central ... Desde que a televisão invadiu o tempo da família e as pessoas passaram a sentar-se passivamente e a ignorar umas às outras, os padrões de comunicação mudaram radicalmente e as conversas passaram a ser acontecimentos raros.

De fato, a maior parte da pesquisa sobre o papel da televisão nas vidas das crianças centrou-se em seus efeitos diretos, principalmente na incitação da agressão e violência. Uma análise ecológica sugere a possibilidade de um outro processo, mais indireto, não menos perturbador em seus resultados potenciais. O principal perigo da televisão, esclarece Bronfenbrenner (1996, p. 185):

[...] não está tanto no comportamento que ela produz quanto no comportamento que ela impede – as conversas, os jogos, as festividades e discussões familiares através das quais grande parte da aprendizagem da criança acontece e seu caráter é formado.

É preciso considerar que a presença marcante da televisão no cotidiano familiar observada no presente trabalho revelou que as relações familiares ficam prejudicadas. As famílias entrevistadas precisam conversar mais, mostrar mais interesse pelas atividades dos membros da família. É conveniente lembrar que as mães pesquisadas aprovam, tanto as brincadeiras de seus filhos como suas permanências diárias frente à T.V., alegando que esses fatos lhes trazem tranquilidade e sossego. Falta às mães em estudo a percepção de que a família constitui-se em um espaço onde todos os seus membros colaboram através da divisão de trabalhos no contexto familiar.

Tais fatos evidenciaram que as famílias deste estudo não desenvolvem a comunicação entre seus membros. Lembram Dessen (2000), Lyra (2000) e Tornaria (2001), que o desenvolvimento da comunicação favorece o intercâmbio na família, onde todos aprendem, tanto as crianças como os adultos.

(3) - Presença de agentes de cuidados: Os parentes, como por exemplo tios, avós têm sido referidos como elementos auxiliares nos cuidados das crianças, durante a ausência dos pais. É na casa dos avós que muitas crianças do presente estudo almoçam e jantam e só regressam às suas casas quando os pais regressam do trabalho.

(4) - A presença da creche: Quatro crianças amostradas passam suas tardes em uma instituição municipal de atendimento à crianças de dois meses até sete anos. Uma delas, Pam, necessita deste atendimento, devido aos problemas neurológicos apresentados. Outra, Isa(1) gosta de estar na creche, diz que não gosta da mãe e brigam muito. Dentre os meninos, Cai têm problemas crônicos de saúde (bronquite). Suas crises exigem cuidados de pessoas adultas e a creche conta com médico pediatra e profissionais treinados para

atendimentos dessa natureza. Outro freqüentador da creche é Nat, cuja mãe trabalha o dia todo fora de casa e o pai, divorciado da mãe, está impedido de visitar o filho.

É conveniente, explicam Zamberlan e Biasoli-Alves (1998), que fique clara a existência de variáveis múltiplas determinando as características do sistema familiar e o desenvolvimento saudável ou não de suas crianças. Tais variáveis podem ser classificadas como de ordem ambiental ou macrossistêmica envolvendo a renda familiar, grau de instrução dos familiares, o nível profissional dos pais, a moradia. As de ordem microssistêmica estão relacionadas à qualidade da ligação que se desenvolve entre as pessoas na família e no contexto de relações mais próximas, particularmente, referentes às práticas psicossociais de cuidados adotadas nesses contextos. Tudge *et al* (2000) alertam que as atividades cotidianas e rotineiras representam a chave para a compreensão das atividades dos pais na educação dos filhos. O engajamento, acessibilidade e responsabilidade constituem-se em elementos fundamentais no sistema familiar, acrescidos pela maior autoridade dos pais (Campbell, 1995). Observou-se que os pais deste estudo se caracterizam pelos estilos autoritário e permissivo. Oliveira *et al* (2002) sugerem a prática do estilo democrático-recíproco, que funciona como catalisador do desenvolvimento de crianças pré-escolares. Os dados da pesquisa revelam que todas as crianças gostam de brincar com companheiros, irmãos, primos e mesmo sozinhas, dentro de casa ou no quintal. Todas possuem brinquedos. As mães deixaram claro a preocupação com a segurança dos filhos. Assim, poucas crianças podem brincar na calçada ou na rua desde que alguém da família as vigiem. Outro ponto positivo a ser considerado refere-se ao fato de que as mães quando se ausentam, ora por motivos de trabalho, ora para fazerem compras tomam o cuidado de oferecer à criança segurança através da supervisão dos avós, irmãos tios ou vizinhos. Entretanto, a maioria das mães bate em suas crianças e a maior queixa apresentada diz respeito à desobediência como não querer tomar banho, não ficar quieta na hora do culto e/ou missa, não querer fazer as tarefas da escola.

Outros motivos foram mencionados como “bater no irmão ou irmã, morder, jogar o tamanco no irmão ou na mãe, ou enfrentamento como responder, xingar e agredir a mãe.” Algumas crianças apanham muito e com freqüência. Ao responder o item: “O que a criança fez hoje que a desagradou? E o que a senhora fez?” a mãe de Pab respondeu: “Ele respondeu e vem em cima da gente e eu me defendo”.

A mãe de Vit expressou-se da seguinte forma: “Bato sempre com varinha sei que dói mas ele é filho único e precisa aprender”.

Ainda para caracterizar o relacionamento agressivo das mães, um relato verbal de uma delas pareceu preocupante. Disse a mãe: “Bato, bato mesmo quase diariamente faz birra, teima faz manha ontem ela apanhou na boca porque ela me mandou pro inferno ela disse sabe de uma coisa mãe vai pro inferno”. Além de bater a mãe faz uso de outra estratégia igualmente violenta: “Quando ela me xinga e me manda pro inferno corto uma cebola e esfrego na boca, mando abrir a boca e ponho a cebola por tudo ai ela fica dias sem me xingar sabe porque a boca fica inchada sem podê mexê” (mãe de Isa1). Esses relatos revelam que a agressão física por parte dos pais devem garantir a disciplina e demonstra que eles possuem autoridade sobre os filhos. As mães que não fazem uso de surras, relataram que gritam com as crianças ou deixam-nas de castigo. A mãe de Ste ao queixar-se da filha e de seus comportamentos revela: “não tenho tempo para cuidar dela... outra, não tenho paciência... ela é muito sabida e violenta, o irmão que sofre... me deixa irritada.. é uma criança metida... quando ela chega da escola a televisão é só pra ela...”

Para mudar os comportamentos dos pais pesquisados é necessário compreender o que os leva a baterem em seus filhos. A punição corporal é utilizada principalmente pela produção de um efeito imediato, mas também pela falta de conhecimento dos pais a respeito do desenvolvimento infantil, sobre outras estratégias educativas e sobre os males que produzem a educação coercitiva (Weber, 2003, Alvarenga, 2001, Frias-Armenta *et al*, 2003, Gomide, 2001). Os pais precisam ter acesso ao conhecimento de outras práticas educativas que garantam a criação e manutenção de comportamentos adequados, propícios ao desenvolvimento de habilidades sociais e à uma dinâmica familiar caracterizada pela responsividade, afeto e comportamento. As preocupações com os comportamentos adequados, conduzem os pais desta pesquisa a disciplinarem suas crianças com punições corporais recorrentes. Disciplinar consiste em auxiliar a criança a desenvolver seu autocontrole, estabelecer limites, ensinar comportamentos adequados e corrigir os inadequados, desenvolver sua auto-estima e autonomia (Bee, 1996, Papalia e Olds, 2001). As dificuldades de natureza interpessoal e a ausência de habilidades cognitivas no repertório da criança devem ser consideradas na elaboração de estratégias de apoio à família (Silvares, 2000).

Conforme Alvarenga e Piccinini (2001); Marinho (2001); Bolsoni-Silva e Marturano (2002), a forma como os pais educam seus filhos parece ser fundamental à promoção de comportamentos socialmente adequados, porém, com frequência, as famílias acabam estimulando comportamentos inadequados através de disciplina inconsistente, pouca interação positiva, supervisão e monitoramento insuficientes das atividades da criança.

As mães pesquisadas fazem uso de práticas coercitivas nos seus relacionamentos com os filhos que, de um modo geral, cumprem apenas os objetivos de socialização de curto prazo. As crianças freqüentemente expostas a estratégias disciplinares punitivas, apresentam maior tendência a apresentarem comportamentos agressivos e de transgressões às normas comparadas com aquelas crianças cujos pais se utilizam de explicações e ordem simples para regular suas condutas. Apesar da ineficácia das punições e outras práticas de caráter coercitivo com vistas à socialização, a grande maioria dos pais costuma utilizá-las no controle do comportamento dos filhos, o que também foi confirmado pelo presente estudo. Dada a influência que o comportamento parental tem sobre o comportamento da criança, a sugestão apresentada por Marinho (2001) poderá ser considerada benéfica e que se refere ao treino dos pais (= programa de orientação junto aos pais). Roberts (1991), já sugeria apoio às famílias, para encontrarem maneiras positivas na criação dos filhos.

É importante notar que Vandenasplas *et al* (2002) consideram o status socioeconômico dos pais como nível de escolaridade, a renda, a profissão, as condições de moradia fortemente ligados aos valores que consideram importantes para a educação dos filhos e valorizam a obediência conseguida através da disciplina rígida e inconsistente. É possível concluir que os pais de níveis socioeconômico e de escolaridade mais elementares possam enfatizar as práticas de criação, valores e metas educacionais mais voltadas para a conformidade e a obediência, enquanto os pais com níveis socioeconômico e de escolaridade mais elevados apresentam tendências a enfatizarem os valores mais ligados à autonomia e à iniciativa (pensar por si próprio e de maneira lógica). Bronfenbrenner (1995-1996) destaca as interconexões entre os diversos níveis ou subsistemas que compõem o ambiente ecológico como forças significativas que afetam o desenvolvimento psicológico. As pesquisas de Richman *et al* (1992) são consonantes com os resultados apresentados no presente trabalho, quando a responsabilidade dos pais, basicamente das mães durante os anos iniciais da infância é influenciada pela base cultural materna, isto é, pelos fatores que refletem suas histórias de participação nos sistemas institucionalizados de comunicação e educação. Nessa concepção, o macrosistema (crenças ou ideologias) exerce influência no cuidado à criança, podendo resultar em diferenças desenvolvimentais. Assim, a responsabilidade pode depender de numerosos fatores do ambiente como idéias e práticas culturais compartilhadas por uma comunidade. Baseados nesses pressupostos, Palácios (1990), Bennett (2000) definem as características dos pais nas suas interações com os filhos. Nos contextos pesquisados,

observou-se que a negligência, o conflito e a ruptura, paradigmas de influência familiar descritos por Bennett (2000) estavam presentes de modo significativo. A negligência, explica Bennett (2000) caracteriza-se pela desatenção, pela ausência, descaso, omissão e seus efeitos são tão nocivos quanto os do espancamento. As crianças vítimas da negligência apresentam tendência para desenvolverem comportamentos anti-sociais. Observou-se também que predominou neste trabalho a primeira classe de pais descrita por Palácios (1990), a tradicional. Um aspecto interessante que surge na dinâmica entre pais e filhos refere-se ao fato de que as vítimas de violência física devem aprender que são “responsáveis” por esses quadros de violência. Isto significa que as causas do problema são individuais, o agente da ação é culpado e as questões mais amplas que integram aos problemas familiares e sociais não são consideradas (Guerra, 2001, p. 43). O abuso físico caracterizado por espancamento e maus-tratos aumenta de modo significativo as chances de a criança desenvolver repertório agressivo ou infrator. Aquelas mães contrárias à idéia de bater, relatam que gritam com os filhos e os põem de castigo. Tais estratégias permitem que a criança se perceba como um ser ruim e não oferecem alternativas de condutas que deveriam ser seguidas para evitar tal conseqüência (Gomide, 2001). A punição pode produzir a paz que os pais necessitam, todavia não oferecem a criança um caminho para uma adaptação construtiva do comportamento, apresentando uma tendência a ser retraída e ter pouca auto-estima e a mostrar padrões reativos de hostilidade e agressividade (Falcone, 2000). Seu comportamento, portanto, poderá ser controlado em função das reações punitivas dos pais (Alvarenga, 2001). Os pais com disciplina e monitoramento pobres impedem que os filhos tenham o desenvolvimento de habilidades básicas necessárias ao estabelecimento de relações produtivas no contexto familiar e social como a escola e a comunidade (Löhr, 2001). Assim, a prática de disciplina parental pode ser considerada como um mecanismo importante na transmissão do comportamento anti-social de uma geração a outra (Marinho, 2001).

As mães deste estudo devem ser orientadas em suas práticas para a criação dos filhos. Caballo (2001) e Del Prette e Del Prette (2002) chamam a atenção para o uso de recompensas e punições, estabelecimento de normas, explicações e estímulos além da modelação.

O ambiente familiar com menos recursos e maior adversidade incluindo problemas nas relações interpessoais, práticas punitivas e modelos adultos agressivos tornam a criança mais vulnerável à inadaptação psicossocial. Os comportamentos externalizantes se desenvolvem freqüentemente em contextos de adversidades, caracterizados por falta de afeto

materno, conflitos entre os pais, práticas de socialização violentas, exposição a modelos adultos agressivos.

Uma outra questão tratada na entrevista com as mães diz respeito às conversas com os filhos. É interessante que todas elas responderam prontamente que mantêm conversas com suas crianças. Entretanto quando foi perguntado às mães sobre o conteúdo dessas conversas, observou-se que tais conteúdos referiam-se à cobranças de comportamentos tais como: “Você brigou na escola hoje?” ou avisos como “Se fizer coisa errada fico sabendo”. Algumas mães explicaram: “Converso quando preciso chamar atenção”; ou então: “Não, ela é muito quietinha, de vez em quando eu venho vê se ela precisa de alguma coisa ou ela me pede”. Outras informaram que conversam muito. Exemplos: “Conversamos muito, pergunto a parte da escola como foi com a professora se comeu o lanchinho” ou: “Converso sobre amizades, namoradinhos, faço pressão psicológica na cabeça dela.” Outras ainda são categóricas e de poucas palavras como: “Converso o que precisa fazer o que deve ser” ou: “Não é pra fazer coisa errada é muito feio”. Uma primeira e inconfundível marca analisada nas respostas relacionadas às “conversas com os filhos” refere-se ao fato de que as crianças não desenvolviam qualquer diálogo com suas mães, simplesmente respondiam às perguntas referentes aos seus comportamentos, se desejáveis, positivos ou não. Assim as interações familiares são caracterizadas por baixos níveis de interação face-a-face em atividades compartilhadas.

Uma segunda marca observada durante a entrevista referiu-se ao fato que para as mães é mais fácil amar os filhos, cujos comportamentos são elogiados por outras pessoas, isto quer dizer que o amor era mais confortante quando o elemento amado não apresentava problemas. Algumas mães diziam orgulhosamente: “Meu filho não dá problema ele é muito bonzinho”. Outra diz o seguinte: “Meu medo é ouvir a professora reclamar do meu filho, tenho vontade de sair e pegar ele de jeito.” Assim muitas mães descontentes com o comportamento de suas crianças castigam-nas ou lhes retiram certos objetos apreciados ou ameaçam-nas retirando o afeto materno, expressando o desagrado, a decepção ou a reprovação. Deixam de falar com a criança ou de ouvi-la, ignorando-a por um tempo determinado. As crianças com as quais se fala freqüentemente e que também são ouvidas, desenvolvem a linguagem mais rapidamente e apresentam relacionamentos mais positivos com os pais. Por outro lado, os pais com baixos níveis de comunicação, não costumam consultar as crianças na tomada de decisões que a afetam, nem explicar as regras de conduta que lhes são impostas (Bee, 1996). Outra marca evidente e que se observou é que os pais

gastam muito pouco tempo com suas crianças embora apresentem preocupação com a segurança e a saúde delas. Com relação aos pais separados, a criança só pode contar com a supervisão das mães. Essas famílias além de não contarem com a presença dos pais, tampouco recebem auxílio financeiro para arcarem com as despesas de casa e das necessidades da família. Kreppner (2001), Gracia e Musitu (2000) têm mostrado que a qualidade do relacionamento entre os pais é altamente relevante para o domínio bem ou mal sucedido de transições no desenvolvimento e os papéis paternos são multidimensionais e complexos na composição da família contemporânea e exercem profundas influências sobre as crianças.

Bronfenbrenner (1996) destaca três características que se estabelecem dentro da família: a reciprocidade, o equilíbrio de poder e o afeto. Em qualquer relação, o que uma pessoa faz influencia a outra, e vice-versa, caracterizando a reciprocidade. Contudo é observado que um dos participantes pode ser mais influente do que o outro. Uma situação positiva para o desenvolvimento é aquela cujo equilíbrio de poder gradativamente se altera em favor da pessoa em desenvolvimento, promovendo a conquista da autonomia. A última característica refere-se ao afeto cujo papel é fundamental para o desenvolvimento. Quanto mais positivas forem as relações de uma díade, maior a probabilidade da ocorrência de processos evolutivos de forma adaptada. A maioria das mães estudadas bate em suas crianças para garantir a obediência. Cecconello *et al* (2003) advertem que as práticas educativas como a punição física, ameaças ou privação de privilégios tendem a provocar emoções intensas, como hostilidade, medo e ansiedade, prejudicando a capacidade da criança, para ajustar seu comportamento às exigências dos pais. A utilização indiscriminada de punição física acarreta um comportamento abusivo, trazendo inúmeras conseqüências negativas para a criança. O relato da mãe de Isa (1) ilustra claramente as informações de Cecconello *et al* (2003). Isa (1) apresenta um comportamento abusivo (xinga a mãe, afirma que a odeia e diz que prefere a creche à casa da mãe). Campbell (1995), Marinho (2001), Conte (2001), Bolsoni-Silva e Marturano (2002) chamam atenção para os problemas comportamentais de crianças pré-escolares e advertem que tais problemas freqüentemente persistem no decorrer da escolaridade. Assim, crianças identificadas como portadoras de problemas no início da adolescência, freqüentemente apresentam uma história de problemas que começaram nos anos pré-escolares. Estas previsões expostas pelas autoras valorizam o contexto familiar e seu papel no desenvolvimento infantil. Falcone (2000); Gomide (2001); Ingberman (2001) e Bolsoni-Silva e Marturano (2002) traçam diretrizes e orientações aos pais e apontam as

interações entre pais e filhos como sendo os principais fatores que determinam os comportamentos prossociais ou anti-sociais. As práticas de manejo familiar, como a comunicação, presença de regras, a autoridade dos pais e a afeição são recomendadas e, portanto necessárias às mães da presente pesquisa. Convém acrescentar que os comportamentos dos pais são observados e copiados pelas crianças (Caballo, 2001 e Saldaña, Del Prette e Del Prette, 2002).

É possível também, que as crianças deste estudo, com problemas de sono (dificuldades para dormir, quantidade inadequada de sono, ou sono agitado) e comportamentos anti-sociais na sala de aula venham de contextos familiares, cujas práticas educativas não se identificam aos padrões recomendados pelas pesquisadoras acima relacionadas.

Na presente pesquisa, observou-se que em uma família, o pai manifestou-se indiferente com relação à esposa e filhos. Foi possível perceber esse fato, visto que, não sendo possível a comunicação com a mãe a respeito da realização da entrevista, esta foi dirigida ao pai. Algumas respostas possibilitaram constatar a indiferença mencionada. Assim, a questão relacionada às conversas com a criança, o pai respondeu: “é a mãe quem conversa, se tem que bater é a mãe que bate”.

Com relação à questão: A criança costuma sair de casa? Com quem a criança sai? Ele deu a seguinte resposta: “sai com a mãe”.

E quem conta histórias para a criança? Para esta questão a resposta foi: “a mãe”. Observou-se que essa criança cursa a pré-escola no período da manhã, permanece na creche até as 17:30 h e só então volta para casa. Em duas famílias, a criança reside com as mães, em razão do divórcio. Em uma das famílias, de acordo com o relato da mãe, o pai não se importa com as crianças, pois não vem visitá-las e nem lhes dá qualquer amparo financeiro. As crianças, diz a mãe, também “não querem saber do pai e nem perguntam onde ele está, minha preocupação é a despesa da casa, tenho que trabalhar o dia todo e à noite dou aulas.” A criança, cujo pai transferiu-se para o Japão, não faz queixas com relação à sua ausência mas a mãe reclama das responsabilidades e revela sentir medo de estar sozinha com os filhos. Em outra família, a figura do pai não é discutida. Mãe e dois filhos moram com a avó e se mantêm com a pensão deixada pelo avô.

Dois casos são mais preocupantes: As mães de Pam e Cai precisam trabalhar em tempo integral para as despesas de aluguel, alimentos e roupas. Além disso, suas crianças necessitam de cuidados médicos constantes e dependem do serviço público de saúde.

Para completar o quadro de famílias com os pais ausentes, é preciso registrar que uma família não se ajusta aos padrões tradicionais de família. A mãe revelou que conhece o pai de seu filho mas não sabe nada a seu respeito, tampouco conhece o pai de sua filha mais velha. Vivem com a avó. É preciso considerar que as modalidades de família estão em constante mudança. Ao lado de famílias nucleares em que pais e crianças convivem harmoniosamente ou não, existem outras, cujas crianças ignoram a existência de seus pais ou, em razão de mudanças econômicas no contexto, os pais se ausentam do país por longo tempo e a criança pouco a pouco vai perdendo os referenciais, tanto físico como psicológico dos pais e sua infância desenvolve-se apenas com a mãe e com irmãos se os tem.

Essas famílias consideradas monoparentais são chefiadas pelas mulheres da casa. Antes as mães já estavam ligadas aos filhos, pois somente elas eram responsáveis pelos cuidados. Hoje, somada a estas funções acrescenta-se a tarefa de contribuir para o sustento do lar, ou mesmo de ser a única responsável por esse sustento. Isso acontece também nas famílias onde o marido está desempregado.

Com as pesquisas a respeito da influência ou da importância do pai no microsistema familiar são, ainda não conclusivas, é necessário em primeiro lugar, conhecer o que acontece dentro da “família”, levando em conta as interações e relações desenvolvidas entre os seus diversos subsistemas, bem como o contexto social no qual as “famílias” estão inseridas. (Dessen e Lewis, 1998). Além disso, é conveniente lembrar que estas tendências contemporâneas afetando a família, torna necessário um olhar em direção à criança e como ela irá construir suas expectativas a respeito dos papéis de pais e mães quando se tornarem os pais do amanhã. (Cabrera *et al*, 2000).

A respeito do envolvimento familiar nas atividades cognitivas da criança, foi observado que algumas mães, conforme relatos, ensinam suas crianças a escrever, desenhar e cantar. Apenas uma ou duas crianças são seguras em dizerem seus nomes completos, endereço e número de telefone. Um número reduzido de pais colaboram nessa tarefa. O mesmo ocorre nas atividades noturnas de contar histórias. As mães se encarregam dessa tarefa, algumas manifestaram que não têm paciência para isso. Na relação familiar, a importância da palavra, do que se diz e de como se dizem sobre os fatos ou eventos cotidianos, sugerem interações ulteriores ou não. Bee (1996) especifica que a quantidade e

riqueza da linguagem falada para a criança, e quantidade de conversa e sugestões por parte da criança incentivadas pelos pais revelam que ouvir e falar são imprescindíveis. As crianças aprendem com palavras, atitudes e mensagens não-verbais emitidas pelos pais (Hart, 1992). Por outro lado, completa a autora, ouvir de verdade envolve habilidades que devem ser exercitadas. Os bons ouvintes dedicam tempo para ouvir. A capacidade de ouvir é essencial para o entendimento, para resolver diferenças e aproximar as pessoas. Como a maioria das famílias deste estudo caracterizaram-se pelos estilos autoritário e permissivo, conclui-se que a comunicação no primeiro estilo refere-se à ordens, exigências e ameaças na busca de comportamentos desejáveis dos filhos. Com relação ao segundo, as conversas não são necessárias, visto que, as crianças não possuem limites em suas atividades. Se não existe controle, conseqüentemente a comunicação não é considerada. As crianças participantes da presente pesquisa brincam muito e com os irmãos e pares, até mesmo sozinhas. Para as mães, as brincadeiras apresentam dupla finalidade: distraem as crianças e ao mesmo tempo disponibilizam-nas para as tarefas domésticas. O brincar é considerado pelas mães entrevistadas como uma atividade própria da infância e uma atividade em que ocorre a manipulação de objetos, tais como corda, bola, bicicleta, bonecas, utensílios para maquilagem, etc.

A pesquisa mostrou claramente que os pais exercem a tarefa de proteção pois se preocupam com a segurança, saúde e alimentação. Entretanto, é necessário que se vá além como ensinar a criança os comportamentos valorizados pela sociedade (comportamentos prossociais) permitindo-lhe adaptar-se mais facilmente à vida acadêmica e social (Gosselin, 2000). É preciso considerar que as principais pessoas com quem as crianças interagem cotidianamente e por um longo período de tempo são os pais (Bronfenbrenner, *apud* Tudge, 2000). O engajamento, acessibilidade e responsabilidade quanto ao envolvimento na família são explicados por Tudge *et al* 2000). O primeiro diz respeito aos cuidados diretos, assistência, além de conversas e brincadeiras com a criança. Conferido no presente estudo, o engajamento se faz presente na maioria das famílias, mas de forma incompleta, faltam as conversas e brincadeiras como atividades cotidianas entre pais e filhos. O segundo, a acessibilidade ou disponibilidade são características que merecem ser analisadas através de uma relação com outras desenvolvidas no sistema familiar. Assim, quando se observou que os pais costumam bater em seus filhos em razão dos comportamentos indesejáveis e que as conversas se reduzem às ordens e ameaças, proposições já tratadas aqui, é possível concluir que os pais falham nos aspectos referentes à acessibilidade ou disponibilidade. A entrevista

com as mães revelou também que apenas duas famílias, as de Ale e Mai fazem suas refeições com todos os elementos juntos. Algumas famílias não se preocupam com elas, pois as crianças almoçam e tomam o lanche da tarde na creche.

Quatro crianças almoçam e jantam na frente da TV e são as mães quem lhes dão a comida na boca. As demais fazem suas refeições com as avós, tias e uma delas com a empregada. Este fato pode conduzir a uma conclusão de que as mães dispõem de pouco tempo para um convívio com os filhos. Entretanto, é preciso considerar que os momentos dedicados às refeições poderiam representar o desenvolvimento de intercâmbio entre pais e filhos. A situação alimentar, representa um contexto em que os pais ou avós ou outros cuidadores juntamente com as crianças poderiam transformar as refeições em momentos de convívio e comunicação. A colaboração, também deveria ser valorizada, em que cada elemento familiar viesse a desempenhar tarefas como arrumar a mesa, desfazê-la ou lavar a louça. De acordo com Zamberlan e Biasoli - Alves (1997), os pais participantes transformam seus lares em um ambiente onde todos cooperam nas tarefas domésticas. As crianças que auxiliam suas mães ou cuidadoras nas atividades da rotina doméstica sentem-se úteis e indispensáveis no conjunto familiar.

Outro dado relativo à entrevista revelou que quinze crianças não apresentavam problemas para dormir. As demais, dez crianças da amostra apresentavam sono agitado ou dificuldades para dormir. É possível que problemas de saúde de três crianças determinem esses comportamentos, tais como: Pam apresenta problemas neurológicos, Cai é freqüentemente afetado por crises de bronquite e Fla apresenta problemas de locomoção e de fala e conforme relato da mãe, a menina cai da cama quando dorme, daí a necessidade de acomodá-la em um colchão no chão, próximo aos pais. Dois meninos apresentam comportamentos de agressividade física e verbal com seus pares e professora e um deles (Pab) agride e bate na mãe. O outro (Nat) não realiza tarefas, não consegue permanecer na sala de aula indo molestar crianças de outras classes e idades. Isa(2) falta muito às aulas, não realiza tarefas e briga muito com os meninos. As outras quatro crianças caracterizadas com problemas de sono, apresentam comportamento de desobediência, teimosia e indisciplina, não permanecem em seus lugares e apresentam dificuldades na realização das tarefas. É possível haver uma relação entre as desordens de sono ou quantidades inadequadas de sono e o ajustamento comportamental, como conferem Bates, *et al* (2002). Seus estudos previram que um menor ajustamento na pré-escola pode estar relacionado aos padrões do sono da criança (= dificuldades para dormir e sono agitado). Consideram ainda o estresse familiar e

práticas de manejo na família como fatores determinantes ao comportamento de dormir de crianças pré-escolares

2. O ambiente pré-escolar e as crianças do estudo

O ambiente pré-escolar constitui-se em um agente continuamente presente na vivência humana. Grande parte do comportamento da criança envolve a interação com seus pares, com a professora e outros adultos. É nesse espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas. Entretanto, no dia-a-dia pré escolar, observa-se que as professoras quando se queixam de não terem tido um dia de rendimento no trabalho porque, em razão de estarem cansadas ou de não se sentirem bem, deixam que as crianças brinquem ou contem histórias umas para as outras e lastimam que esses momentos são improdutivos. Observa-se também que após a realização de um jogo ou brincadeira, muito ricos em possibilidades de crescimento social e intelectual das crianças, as professoras completam essas atividades, oferecendo folhas com exercícios para treinar a coordenação motora ou mesmo para silenciar a criançada. Não se trata simplesmente de criticar as atividades assim desenvolvidas pelas professoras. A ênfase dada ao aspecto acadêmico constitui-se em uma norma adotada pelo sistema pré-escolar. Observou-se que a avaliação do desempenho profissional da professora correlaciona-se diretamente com as habilidades de leitura e escrita adquiridas pelas crianças. Este conceito de qualificação profissional é enfatizado pelas mães que elogiam as professoras que ensinam e disciplinam suas crianças.

Os pais manifestam desejos de que seus filhos aprendam e dominem atividades que facilitem a entrada na primeira série de educação básica. Pais e professores estão de acordo quando enfocam a criança obediente, boazinha, disciplinada como um ideal a ser alcançado no curso pré-escolar.

Por outro lado, a criança desobediente, indisciplinada é vista pela professora como um elemento perturbador da ordem e por essa razão é rejeitada pelas demais professoras que não a desejam em suas turmas. Isto geralmente ocorre no final do ano quando são organizadas novas classes e oferecidas às professoras. Os pais também se sentem decepcionados quando recebem as queixas relacionadas aos comportamentos dos filhos. Percebe-se nessas interações de professora e pais que a criança é responsável por sua conduta e para mudá-la é necessário apanhar ou ficar de castigo. Assim, queixas e castigos se sucedem

indefinidamente sem que se mudem essas situações desconfortáveis. Por um lado, a professora adverte reiteradamente a criança em sala de aula, uma vez que, não é permitido à ela o uso de práticas coercitivas, mas por outro permite que os pais façam uso de castigos físicos através de suas reclamações constantes. As crianças que são repetidamente reprimidas no contexto familiar lembram Kamii e Devries (1992), explodem sua agressividade em sala de aula e concluem que a educação dos pais é indispensável para o desenvolvimento de suas atividades pré-escolares. Tornam-se portanto nítidas que as metas da educação pré-escolar estão ligadas com os valores da cultura que enfatiza o desenvolvimento de atividades relacionadas à instrução. Tal preocupação é considerada válida, entretanto, é preciso incluir outros aspectos tão importantes quanto os estudos acadêmicos, como o desenvolvimento da cooperação e da autonomia. As crianças devem ser reconhecidas como pessoas que se desenvolvem psicologicamente, apresentando características próprias nos aspectos lingüístico, sócio-afetivo, psicomotor além do aspecto intelectual já mencionado acima. Acrescenta-se ainda que no processo de desenvolvimento, existem influências poderosas dos contextos familiar, pré-escolar, socioeconômico e cultural que devem ser consideradas. Na preparação para a alfabetização (aspecto instrucional) é preciso levar em conta que a interação social, principalmente em casa, é de fundamental importância. O modo dos adultos falarem com as crianças e oferecerem desafios de conversação podem ajudá-las no enriquecimento de vocabulários e organização de frases de modo coerente. As professoras também podem incentivar o uso de vocábulos incomuns e novos para a criança. Aos poucos, a criança vai incorporando essas palavras em suas brincadeiras e conversas com seus companheiros. As brincadeiras e jogos devem ser considerados úteis ao processo de alfabetização, pois representam oportunidades para aprender, usar e praticar a linguagem. Com base nessas informações que inclui uma matriz ecológica valorizando os contextos reais em que vive a criança e seus efeitos de estimulação, perspectivas e propostas de solução, Bronfenbrenner (1979, 1996) sugere que uma intervenção deve envolver os inter-relacionamentos entre crianças, famílias, escolar e comunidades. O programa pré-escolar de recuperação desenvolvido por uma comissão de 14 especialistas em desenvolvimento infantil, saúde e educação (Head Start), foi lançado em 1965. Entre esses especialistas, estava presente U. Bronfenbrenner que iniciava suas pesquisas a respeito da ecologia do desenvolvimento humano. A descrição a respeito deste programa será útil na formulação de uma proposta de intervenção necessária no presente trabalho.

Em primeiro lugar, o programa adotou a abordagem da “criança integral.” Os objetivos para atingi-la envolviam a atenção à saúde física, estímulos às habilidades cognitivas e incentivo à autoconfiança, senso de dignidade, auto-estima tanto da criança como de sua família. Para este atendimento, o programa oferecia assistência médica, dentária e mental; nutrição; enriquecimento cognitivo; serviços sociais; e integração dos pais. Seus resultados foram mais significativos nos campos da saúde e bem estar físico, seguidos pelos benefícios cognitivos e lingüísticos. Em razão de se tornarem mais saudáveis, as crianças do programa faltavam menos, aprendiam com mais facilidade, com impacto positivo na auto-estima, socialização e maturidade social. Ele também teve um efeito favorável sobre as famílias ao oferecer orientações para o desenvolvimento de práticas educativas menos coercitivas e mais assertivas.

As observações desenvolvidas no contexto pré-escolar identificam-se plenamente com as colocações de Tonucci (2005), em que todo processo educacional está projetado para o futuro, e tem por base a hipótese de que as coisas importantes virão mais tarde. É comum ouvir os adultos, pais e professores dizerem às crianças: “Brinca agora que podes, porque mais tarde terás que fazer coisas mais importantes”. As experiências pré-escolares também não devem apenas proporcionar garantias de que a criança seja feliz e cuidada, como enfatiza Zabalza (1998) e suas finalidades são bem mais amplas e complexas. O autor enfatiza que a família constitui-se em um recurso educativo e a pré-escola tem o dever não só de reconhecê-la como tal, mas de revalorizá-la e aperfeiçoá-la nessa tarefa. Esta relação constante entre escola e família será estabelecida através de um intenso intercâmbio comunicativo entre esses dois contextos, o que garante aos pais, o conhecimento permanente de tudo o que acontece na escola, além de transformá-la em um ambiente vantajoso para o desenvolvimento da criança.

As vinte e cinco crianças de quatro anos estão na sala com a professora e nela permanecem, praticamente todas as manhãs (7:30 h até 11:30 h). As primeiras orientações que a professora transmite às crianças referem-se ao cumprimento de regras. É importante esclarecer que essas regras, segundo a professora, estão sendo transmitidas, desde o início do período letivo em fevereiro de dois mil e três. É tão fácil para algumas crianças cumprirem essas regras e tão difícil para outras. As regras propostas pela professora diziam respeito a: 1) permanecer em seus lugares; 2) realizar as tarefas solicitadas; 3) permanecer dentro da sala de aula, ouvir as histórias contadas pela professora; 4) não perturbar o colega; 5) não faltar e não chegar atrasado(a) à escola, e outras relacionadas ao convívio pacífico e

produtivo. Entretanto, logo no início do período escolar, as crianças vão chegando quando a professora já estabeleceu as regras e as orientações para as atividades do dia. Como é habitual esse comportamento, as crianças não manifestam quaisquer desculpas por chegarem atrasadas. Tampouco, as mães quando acompanham os filhos à escola, desculpam-se com a professora a respeito do atraso. Parece normal esse comportamento. Durante os meses em que ocorreram as observações, constatou-se que um número reduzido de meninos e meninas manifestam prazer em realizar as atividades de sala de aula, participam das conversas, ouvem histórias, entretanto, as demais crianças observadas, às vezes, iniciam as atividades propostas, interrompidas porque seus companheiros amassam o papel sulfite relacionado à tarefa proposta, esparramam seus objetos, puxam seus cabelos, jogam fora os bonés de suas cabeças e freqüentemente puxam suas cadeiras para derrubá-los. Outras práticas usuais entre as crianças referem-se aos empurrões, fazer com que os pares tropecem etc. Esses comportamentos vão se tornando mais freqüentes após o recreio. “É difícil segurá-los”, é a queixa reiterada da professora. É preciso considerar com base em Oliveira (1988), que os comportamentos das crianças numa situação constituem os recursos que elas dispõem para a satisfação de seus objetivos e necessidades.

Com base neste cenário convém lembrar que Kramer (1998) sugere o desenvolvimento da auto-imagem positiva e convivência construtiva com as diferenças no contexto pré-escolar. Os jogos e as brincadeiras são considerados indispensáveis (Kishimoto, 1998). O papel do professor de educação infantil é o de distribuidor de oportunidades, e deve ser acima de tudo ouvinte e observador (Edwards, 1999).

A concepção de ser humano como agente de sua própria experiência e desenvolvimento não pode ser esquecida. Assim, é necessário levar em conta a totalidade das interações da criança com seus pares, o espaço físico, a presença dos adultos, a rotina pré-escolar (Oliveira, 1988). Entretanto, uma variável de suma importância deve ser considerada: a história de vida da criança desenvolvida no contexto familiar. As crianças de famílias afetuosas são mais altruístas, mais simpáticas, mais responsivas e apresentam auto-estima elevada na pré-escola e nos primeiros anos de escolaridade. Outros efeitos podem ser incluídos, tais como: as crianças são mais maleáveis, menos rudes e menos agressivas. As crianças, cujos pais são responsáveis e se preocupam com elas tornam-se mais obedientes aos pedidos dos adultos e mais competentes no aspecto social (Mondin, 1999, apud Bee, 1996). As crianças, cujos pais, no exercício do controle, são consistentes e claros, desenvolvem nelas a compreensão às regras e suas conseqüências.

Um aspecto fundamental, aponta Vila (2000) é que a pré-escola é representada por três elementos (alunos, famílias e professores) que formam um conjunto dinâmico integrado.

É claro, lembra Oliveira (1988), que uma interação harmoniosa, estabelecida entre o adulto e a criança foi em grande parte responsável pelo descaso aos estudos das interações entre crianças, consideradas mais conflituosas do que uma coordenação sintonizada. Sintonia e oposições são pólos constantes nos processos interacionais no espaço pré-escolar. A criança não se desenvolve apenas a partir de experiências harmoniosas que se somam, mas também de vivências em contextos sociais diversos caracterizados por interesses e valores, muitas vezes contraditórios. Ela aprende opondo-se a alguém, ou, apoiando-o, ou até imitando-o em diferentes situações. O comportamento presente da criança se encontra relacionado às experiências anteriores e dessa forma, o espaço pré-escolar deverá ser enfocado como um ambiente socializador diverso do espaço familiar, onde a criança será exercitada para o convívio social baseado em obrigações e regras de conduta. É na pré-escola que se inicia o desenvolvimento das habilidades pro sociais indispensável ao bom desempenho escolar futuro. A pré-escola em estudo contrapõe-se às referências de New (2002). Esta autora valoriza o desenvolvimento social, informando que quando os adultos trabalham juntos para cuidar bem de suas crianças, estão alimentando o seu desenvolvimento, enaltecendo suas próprias vidas e contribuindo para a valorização da comunidade. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), constituem-se em Manuais disponíveis a todos os profissionais de educação infantil e cujos conteúdos enfatizam o desenvolvimento integral da criança, seus direitos e o atendimento aos cuidados essenciais referentes à sobrevivência e ao desenvolvimento de suas identidade. Parece, entretanto, que tais orientações não estão mediando as atividades cotidianas desses profissionais com suas crianças, visto que, a rotina diária é dirigida basicamente às atividades acadêmicas. É preciso considerar que os problemas de comportamento identificados na pré-escola frequentemente persistem e que crianças identificadas como portadoras de problemas comportamentais na adolescência, apresentam uma história de problemas que começaram nos anos pré-escolares (Campbell, 1995). O desenvolvimento do comportamento anti-social tem início na família em razão de uma disciplina ineficiente por parte dos pais, ou baixa monitoria das atividades da criança. Ao ingressar na pré-escola, esse comportamento é observado pela professora, como por exemplo, baixa probabilidade de se relacionar bem com seus pares, falta de habilidades para aprender e para desenvolver habilidades sociais e acadêmicas (Marinho, 2001). É no

interior do ambiente familiar que se realizam as aprendizagens básicas necessárias para o desenvolvimento autônomo dentro da sociedade como a aprendizagem do sistema de valores, da linguagem, do controle da impulsividade, etc. (Moreno e Cubero, 1995). Com base nessas observações, a pré-escola deverá prosseguir com essas aprendizagens e focalizar sua atenção para a criança, cujos comportamentos precisam ser analisados, conjuntamente com a família.

A classe pré-escolar pesquisada é muito semelhante à descrita por Kishimoto (1999). Cada quatro crianças sentam-se em volta de uma pequena mesa e realizam atividades individuais e isoladas. É comum observar que algumas crianças chegam atrasadas para a sala de aula, outras interferem nos trabalhos de seus pares, impedindo-os em suas realizações. A professora, evidentemente, tentava discipliná-los e raramente conseguia. Das vinte e cinco crianças pesquisadas foi possível destacar que mais da metade da amostra (14 crianças) correspondiam às expectativas da professora, tais como realização de tarefas, obediência, ouvir histórias etc. Entretanto, oito delas apresentavam comportamentos preocupantes: não realização de tarefas, desobediência às regras, agressividades verbal e física. E três delas eram permanentemente assistidas pela professora, que demonstrava preocupações com os seus desempenhos escolares. Para fins de análise do perfil de cada uma dessas crianças em classe e respectivas famílias, o presente estudo pretende tecer ligações entre as características familiares e o comportamento da criança:

1) Gus é um menino de quatro anos, cujo comportamento preocupa a professora pois não realiza as atividades, não obedece as regras, não presta atenção nas histórias que diariamente é contada pela professora, falta às aulas em razão de moléstia crônica, conversa muito com os colegas, sai da sala de aula constantemente, é asseado. Nos momentos em que a professora chama sua atenção, ele a ouve e diz que vai ficar quieto, mas minutos depois a cena se repete. Toda família gira em torno de sua moléstia. O pai trabalha fora da cidade, ficando com a mãe a responsabilidade de supervisioná-lo em tempo integral. Com base nos relatos da mãe, o filho sofre de uma moléstia denominada síndrome androgenital (=deficiência hormonal cuja falta dificulta a distribuição da alimentação no organismo, o que exige visitas freqüentes ao pediatra, exames de controle hormonal e medicamentos diários). Constantemente, a mãe vem buscá-lo em razão de oscilações de pressão. A professora também fica atenta para essas crises. Em razão disso, a mãe está sempre perto dele e satisfazendo todas as suas vontades. Durante a entrevista, a mãe faz referências ao menino como se fosse um bebê, como por exemplo: “Ele toma o leitinho e vai pra caminha. De manhã ele não dá trabalho, toma o banhinho, o remedinho e vai pra escola.

Gosta de assistir sua novelinha”. São freqüentes suas visitas ao filho durante as aulas para fins de verificar se o menino está bem. Em caso positivo, ela fica feliz em saber que o filho “está bagunçando”, sinal de que está bem. A professora também se preocupa muito com o seu bem estar. Esta análise reflete a grande preocupação da mãe com relação à saúde da criança. É uma prioridade que a faz esquecer de outros aspectos de seu desenvolvimento. Esse comportamento provavelmente traz inquietações à professora, pois seus cuidados em relação à Gus impedem-na de cuidar de outras necessidades da criança.

2) Joa, não gosta muito de conversa, não realiza as atividades em sala de aula e não é muito assíduo. Apresenta dificuldades em obedecer regras e de permanecer dentro da sala, tampouco presta atenção nas histórias narradas pela professora. Prefere permanecer sentado em um caixote colocado em um vão entre o canto da parede e um armário de brinquedos. No pátio, seu comportamento é semelhante. Senta-se em um degrau do corredor e ali permanece todo o tempo do recreio. A professora tenta tirá-lo dali, anima-o para se juntar aos seus pares, ele apenas olha para a professora e volta a fixar o vazio. Com relação à sua família, a professora informou que não conhece a mãe de Joa, visto que nunca veio às reuniões ou festividades da escola, mesmo quando é convidada a vir para conversar a respeito do filho, fato que veio a se repetir na ocasião da realização da entrevista. Por reiteradas vezes a professora enviou-lhe recados e que sempre ficaram sem resposta. Decidiu-se então pela realização da entrevista no local de trabalho do pai. Suas respostas foram curtas e lacônicas. Ao pedir que explicasse com mais detalhe um determinado item, tornava-se impaciente e preocupado com o tempo, pois consultava o relógio o tempo todo.

3) Lui, falta muito às aulas. Nos dias em que comparece prefere perturbar seus companheiros, empurrando-os, puxando seus cabelos e jogando seus brinquedos. Sai da sala mesmo quando a professora o impede de fazê-lo. Ao voltar prefere ficar jogado no chão com os braços e pernas abertos impedindo que os companheiros circulem pela sala. Não gosta de conversar, prefere agredir fisicamente seus colegas. Sua família é composta pela mãe, avó e irmã. Ao ser questionada a respeito do pai de Lui, a mãe respondeu que não o conhecia muito bem e pouco sabia a respeito de seu trabalho e de sua escolaridade. A mãe não comparece às reuniões e as justificativas apresentadas dizem respeito à falta de tempo. (A mãe estuda no CEFAM, em tempo integral).

4) Nat é um garoto magro e miúdo comparado com os companheiros. Apresenta os seguintes comportamentos externalizantes: bate em seus pares, empurra-os, puxa as cadeiras do companheiro até vê-lo cair e chorar. Ao passar pela sala vai puxando os

cabelos de meninos e meninas. Frequentemente pega os brinquedos das meninas e os joga longe, fazendo-as chorar. As agressões verbais são crônicas e dirigidas à professora e companheiros. Retira-se da sala sem autorização da professora. No pátio, é constantemente repreendido pelo cuidador do recreio, cujas reclamações vão desde o bater em crianças que vão ao banheiro, até entrar em outras salas para “enfrentar” crianças maiores ou menores. Em outras ocasiões, aventura-se em ficar em pé no balanço ou subir nas extremidades de outros brinquedos para assustar os cuidadores e professora. Sua produção acadêmica é insatisfatória e seu relacionamento social é turbulento. Passa as tardes na creche e só regressa para casa às 17:30 h.

De acordo com o relato da mãe durante a entrevista, esse comportamento se repete em casa. A mãe é funcionária pública em período integral e está divorciada do marido. Vive com seus pais e com o filho. Nos finais de semana, Nat visitava o pai e seus avós paternos. Atualmente isso não acontece, pois, a pedido da avó paterna essas visitas estavam fazendo mal ao menino, cujas justificativas diziam respeito ao comportamento violento do pai e as companhias pouco recomendáveis. Conclui, a mãe que Nat não quer mais ver o pai e pouco fala sobre ele.

5) Pab chega sempre atrasado às aulas. Não realiza as atividades do dia, não obedece a professora e sai da sala a qualquer momento. Perturba os companheiros, ora gritando nos ouvidos deles, ora fazendo gracinhas e caçoadas. Outras vezes agride fisicamente seus pares. Pab é o único filho e seu comportamento em casa tira a mãe do sério. Diz ela que bate no filho para se defender.

6) Isa(1) é uma garota que realiza suas atividades de vez em quando. Ela agride, especialmente os meninos, porque estes a chamam de “gorducha”. Está sempre com suas roupas pouco limpas e mal passadas. Seus cabelos estão sempre em desalinho, resultado das brigas e puxões de cabelos.

Dentre as crianças da classe, Isa(1) é a que tem mais apetite. Ingera a merenda da escola e todo o lanche trazido de casa (bolo, suco industrializado, bolacha recheada, chocolate etc).

Em casa, segundo a mãe, Isa(1) é “respondona e briguenta por isso apanha sem dó. Além disso ela está apresentando outros problemas e por isso levo-a à psicóloga” do posto de saúde.

7) Isa(2) é uma garota de comportamentos externalizantes (desobediente, briguenta), dificilmente realiza as tarefas escolares em decorrência, provavelmente de suas faltas. É a aluna que mais falta às aulas. Bate nos companheiros. Não é asseada, está sempre com as roupas e sandálias pouco limpas. Provoca, de preferência, os meninos, alegando que são “uns bobos”.

Em casa, conforme os relatos da mãe, é agressiva com o irmão mais velho. Quebra os seus brinquedos ou esconde-os para caçoar do irmão depois. Seu passeio predileto é ir ao banco, com a mãe para pegar dinheiro. Gosta muito de comprar brinquedos e produtos de maquiagem. É muito consumista.

8) Ste é uma garota que realiza suas atividades rapidamente e caçoa dos companheiros pela demora em realizá-las. Sempre responde às perguntas da professora mesmo que estas não sejam dirigidas a ela especificamente. Qualquer brincadeira que os colegas fazem, ela os agride fisicamente.

A mãe, ao relatar as características da criança, diz que Ste é “muito inteligente”, é a “sabe tudo” da casa. Bate muito no irmão menor e somente pára de bater quando alguém a segura para impedir que ela o machuque. A mãe relatou também que está em processo de separação do marido. Ele é “muito violento”, diz ela, e bate “pra valer” nos filhos e nela. Noutro dia, prossegue: “Cheguei do hospital, de uma cirurgia no útero e apanhei que precisei voltar ao hospital. Aí tive que dar queixa na Delegacia da Mulher”.

As crianças deste estudo foram identificadas e analisadas em seus contextos familiar e pré-escolar e com isso foi possível agrupá-las com características comuns. O primeiro grupo envolveu oito crianças, cinco meninos e três meninas descritas com comportamentos externalizantes. Eis suas características:

1) Essas crianças não realizam as atividades oferecidas pela professora. Em casa, observou-se que dois pais trabalham fora da cidade e raramente visitam os filhos. Dois não participam da criação ou educação das crianças. Em duas famílias, os pais são separados pelo divórcio. Em uma família não há a presença paterna (monoparental). As duas crianças de pais divorciados, Ste e Nat moram com suas mães. A primeira, uma menina vivenciou há pouco tempo a separação dos pais motivada por violência e abuso físico exercido pelo pai. O segundo, Nat, um menino visitava o pai e avós paternos nos fins de semana. Entretanto por ordem judicial, tais visitas foram proibidas, em razão das conseqüências negativas resultantes dessa breve convivência.

Lui, um menino, não conhece o pai, mora com a mãe e a avó. Tem uma irmã mais velha, cujo pai também é desconhecido. Em uma família, os pais são casados, mas encontram dificuldade em “acalmar” o filho. Tanto o pai como a mãe enfrentam dificuldades na educação do filho. “É necessário bater nele para a gente não apanhar”, diz a mãe. Bronfenbrenner (1979) e Tudge *et al* (2000) lembram que os envolvimento dos pais com suas crianças diferenciadas por engajamento, acessibilidade e responsabilidade podem fazer a diferença no desenvolvimento infantil. Os pais disponíveis em engajamento, oferecem cuidados, assistência, brincam ou falam com as crianças. A acessibilidade, quando presente no contexto familiar garante à criança sentimentos de segurança e de confiança quando busca apoio ou conforto junto aos pais. A responsabilidade requer dos pais, conhecimento das necessidades da criança e tomada de decisões que a beneficiem. É preciso reconhecer que essas crianças do primeiro grupo, em seus ambientes cotidianos estavam envolvidos apenas com suas mães. A família é considerada suficientemente boa, enfatizam Macedo (1994) e Finato (2003) quando retratam um ambiente saudável nas relações diádicas mãe/criança, pai/criança ou triádicas, pai/mãe/criança. Além da subsistência a criança pode contar com apoio e provimento afetivo da família – lugar seguro para crescer. É verdade que as mães são imprescindíveis no primeiro ano de vida da criança como explicam Petzold (1995) e Horvath (1995) mas, os pais também representam a força no ambiente familiar e concluem que a criança no mundo atual precisa de uma família e da presença do pai. Com a rápida ascensão do número de separação/divórcio e o afastamento do pai, Hennigen e Guareschi (2002) sugerem investigações a respeito das conseqüências de sua ausência.

Infelizmente, como constatou Demo (1992) as crianças vivendo em famílias apenas de mães fracassam nas atividades escolares e têm maiores tendências para desenvolverem comportamentos antissociais em razão da falta de supervisão, controle e ausência de limites por parte das mães nos cuidados com a educação dos filhos. As famílias monoparentais enfrentam também sérias dificuldades econômicas. Tais dificuldades aliadas aos outros fatores já tratados aqui, além de afetar o bem-estar psicológico dessas famílias, podem constituir em estressores capazes de ameaçar o desenvolvimento saudável de seus filhos.

2) Identificou-se nesse grupo de oito crianças, que no ambiente pré-escolar elas não obedecem regras e sequer ouvem as histórias contadas pela professora. Em suas casas duas crianças fazem o que querem, uma delas, Gus, por ser portadora de moléstia crônica, a mãe teme contrariá-la. A outra, Ste, não obedece à mãe e nem ao pai e por essa razão apanha

muito deles. Gosta de bater no irmão mais novo com tamanco, escova de cabelos ou qualquer objeto que encontra em sua frente. Quatro crianças, Joa, Lui, Nat e Isa (2) apresentam comportamentos similares aos identificados em classe. Lui, Nat e Isa (2) passam as tardes na creche e só voltam para casa às 17:30 h. Joa fica em casa com o irmão mais velho. Seus pais trabalham fora o dia todo. Essas crianças são castigadas severamente. Duas crianças, Pab e Isa(2) apanham diariamente, suas mães não têm paciência para enfrentar a desobediência delas e informaram que não gostam de contar histórias para elas, em parte, por falta de paciência ou por que já estão cansadas das rotinas do dia. Neste ponto, é importante focar os resultados de pesquisas de Ackerman *et al* (2003) a respeito das desvantagens econômicas e demais fatores que se correlacionam podem afetar seriamente a adaptação e o desempenho das crianças no contexto escolar. Como por exemplo, o empobrecimento cognitivo do ambiente familiar reduz a habilidade verbal. Nos parágrafos anteriores, evidenciou-se que os pais não conversam e nem contam histórias para seus filhos. Além disso, vale repetir que a instabilidade da vida nessas famílias, bem como os conflitos em suas relações cotidianas geram dificuldades no ajustamento social da criança quando inicia suas atividades pré-escolares. É de suma importância reconhecer que os períodos instáveis vividos na família parecem funcionar como geradores e estimuladores de problemas comportamentais nos contextos familiar e pré-escolar. Nos casos em que esses períodos instáveis se tornem crônicos, persistirão definitivamente esses problemas.

O nível de escolaridade, a renda, a profissão, condições de moradia, lembram Vandenplas *et al* (2002) estão fortemente correlacionados aos valores relativos à educação dos filhos e concluem que os pais incluídos em níveis socioeconômicos menos favorecidos valorizam sobremaneira a obediência.

Essas desvantagens econômicas, completa Mc Loyd (1998) ligadas ao desenvolvimento socioemocional das crianças são mediadas pela disciplina rígida e inconsistente adotada pelos pais que enfocam a criança como única responsável por suas ações. Assim, o ciclo se perpetua: os comportamentos de rebeldia e enfrentamento serão punidos com severidade, gerando novas condutas merecedoras de maiores castigos. As mães entrevistadas apresentaram uma queixa comum: “O que fazer com os filhos malcriados e desobedientes”. As respostas à essa questão revelam que as mães precisam castigá-los.

A maioria delas enfatizou repetidas vezes, que suas crianças “precisam de castigos físicos, senão , não aprendem”. Revelaram também, que quando eram crianças,

apanharam de seus pais e graças a isso se tornaram pessoas com autoridade, e capazes de educar bem os filhos.

Infelizmente, a punição corporal é sempre mencionada pelos pais como uma medida adequada na criação dos filhos. Castro *et al* (2003) advertem que a interação familiar inadequada fomenta o desenvolvimento de comportamentos anti-sociais e sugerem que essas famílias necessitem de apoio e orientação dirigidos à promoção de formas desejáveis de interação com os filhos. Sugerem também que essas orientações se estendam aos professores no sentido de desenvolverem comportamentos solidários, de obediência às regras e outros capazes de produzirem um clima sócio-afetivo saudável. Outra advertência apontada por Ferreira e Marturano (2002) refere-se aos contextos de adversidade ambiental que favorecem o desenvolvimento de comportamentos externalizantes e que persistem no contexto pré-escolar. O desenvolvimento de habilidades sociais está vinculado basicamente no ambiente familiar, às vivências e às práticas educacionais, enfatizam Gottman *et al* (1997), Pettit *et al* (1997), Marinho (2001) e Lubi (2003). Outros autores, como Hart (1992), Bee (1996) e Ingberman (2001) incluem alguns aspectos da dinâmica familiar que contribuem para o ajustamento de seus membros. São eles: A comunicação verbal e não verbal; a capacidade dos pais em ouvir a criança e a presença da disciplina na vida familiar, além da liderança materna/paterna e os papéis definidos de cada elemento da família no convívio diário. Estes aspectos não são considerados pelas famílias das oito crianças tratadas aqui.

No contexto pré-escolar foi observado que as professoras também não sabem escutar as crianças e não permitem que tomem iniciativa. Gardner (1999) lamenta que não existe nesse contexto, aprendizagem cooperativa, entrosamento de professores e pais e ambientes que permitam apoiar e inspirar a criança. A qualidade de um programa pré-escolar só é garantida através da análise dos conteúdos dos relacionamentos entre adultos e crianças (Katz, 1999, Rabitti, 1999).

As crianças maltratadas tendem a ser retraídas, a apresentarem baixa auto-estima e a mostrarem padrões reativos de hostilidade e agressividade, alertam Falcone (2000) e Gomes da Silva (2001), além de serem desobedientes às regras e não cooperativas.

É interessante observar que muitos pais pensam que a única alternativa para se fazer com que a criança deixe de se comportar de modo agressivo e desobediente seja a de infligir-lhe punições. De acordo com Bowlby (1989), uma política de intervenção decidida, firme, mas amigável, quando a criança faz algo que não desejamos, não somente cria menos

amargura do que as punições, mas revela-se muito mais eficaz. Uma das grandes ilusões de nossa civilização é considerar que a punição seja um meio de controle eficaz.

Uma evidência adicional a ser incluída aqui refere-se às atitudes dos pais quando discutem os comportamentos de seus filhos. Para aqueles, em razão da falta de informações a respeito da educação e desenvolvimento infantil, consideram que os problemas comportamentais dos filhos representam conseqüências naturais de suas características pessoais e sentem-se incapazes de influenciar nas mudanças comportamentais da criança.

Palácios (1990) inclui em seus trabalhos a evidência empírica aqui registrada. Os pais, por acreditarem na presença de fatores hereditários nas competências lingüísticas e nas características de personalidade dos filhos, consideram-se incapazes na tarefa de educá-los e apelam para justificativas tais como: “ele não tem jeito... já nasceu assim..., pau que nasce torto, morre torto... é ruim como o pai...”

Para ilustrar essa evidência, recortou-se declarações de algumas mães entrevistadas: “meu filho não tem jeito por isso precisa apanhar, na escola é a mesma coisa, mas já avisei a professora, se ele começar a aprontar entra na cinta”. “A Isa(1) é muito topetuda e respondona, mas comigo ela não brinca, apanha todo dia.” Outras declarações semelhantes revelam que os pais não podem mudar essas características, visto serem conseqüências de fatores herdados ou próprios de cada criança. (conforme Palácios, 1990). Os comportamentos valorizados pela família e esperados que sejam desenvolvidos pela criança devem ser ensinados, alerta Marinho (2001). O fato de uma mãe ou pai gritarem com o filho para que ele pare de gritar, ou de baterem no filho porque ele bateu no irmão menor, parece um tanto incoerente e que passa despercebido pelos pais. Além disso, acrescenta-se que os comportamentos dos pais são observados e copiados pelos filhos (Caballo, 2001). É importante esclarecer, com base em Gomide (2001) que a criança agredida verbal e fisicamente recebe do ambiente (família) informações afetivas e cognitivas negativas com tal intensidade que passa a avaliar-se como uma pessoa má e indesejável e não informa as regras de conduta a serem seguidas. A partir desta autopercepção, a criança aprende que as pessoas más apresentam comportamentos maus. As oito crianças analisadas aqui apresentam comportamentos agressivos tanto verbal como físico em casa e na escola. Quando a mãe diz que Gus bate na irmã mais velha e como ele é doente não pode ser contrariado, ou outra mãe reclama que Pab bate nela quando é contrariado por isso precisa se defender.

O segundo grupo envolve duas crianças, um menino e uma menina caracterizados por comportamentos internalizantes (apatia, tristeza, distração).

Os pontos comuns detectados em suas condutas, nos contextos familiar e pré-escolar foram: Primeiramente, tanto o menino (Cai) como a menina (Pam) faltam regularmente às aulas, em razão da bronquite crônica do primeiro e de problemas neurológicos da segunda. Apresentam dificuldades no desempenho das atividades, em decorrência das ausências. Ouvem as histórias, obedecem regras e se relacionam pacificamente com seus pares. A apatia presente nos comportamentos de ambos pode, provavelmente originar-se dos medicamentos diários que ingerem. Neste ponto acredita-se que é de suma importância relacionar a psicologia do desenvolvimento com os serviços públicos de saúde (PS). E como fazer essa relação?

Primeiramente, considera-se que a psicologia do desenvolvimento toma o comportamento como um processo contínuo. Em seguida é preciso considerar que esse processo, na perspectiva aliada à saúde, ao saudável, interessa-se pela observação das mudanças que ocorrem ao longo da vida das pessoas. Assim, os problemas de saúde deverão ser considerados pelos serviços de saúde como oportunidades de desenvolvimento.

Frente aos problemas de saúde, casos das crianças deste trabalho, é urgente concluir que a unidade de saúde, através de seus médicos pediatras enfocassem esses casos com maior cuidado, dedicando um tempo maior em cada uma das consultas, com o objetivo de detectar outros problemas relacionados à saúde da criança e que a tornam mais vulneráveis à ocorrência de danos à saúde. De acordo com os depoimentos das mães e que representam dramáticas queixas, suas crianças à espera de atendimento, passam horas seguidas sentadas nos bancos dos corredores do posto de saúde, apenas para serem olhadas por alguns minutos pelo médico e com os mesmos medicamentos já conhecidos pelas mães. Não são discutidos ou analisados as variáveis socioambientais vinculadas a essas moléstias. É preciso que os serviços de saúde tenham integração com as famílias (mesossistema) que têm necessidade de atenção e cuidados e transformá-las em agentes de seus próprios cuidados.

Tanto Cai como Pam convivem na creche no período da tarde. O pai de Cai é desempregado e abandonou a família e a mãe trabalha como doméstica, chegando em casa apenas no final do dia. Cai é quieto, calmo, diz ela, “só dá trabalho quando tem crise”. A mãe de Pam também está separada e assume a despesa da casa, trabalhando em casa de família (doméstica). Às vezes, o ex-companheiro vem importuná-la deixando Pam amedrontada.

“Ela é muito boazinha, Graças a Deus” diz a mãe.

No contexto escolar, é interessante mencionar que os colegas apresentam comportamentos de proteção e carinho por Cai e Pam e estão sempre auxiliando-os, oferecendo, lanches ou materiais escolares.

É preciso levar em conta que a criança influencia e altera o contexto familiar no qual pertence (Bastos, 1991). No caso destas crianças, a presença de moléstias orgânicas e neurológicas crônicas, as mães, muitas vezes têm dificuldades em impor limites necessários aos comportamentos das crianças (caso específico de Gus), incluído no primeiro grupo. Castro *et al* (2002) apontam a presença da super proteção das mães juntamente com uma maior dependência da criança prevendo eventuais problemas emocionais e comportamentais. O caso de Cai pode ser agravado por razões ecológicas: A mãe faz uso sistemático de cigarros, o que agrava, seu estado de saúde. Além disso, é necessário lembrar que as situações familiares envolvendo estresse e dificuldades econômicas aumentam a vulnerabilidade a doenças (Papalia e Olds, 2000).

O terceiro grupo envolve uma criança (Fla). Na escola, a Fla não realiza as atividades diárias pois apresenta problemas locomotores, de coordenação e de fala. É provável que a desobediência às regras e não ouvir histórias estejam relacionadas à dificuldades auditivas. Pelo fato de ser querida e aceita pelos companheiros, Fla é amável e sorridente. Em casa, o relacionamento com os pais não é muito tranquilo. Fla não é obediente, fato que irrita a mãe e que, às vezes culmina com tapinhas e chineladas. O pai trabalha fora e só volta para casa nos finais de semana. Os pais queixam-se do trabalho que a menina provoca, como visitas sistemáticas aos especialistas (neurologista, fonoaudióloga, fisioterapeuta) e cuidados diários com sua segurança.

O quarto grupo envolve as demais crianças da classe (catorze), sendo cinco meninos e nove meninas. Elas costumeiramente, realizam as atividades escolares, obedecem as regras vigentes, sentem prazer em ouvir as histórias contadas pela professora e convivem pacificamente com os pares e colegas. Embora a professora dispense tratamento semelhante a todos os alunos, é possível perceber que as crianças deste último grupo contagiam a professora com palavras amáveis e carinhosas. São simpáticas, alegres e assíduas. No ambiente familiar, foi possível observar que a maioria dessas crianças vivem com seus pais, contam ainda com a assistência de irmão/ã mais velhos e avós. O menino Mat não tem contato com o pai, vive com a mãe e com o irmão mais velho. A mãe, embora trabalhe o dia todo, supervisiona as atividades dos filhos através de conversas ao telefone. Luc é outro menino cujo pai reside no Japão mas conversa com ele, semanalmente via telefone. A mãe e a irmã

mais velha se revezam em levar Luc para a escola e trazê-lo para casa. Tay é filha de mãe solteira e passa o dia todo com uma cuidadora.

Apenas uma criança deste grupo não sente necessidade de ouvir histórias quando vai para cama. Prefere brincar, pular e bagunçar. As demais podem contar com as pessoas da família para essa tarefa. Assim, o irmão ou a irmã mais velhos se oferecem para contar histórias. Os avós também estão disponíveis em satisfazer os pedidos das crianças. As mães deste grupo relataram que fiscalizam os maus comportamentos e batem nos filhos quando consideram necessário fazê-lo. Uma particularidade em suas falas merece ser registrada: Diz a mãe de Bar: “É muito faladeira e arteira, quando apronta leva surra, ela é muito alegre e gosta de todo mundo”. A mãe de Bia diz: “Não damos moleza, quando precisa apanha, ela é alegre e carinhosa”. A mãe de Gab relata: “é quieta e obediente, briga com a irmã de vez em quando”. É possível deduzir que essas mães observam todas as características dos filhos, as positivas e as negativas, prestam atenção naquilo que falam e fazem e são capazes de elogiar os comportamentos positivos e de punir aqueles que se relacionam à violência, agressividade e desobediência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomados em conjunto, os resultados obtidos nos estudos relatados, foi possível levantar implicações educacionais e aspectos que poderão ser avaliados como sugestões aos pais e professores de crianças pré-escolares e profissionais das áreas de saúde e educação.

Com relação ao microsistema familiar analisado, considerou-se que:

1. As famílias investigadas preocupam-se com seus filhos e se esforçam em proporcionar a eles cuidado e proteção. Cuidado e proteção correspondem a uma forma de amor. Um número significativo de mães exercem funções fora de casa e isso significa que grande carga de responsabilidade das tarefas domésticas e cuidado com os filhos somadas às atividades profissionais, constituem um grande desafio. Cansadas pelo excesso de trabalho e de responsabilidade não se sentem disponíveis para a comunicação verbal com os filhos. Grande número delas não pode contar com a cooperação de seus maridos de modo sistemático. Por razão culturais, eles não consideram essas tarefas apropriadas ao gênero masculino. As mães solteiras e divorciadas enfrentam problemas mais graves comparados às mães que são trabalhadoras. Além de cuidarem de suas casas e de suas crianças, essas mães

lutam sozinhas pela sobrevivência da família e por essa razão sentem-se impotentes para supervisionar as atividades dos filhos. Estas constatações revelam que o cansaço decorrente do trabalho fora de casa somam-se ao estresse da criação dos filhos e por serem pobres, solteiras ou divorciadas apelam para a violência no relacionamento familiar, espancando as crianças, cuja justificativa recai na agressividade e desobediência dos filhos e por essa razão necessitam de disciplina física.

2. Às crianças não são oferecidas tarefas que auxiliem o cotidiano das mães, como limpar a casa, regar o jardim, limpar o quintal. As crianças ajudam esporadicamente e o fazem quando a mãe pede que ajudem-na. Via de regra, os pais, além do provimento de bens, sustento dos filhos, educação informal, devem também transmitir valores culturais (religiosos, morais, sociais) e têm a missão de dividir afazeres e controlar rotinas, as quais são assimiladas pela criança no desenvolvimento de sua personalidade. Quando a divisão de tarefas e rotinas domésticas estão presentes na família, a criança contribui com seu trabalho na limpeza da casa e sua conservação. Pelo lado da criança, algumas vantagens emergem, como por exemplo, o desenvolvimento da auto-estima, a aceitação da disciplina, da cooperação e solidariedade. Pelo lado dos pais, estes aspectos da dinâmica do grupo familiar, libera-os para maiores relacionamentos com os filhos, já que há mais tempo para isso. Além disso, o declínio gradativo da influência familiar sobre os filhos decorrerá do exercício da disciplina, facilitando a internalização de valores morais e conciliando-os com necessidades próprias, de forma equilibrada. A criança, ao partilhar afazeres, preocupações, decisões e desenvolver ações ligadas à sobrevivência, à organização da vida diária torna-se um membro co-responsável da vida familiar.

3. Observou-se que as mães, em sua totalidade, alegaram que conversam com seus filhos. Todavia, os conteúdos dialógicos relacionam-se às exigências de comportamentos culturalmente corretos como: ser responsável e obediente. Isso significa que as conversas a respeito da vida da criança, seus sentimentos, suas dúvidas e suas necessidades não são considerados. Em nome da obediência exigida, as mães, em sua maioria, recorrem aos castigos físicos em graus variáveis de violência, as demais, gritam muito com os filhos exigindo a prática de bons comportamentos, torna-se claro que os pais consideram correto bater em seus filhos para que estes sintam que a autoridade deve ser obedecida e o grande temor que os domina refere-se à idéia da perda de controle sobre os filhos. A afirmação do poder inclui ameaças, retirada de privilégios, espancamento e outros castigos físicos. A análise dos dados desta pesquisa revelou que a maioria dos pais caracteriza-se pelas práticas

coercitivas com o objetivo de educá-las. A revisão literária aqui realizada mostrou que os castigos tanto físicos como verbais severos podem encorajar a criança a imitar o comportamento agressivo de quem os pratica, além de fazê-la concluir que a violência é a resposta efetiva para os problemas. É provável, também que a criança se torne assustada e passiva, sentindo-se desamparada quando os pais descontrolados pela raiva passam a gritar e agredir.

4. Um aspecto fundamental observado diz respeito à autonomia da criança nos contextos familiares analisados: as crianças dormem com os pais e ainda fazem uso de mamadeiras, comportamentos esses que denotam a dificuldade dos pais em encarar o desenvolvimento dos filhos. A busca da autonomia feita pela criança exigirá a necessidade de uma mudança no estilo dos cuidados paternos. Para dar conta do acréscimo de competências da criança neste período faz-se necessário que as relações entre mãe e filho se desenvolvam por uma parceria que se caracteriza pela negociação de objetivos e planos comuns entre eles. Nesta perspectiva, a mãe contribui para manter a base segura nas interações cotidianas, ao mesmo tempo que estimula e sustenta a busca por autonomia pela criança. As expressões de vontade própria da criança devem ser encaradas pelos pais como uma busca segura e normal de independência e não como teimosia e podem ajudá-la na aquisição do autocontrole e do senso de competência. Além disso, ficou evidenciado que as famílias do estudo ignoram a importância da alimentação saudável e do sono para suas crianças, temas presentes na revisão de literatura, na análise e discussão dos dados. As mães pesquisadas ignoram que quando suas crianças comem alimentos industrializados, açucarados e outros alimentos com poucos nutrientes não terão apetite suficiente para os alimentos que necessitam. Isto foi comprovado durante os momentos da merenda pré-escolar. É importante ressaltar que muitas mães amostradas ainda alimentam suas crianças como se fossem bebês e a professora mantém a dependência dos alunos ao abrir as lancheiras de cada um e colocar seus lanches em cima da mesa.

Um outro aspecto igualmente importante, refere-se ao relacionamento familiar: as práticas educativas desenvolvidas pelos pais. O que gera problemas no relacionamento e na educação das crianças não é o fato de os pais estarem o dia todo fora de casa em razão do trabalho mas a maneira como se comprometem com a educação delas, a forma como administram seu tempo e o tipo efetivo de educação que colocam em prática. Existem outras variáveis que apresentam efeitos muito mais danosos sobre a educação infantil do que o distanciamento dos pais todos os dias. Alguns exemplos são “distanciamento afetivo

dos pais e filhos, disciplina severa e/ou inconsistente, agressividade e falta de atenção aos filhos”. Os pais e mães pesquisados, via de regra, gastam pouco tempo com as atividades escolares dos filhos, o que sugere um aumento da probabilidade das falhas acadêmicas dos anos posteriores e o desenvolvimento de atitudes negativas a respeito da escola, da autoridade do adulto e desconsideração pelas regras. Os pais que estabelecem regras que não são cumpridas permitem a desmoralização da regra e da autoridade que a estabeleceu. A negligência familiar evidenciada no presente trabalho caracteriza-se pela falta afetiva – quando os pais desconhecem os medos, as preferências, as dificuldades, os sonhos de seus filhos podem-se estar diante de um quadro de negligência.

Assim, as crianças passam suas horas em casa, assistindo aos programas de TV, como desenhos, novelas e filmes, e assim são educados, ou orientados pelos personagens dos programas exibidos pela televisão. O desenvolvimento dessas crianças parece necessitar de experiências individuais de contato direto com outras pessoas, de preferência os pais, que desempenharão o papel de mediadores entre elas e o ambiente. Estes contatos além de serem intensos deverão ser mediados pelo afeto. A falha na efetividade parental em educar as crianças favorece um incremento nas trocas coercivas entre elas e os demais membros da família.

À luz das considerações teóricas e empíricas expostas no desenvolvimento do presente trabalho, surge o fato de que o contexto familiar torna-se funcionalmente educativo quando se apresenta como estável, flexível e coerente. A primeira característica refere-se à continuidade do estilo educacional e dos processos de comunicação desenvolvidos pelos pais, às regras consistentes que governam as trocas interpessoais e à identificação precisa de pontos de referência constantes. A segunda característica, a flexibilidade refere-se à capacidade de adaptação ativa às mudanças. E, finalmente, a terceira característica diz respeito à coerência: a capacidade dos pais em reduzir ou eliminar a ambigüidade e a incongruência dos processos de comunicação no ambiente familiar. Em outros termos, a coerência descarta as mensagens contraditórias e confusas. Faltam às famílias investigadas a vivência plena desses três elementos e para ajudá-las a alcançar e manter maior estabilidade, flexibilidade e coerência, haverá necessidade de uma rede de apoio no sentido de prevenir e enfrentar, juntamente com os pais, os processos e as dificuldades educacionais no cuidado e criação dos filhos durante os anos pré-escolares.

Observou-se na presente pesquisa que não existe apenas um tipo de família, mas lares diversamente constituídos e muito desiguais em qualidade humana. Aqui, a família

oferece à criança, conforto e ternura; ali, já não é o lugar de seu desenvolvimento; por vezes, até castiga ou rejeita a criança. Pelo simples exame dos conteúdos verbais das mães, detectou-se que muitas delas descrevem suas crianças com problemas de atenção, controle de impulsos, humores instáveis, desobediência e agressividade. Os comportamentos externalizantes acima relacionados frequentemente se desenvolvem em contextos de adversidade ambiental. No contexto escolar, esses problemas relacionados aos comportamentos externalizantes geram dificuldades de aprendizagem. As manifestações internalizantes presentes em algumas crianças deste estudo não preocupam a professora, isto porque a tristeza, apatia, desânimo, falta de iniciativa para desenvolver tarefas escolares e para brincar não são considerados problemas: essas crianças não tumultuam e não incomodam o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

É possível concluir que as crianças pesquisadas, algumas sentem-se amadas e protegidas pelos pais. Alguns pais super protegem-nas, outros castigam-nas para a obtenção dos comportamentos desejáveis, outros ainda, negligenciam-nas, e assim com essa bagagem de vivências cognitivas, afetivas e sociais, as crianças iniciam uma nova transição ecológica (Bronfenbrenner, 1996): a entrada na pré-escola.

No decorrer das atividades, observou-se que às crianças era permitido brincar, realizar tarefas agradáveis como pinturas, recortes, ouvir histórias. Entretanto, é preciso ressaltar que inúmeros foram os dias de enfrentamento de problemas, como por exemplo brigas corporais, empurrões, teimosias e que resultavam em prejuízos às atividades propostas.

Muitas crianças sentiam prazer na realização de suas atividades, embora fossem perturbadas sistematicamente pelos companheiros, cujos comportamentos eram censurados pela professora e levados ao conhecimento dos pais. Todavia, essa situação perdurou até o final do ano letivo, quando se findaram as observações constantes do presente trabalho. Amparada por tais constatações, foi possível concluir que o objetivo da pré-escola é prioritariamente o desenvolvimento cognitivo da criança. Professora e pais evidenciavam grande preocupação ao aspecto relacionado às atividades do conhecimento (ler e escrever algumas palavras, números e letras). Quanto aos comportamentos anti-sociais como rebeldia, desobediência, agressões física e verbal da criança, eram considerados problemas disciplinares a serem solucionados pelas repreensões, castigos e surras por parte dos pais. A partir do momento em que a criança entra na pré-escola, o desenvolvimento infantil adquire um novo rumo. Ao fazer parte desse novo ambiente cuja adaptação exige esforços ao

atendimento de suas determinações, a criança aprenderá a conviver em grupo, obedecer horários, respeitar regras. Os comportamentos prossociais assumem, portanto, um papel relevante em seu desenvolvimento. É importante lembrar que a educação infantil envolve os aspectos afetivo, social e físico, além do cognitivo, tão enfatizados no contexto pré-escolar. A falta de preocupação com relação aos primeiros aspectos revela que a escola ainda continua à margem dos estudos sobre o desenvolvimento da criança.

Foge à percepção da professora pré-escolar a articulação entre as dimensões afetiva, social e motora na atividade do conhecimento.

As crianças estão continuamente emitindo sinais a respeito do prazer que sentem em brincar nas áreas externas da escola. De modo geral o pátio escolar é considerado apenas como um local onde as crianças ficam quando não estão em sala de aula. O contato com o ambiente é fundamental para a infância. A criança tem necessidade do contato direto com áreas externas e ambientes naturais. As brincadeiras e jogos ao ar livre, jardinagem, formação de hortas, cuidados com os animais, são atividades que integram a escola à natureza, e promovem, sobretudo a curiosidade e o conhecimento. É preciso pensar a respeito da necessidade de uma troca mais ativa com o meio natural e permitir que as crianças se sentem na areia, no gramado, se molhem, peguem pequenos animais, plantem e colham. Esta aproximação entre crianças e ambiente favorece também o desenvolvimento de comportamentos de respeito e cuidado dirigidos à natureza (ecologia).

A imersão neste contexto revela que as crianças necessitam libertar-se das atividades comuns e direcionadas desenvolvidas em salas de aula. Há, sempre, o controle da professora, em todas as atividades propostas.

As professoras confundem movimentação com bagunça e indisciplina. As atividades predominantes referem-se às atividades preparatórias para a leitura e escrita como desenhos mimeografados, recortes e colagem. Embora os referenciais curriculares de a educação infantil (1999) apontem a brincadeira como um elemento essencial da educação infantil, esta atividade não parece ser valorizada no contexto pré-escolar. As professoras associam as brincadeiras com o descanso e com as atividades externas realizadas no pátio, por razão, essas atividades servem para acalmar a criança quando retorna à sala de aula. Às crianças não são oferecidas oportunidades para trabalharem livremente em projetos desenvolvidos por elas e pela professora, com o objetivo de incentivar a imaginação, exercitar os músculos e compartilhar com seus pares todas essas realizações. A pré-escola pesquisada revela uma forte orientação cognitiva dirigida pela professora e negligencia as necessidades

da criança de brincar, explorar e estar livre de exigências indevidas. As atividades desenvolvidas pelas crianças são individualizadas e que exigem poucos esforços em realizá-las, uma vez que, elas se apresentam semi acabadas e a crianças apenas concluem os trabalhos de pintura, colagem ou recortes, sob a supervisão da professora. A utilização de folhas de sulfite em sala de aula é significativa. Ao observar a lista de material oferecida às crianças no início do ano, chamou a atenção o item que assinalava o número de folhas de sulfite (700) e questionando com a professora este fato, a surpresa foi maior ainda quando ela disse: “só pedimos essa quantia para não assustar as mães, o certo seria pedir 1.500 folhas. Isso não é problema, pois a escola fornece o restante necessário”. Confirma-se, com base nessas observações que a educação infantil pesquisada caracteriza-se pela prática exagerada de atividades “sulfitadas”. As concepções de criança, neste espaço, são destituídas de autonomia cuja educação é orientada apenas para aquisição de habilidades acadêmicas. Os trabalhos de avaliação propostos dizem respeito ao impacto das atividades cotidianas sobre as crianças simplesmente em termos de resultados escolares relacionados à área cognitiva. Os brinquedos mais significativos e que as crianças trazem de casa para brincar, são industrializados e massificados, tais como Barbies, estojos de maquiagem, monstros robotizados ou carrinhos em série. À família resta a impressão de que é preciso ter condições financeiras para adquirir brinquedos industrializados para que a criança possa brincar. Conclui-se que para brincar é necessário consumir. Entretanto, é preciso levar em conta que a construção manual de brinquedos seja, pela criança, pelos pais ou pelos professores de forma compartilhada pode favorecer a negociação de significados e funções, estimular a criatividade e a imaginação. As crianças deste estudo passam suas horas livres assistindo aos programas de televisão e por essa razão tendem a brincar de modo menos imaginativo, visto que, as imagens absorvidas passivamente via televisão, podem provavelmente impedir a criação de suas próprias imagens.

O contexto pré-escolar deve constituir-se, a partir dessa constatação, em um centro onde as crianças possam construir seus próprios brinquedos e assim resgatar os poderes da criatividade e da imaginação. Os brinquedos artesanais que se encontram nas primitivas formas de brincar que as crianças buscam lhes são infelizmente subtraídos: A água, a terra, areia, as folhas, pedras e outros materiais, podem ser explorados. Os vegetais como cenoura, batata, podem ser manuseados na construção de animais e a sucata como as latas, por exemplo podem representar os utensílios de cozinha (panelas e pratos). Nestas atividades, haverá lugar para as palavras, para o corpo, para as relações e para as histórias. É preciso reconhecer que as brincadeiras promovem o crescimento. Elas estimulam os sentidos, exercitam os músculos

coordenam a visão e a ação e, sobretudo, desenvolvem a linguagem. Conclui-se que o brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança.

Estas observações revelam que as famílias e professoras pré-escolares analisadas desconhecem a criança como um ser histórico, social, dotado de diferenças, peculiaridades, mas, completo dentro de seu nível de desenvolvimento. Um outro ponto destacado na literatura deste trabalho refere-se aos efeitos compensatórios que a educação pré-escolar pode ter para as crianças de baixo nível socioeconômico e que recebem pouca estimulação familiar (Bronfenbrenner, 1979, 1996). Sob esta perspectiva, ressalta-se que as famílias e crianças aqui pesquisadas enquadram-se nos estudos ecológicos de Bronfenbrenner cujas conclusões sugerem planejamento de uma educação pré-escolar como um contexto de desenvolvimento diferenciado da família, encarregado da transmissão dos conhecimentos e valores da cultura presentes em nossa sociedade.

Um dos aspectos, geralmente não cuidados pelo contexto pré-escolar relaciona-se ao desenvolvimento de habilidades sociais que facilitam a integração ulterior da criança na escola. Os estudos aqui apresentados revelam que as experiências prévias da criança em aspectos como conhecer as rotinas escolares, integrar-se em grupos de iguais, conhecer e aceitar o papel da professora, facilita sua adaptação a novas situações escolares. O presente estudo revelou claramente a vulnerabilidade das crianças quanto ao sistema familiar em que vivem e o ambiente pré-escolar excessivamente acadêmico, centralizado em programas pré-estabelecidos sem a participação da comunidade. Estes sistemas assim configurados podem representar um quadro complexo para prever o ajustamento social e afetivo da criança. Dessa forma esses resultados apresentam importantes implicações para pais e professoras de educação infantil. As relações entre a criança e seu ambiente estão delineadas de forma clara, assim é possível concluir que o ambiente familiar caracterizado por eventos estressores como aborrecimentos da vida cotidiana podem contribuir para o surgimento e desenvolvimento de problemas comportamentais na pré-escola. As crianças são afetadas de modo significativo pelo clima emocional e afetivo da família. Ao mesmo tempo foi possível observar que a criança pode, muitas vezes, contribuir diretamente para o estresse dos pais e de toda a família, uma vez que a criança apresenta maior vulnerabilidade às conseqüências negativas dos problemas vivenciados na família.

Descritos e analisados os contextos familiar e pré-escolar serão relacionadas as sugestões com o objetivo de apontar caminhos mais suaves e produtivos em direção ao desenvolvimento da criança. Com efeito sua concretização não tem a pretensão de oferecer

soluções definitivas ao problema pesquisado. Algumas sugestões serão descritas constituindo-se em questões para futuras pesquisas:

Elaboração de um mesossistema (Bronfenbrenner, 1996) ligando os microsistemas família e pré-escola, através de uma rede de apoio, dirigida aos pais e professores pré-escolares. Aos pais, serão oferecidos apoios relacionados às práticas educativas saudáveis, informações a respeito da saúde, higiene, alimentação e cuidados à criança. A concretização dessas atividades de apoio dar-se-á mediante a realização de trabalhos especializados de médicos, psicólogo, assistente social e nutricionista à disposição da Secretaria Municipal de Ensino da comunidade.

Não se tem conhecimento de programas para pais dirigidos ao desenvolvimento sócio-emocional, em particular à promoção da auto-estima e da auto-valorização e à prevenção da auto-estima negativa. O foco central que deve direcionar tais programas, refere-se ao clima de relacionamentos na família, tais como: a) aumentar, quer em pais e mães, quer em filhos, o conhecimento das atitudes e comportamentos que desempenham; b) a consciência da reciprocidade das relações familiares e do efeito de cada um nessas relações; c) a importância dirigida ao processo do desenvolvimento dos seus membros e de suas relações no contexto família.

Um programa de apoio psicológico dirigido às práticas educativas parentais auxiliarão mães e pais a educarem seus filhos. As crenças e significações pessoais e educativas, os estilos de comunicação, as capacidades para fazer face aos problemas diários que a vida coloca, o estabelecimento e o tipo de regras de funcionamento e de relação e o clima afetivo desenvolvido pelos pais, em suas interações, exercem influência significativa no desenvolvimento das crianças.

Esta rede de apoio, entretanto levará em consideração alguns aspectos: a) a idéia da família nuclear idealizada como perfeição não existe mais. A família pode ser fonte de afeto e também de conflito o que significa encará-la um sistema aberto, vivo, em constante mudança; b) enfocar a família de forma global, não fragmentada, considerando o conjunto de seus membros. Se um membro está precisando de assistência e cuidados, sua família também estará; c) Assistir à família para que ela possa prover sua autonomia e finalmente respeitar seus direitos.

Ao mesmo tempo, os professores receberão orientações relacionadas aos objetivos e propostas de trabalho dirigidas às crianças de quatro anos, em uma etapa inicial e posteriormente às crianças de cinco e seis anos sucessivamente.

Tais orientações deverão basear-se na formação de novas competências profissionais, e, entre estas contam-se as competências de relacionamentos com as famílias junto das quais os professores devem exercer ações educativas que concorram para uma colaboração e entendimento das finalidades comuns do contexto pré-escolar. No presente estudo, observou-se que os professores se preocupavam essencialmente com as rotinas limitadas à sala de aula, rotinas estas voltadas para o desenvolvimento cognitivo.

Os encontros entre pais e professores não devem constituir-se em formalidades burocráticas, ou, reuniões, como freqüentemente ocorrem nas escolas de educação infantil. Exemplos: encontros, constatados na presente pesquisa reuniram a professora e algumas mães para discutirem o preço de uma fantasia para o desfile de aniversário da cidade, ou, a aquisição da roupa caipira da festa junina.

Os encontros com as famílias devem ser incentivados pela escola, onde os pais participam e falam livremente, de seus problemas educativos sem se intimidarem com a presença de professores ou especialistas. Para que os efeitos da pré-escola, assegura Bronfenbrenner (1996), sejam positivos e perdurem no tempo é necessário um envolvimento ativo da família, seja nas práticas e nos programas educativos, seja na vida cotidiana da instituição. Do contrário, os resultados positivos de desenvolvimento, em nível imediato, se perdem e não perduram no tempo. A existência de um bom relacionamento entre os pais e a pré-escola é reconhecido como um elemento obrigatório para o desenvolvimento da criança. Nesse processo interpessoal, pais, professoras e crianças não podem comportar-se como elementos independentes, mas constituem uma totalidade unitária e organizada. Da perspectiva do modelo teórico proposto pelo autor (1996), a alienação das crianças e dos adolescentes e suas seqüelas destrutivas para seus desenvolvimentos são um fenômeno de mesossistema. Elas refletem uma ruptura das interconexões entre os vários segmentos da vida da criança-família, escola, grupo de pares, vizinhança, e o mundo do trabalho que conduz à uma conclusão – isto passa a ser uma responsabilidade social, cujo papel deve garantir a existência e manutenção destas interconexões.

O potencial desenvolvimental de um ambiente, conclui Bronfenbrenner (1996), aumenta em função do número de vínculos apoiadores existentes entre aquele ambiente e outros ambientes, como por exemplo, a casa e a família. Desse modo, a condição

menos favorável para o desenvolvimento é aquela em que os vínculos estão completamente ausentes ou não são apoiadores, caracterizando um mesossistema fragilmente vinculado. O desenvolvimento da criança tanto na família quanto na escola é beneficiado pela existência de canais abertos de comunicação em ambas as direções.

Com base nisso, os pais entendem, assim, que seus filhos são importantes. Não é possível ter um pai interessado se não houver um professor interessado e uma criança interessada (Rabitti, 1999). Os professores não podem assumir o papel de educadores dos pais; em vez disso aprendem junto com as famílias. As famílias contribuem com o conhecimento que possuem sobre as suas crianças, o que ajuda a melhorar a qualidade da educação pré-escolar.

Cada família, com sua cultura particular, tem muitas coisas a comunicar, se os educadores estiverem dispostos a ouvir. Conseqüentemente, esse tipo de participação – a cooperação entre pais e professores dos conhecimentos e da experiência educacional – garante o intercâmbio família e pré-escola.

Muito precisa ser feito para que se tenha, de um lado, as famílias compromissadas com o desenvolvimento dos filhos, e de outro, uma pré-escola preocupada na promoção do bem estar da criança através do desenvolvimento de comportamentos prossociais indispensáveis no convívio familiar e social.

Almeja-se também, que, a presente pesquisa venha a contribuir para o surgimento de futuros estudos com novas abordagens a respeito dos temas aqui analisados.

Os estudos já realizados sobre o desenvolvimento no ambiente pré-escolar se concentraram quase exclusivamente nos eventos dentro do ambiente, e não nas conexões entre aquele ambiente e outros onde a criança passa o seu tempo. É necessário que os pesquisadores tomem consciência da importância da inclusão da família na rede de comunicação. O potencial desenvolvimental de um mesossistema aumenta na extensão em que existem ligações indiretas entre os ambientes que encorajam o desenvolvimento da confiança mútua, de uma orientação positiva, de um consenso de objetivos e de um equilíbrio de poder responsivo à ação em benefício da criança.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ACKERMAN, B. P.; BROWN, E.; IZARD C. E. Continuity and change in levels of externalizing behavior in school of children from economically disadvantaged families, **Child Development**. [Chicago], v. 74, n. 3, p. 694-709, 2003.

ALMEIDA, C. G. Reflexões acerca do casamento, da dissolução conjugal e da participação em grupo para a reestruturação emocional. In: ZAMBERLAN, M. A. T. **Psicologia e prevenção: modelos de intervenção na infância e na adolescência**. Londrina: Eduel, 2003. p. 235-265.

ALVARENGA, P. Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento. In: GUILHARDI, H. J.; MADI, M. B. B. P.; QUEIROZ, P. P.; SCOZ, M. C.

Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade. São Paulo: ESETEC, 2001. p 54-60.

ALVARENGA, P.; PICCININI, C. Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. **Psicologia Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 14, n. 3. p. 449-460, 2001.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo n. 77, 53-61, 1991.

ALVES, P. B. A ecologia do desenvolvimento humano: experiências naturais e planejados. *Psicologia: reflexão e crítica*. Porto Alegre. v. 10. n. 2. p. 369-373, 1997.

ARANHA, M. S. F. A interação social e o desenvolvimento humano. **Temas em Psicologia**. [s.l.], n. 3, p. 19-28, 1993.

BANACO, R.A.; MARTONE R. C. Terapia comportamental de família: uma experiência de ensino e aprendizagem. In: GUILARDI, H.J.; MADI, M. B. B. P.; QUEIROZ, P. P.; SCOZ, M. C. **Sobre comportamento e cognição:** expondo a variabilidade. São Paulo: ESETEC, 2001, p. 200-216 v. 7

BARBOUR, A. C. Home literacy bags promote family involvement. **Childhood Education**. [s.l.], v. 75, n. 2, p. 1-7, 1998.

BASTOS, A. C. S.; URPIA, A. C. M.; PINHO, L.; ALMEIDA FILHO, N. M. de. O impacto do ambiente familiar nos primeiros anos de vida: um estudo com adolescentes de uma invasão de Salvador, Bahia. **Estudos de Psicologia**. [s.l.], v.4, n.2, jul.dez., p.239-271, 1999.

BASTOS, A. C. S. Idéias sobre a criação de filhos: uma invenção cultural. **Psicologia**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 63-87, 1991.

_____. Variáveis sócio-econômicas, ambiente familiar e saúde mental infantil em uma área urbana de Salvador – Bahia. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Universidade Federal da Bahia, 1986.

BATES, J. E.; VIKEN, R.J.; ALEXANDRE, D. B.; BEYERS J.; STOCKTON, L. Sleep and adjustment in preschool children: sleep diary reports by mothers relate to behavior reports by teachers. **Child Development**. [Chicago], v. 73, n. 1, jan. p. 1-62, 2002.

BATISTA, C. G. Observação do comportamento. In: PASQUALI, L. **Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento**. Brasília: UNB/INEP, 1996. p. 263-303

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BENNETT, P. L. Children with emotional and behaviour difficulties and their parents, **Emotional and Behaviour Difficulties: a Peer Reviewed**. Journal. London, v. 5 n. 3, p. 12-17, 2000.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M; CALDANA, R. H. L. Práticas educativas: a participação da criança na determinação do seu dia-a-dia. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**. Brasília, v.8, n. 2, p. 231-242, 1992.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M.; DIAS DA SILVA, M. H. G. F. **Análise qualitativa de dados de entrevista**: uma proposta. Ribeirão Preto: Paidéia/USP, 1992.

BOLSONI SILVA, A.T.; MARTURANO, E. M. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 7, n. 2, p. 227-235.

BOWLBY, J. **Uma base segura**: aplicações, clínicas da teoria do apego, Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRANCO, A.; ROCHA, R. F. A. Questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 14 n. 3, p. 251-258, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAZELTON, B. Tornar-se família com o bebê XXI. In: GOMES, Pedro J.; PATRÍCIO, M. F. **Bebé XXI**: criança e família na viragem do século. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995, p. 515-525.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Uma família e um mundo para o Bebê XXI: sonho e realidade. In: GOMES J. P.;

PATRÍCIO, M. F. (org.) **Bebé XXI criança e família na viragem do Século**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. p. 115-126.

_____. Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. **Developmental Psychology**. Local, v. 22, n. 6, p. 723-742, 1986.

_____. Contexts of child rearing: problems and prospects. **American Psychologist**. Washington, D. C., v. 34, n. 10, p.844-850, [1979].

BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. J. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. **Psychological Review**. [s.l.], v. 101, n. 4, p.568-586, 1994.

CABALLO, V. E. El papel de las habilidades sociales em el desarrollo de las relaciones interpersonales. In: ZAMIGNONI, D. R. (org). **Sobre comportamento e cognição: a aplicação da análise do comportamento e da terapia cognitiva comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos**. São Paulo: ESETEC, 2001, p. 233-237, v.3

CABRERA, N.; TAMIS-LE MONDA, C.; BRADLEY, R.H.; HOFFERTH, S.; LAMB, M.E. New directions for child development in the twenty, first century: fatherhood in the twenty, first century. **Child Development**. Chicago, v.71, n. 1, jan., p. 205-211, 2000.

CAMPBELL, S. B. Behavior problems in preschool children: a review of recent research. **Child Psychology Psychiat**. [s.l.], v. 36, n. 1, p. 115-149, 1995.

CASTRO, E. K. de; PICCININI, C. A. Implicações da doença orgânica crônica na infância para as relações familiares: algumas questões teóricas. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 625-635, 2002.

CASTRO, R. E. F. C.; MELLO, M. H. S.; SILVARES, E. F. M. O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo de intervenção. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 309-318, 2003.

CECCONELLO, A. M.; DE ANTONI C.; KOLLER, S. H. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 8, n. especial, p.45-50, 2003.

CECONELLO, A. M., KOLLER, S. H. Competência social e empatia: um estudo sobre resistência com crianças em situação de pobreza. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 5, n. 1, p.

71-93, jan.jun., 2000.

COELHO, M.C.; CONTE, F.S. Efeitos da relação terapêutica na redução de comportamentos agressivos de crianças de baixa renda. In: BRANDÃO, M.Z.S. et al. **Sobre comportamento e cognição, clínica, pesquisa e aplicação**. Santo André: ESETEC, 2003, p. 97-105, v. 12.

CONTE, F. C. de S. Promovendo a relação entre pais e filhos. In: DELITTI, Maly (org). **Sobre comportamento e cognição: a prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental**. São Paulo: ESETEC, 2001, p. 161-168, v. 2

CONTI, L. de; SPERB, T. M. O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 17, n. 1, p.59-67, jan.abr., 2001.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

CRESPO, A.A. **Estatística fácil**. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DANNA, M.F.; MATOS, M.A. **Ensinando a observação: uma introdução**. 4. ed. São Paulo: Edicon, 1999.

DEMO, D. H. Parent: child relations: assessing, recent changes. **Journal of Marriage and the Family**. [s.l.], v. 54, p. 104-117, 1992.

DESSEN, M. A., BRAZ, M.P. Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 16, n. 3, p. 221-231, set.dez, 2000.

DESSEN, M. A., E LEWIS, C. Como estudar a “família” e o “pai”. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 98, fev.ago., p. 105-121, 1998.

DESSEN, M.A. Interações e relações no contexto familiar: questões teóricas e metodológicas. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 10, n. 2, p. 193-212, 1994.

DI FRANCO C. A. Blecaute da família e da autoridade. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 28 Abril, 2003, p. 2

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre a trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, p. 139-154, Março, 2002.

EDWARDS, C. Parceiro, promotor do crescimento e guia: os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 159-176

ELALI, G.A. O ambiente da escola, o ambiente da escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 8, n. 2, p.309-319, 2003.

EVANS, G. W. The environment of childhood poverty. **American Psychologist**. Washington, D.C., v. 59, n. 2. p. 77-92, 2004.

FALCONE, E. Habilidades sociais e ajustamento: o desenvolvimento da empatia. In: KERBAUY, R. R. (org) **Sobre comportamento e cognição**: conceitos, pesquisa e aplicação, a ênfase no ensinar na emoção e no questionamento clínico. São Paulo: SET, 2000. v. 5. p. 273-278.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

FINATO, M. da S. S. O abandono infantil e a institucionalização. In: ZAMBERLAN, M. A. T. **Psicologia e prevenção**: modelos de intervenção na infância e na adolescência. Londrina: Eduel, p.65-97, 2003.

FLECK, A.C.; WAGNER A. A mulher como a principal provedora do sustento econômico familiar. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 8 n. especial, p. 31-38, 2003.

FRIAS-ARMENTA, M.; LOPEZ-ESCOBAR, A.E.; DIAZ-MENDES, S. G. Predictores de la conducta anti-social juvenil: um modelo ecológico. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 8, n. 1, jan.abr., p. 15-24, 2003.

GARDNER, H. Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.9-12

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOMES, Pedro J. Desenvolvimento, identidade e educação: perspectivas para o Bebê XXI. In: GOMES, Pedro J. ; PATRÍCIO, M., (org.) **Bebê XXI: criança e família na viragem do século**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. p.3-23

GOMES DA SILVA, V. R. M. G. Reconhecendo e prevenindo a rejeição entre os pares. In: GUILHARDI, H. J.; MADI, M. B. B. P.; QUEIROZ, P.P., SCOZ, M. C. **Sobre comportamento e cognição, expondo a variabilidade**. São Paulo: ESETEC, 2001. p.13-19, v.7

GOMIDE, P. I. C. Efeitos das práticas educativas no desenvolvimento do comportamento anti-social. In: MARINHO, L. M.; CABALLO, V. E (org.) **Psicologia clínica e da saúde**. Londrina: UEL; Granada: APICSA, 2001, p. 33-49.

GOSELIN, C. Fonction des comportements. parentaux: révision de la notion de sensibilité maternelle. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 16 n. 2, maio ago., 2000. p. 103-111

GOTTMAN, J.; DE CLAIRE, J. **Inteligência emocional: e a arte de educar nossos filhos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

GRACIA, E.; MUSITU, G. Psicología social de la familia. **Paidós, Temas de Psicología**. Barcelona, n.9, 2000.

GUERRA, V. N. **A violência de pais: a tragédia revisitada**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HART, L. **A família moderna: uma reflexão sobre o desenvolvimento de uma relação madura e saudável entre pais e filhos**. São Paulo: Saraiva, 1992.

HENNIGEN, I.; GUARESCHI, N.M. F. A paternidade na contemporaneidade: um estudo de mídia sob a perspectiva dos estudos culturais. **Psicologia e Sociedade**. Porto Alegre, jan.jun., v. 14, n. 1, p. 44-68, 2002.

HOFFMAN, M. L. Moral. Internalization parental power, and the nature of parent: child interaction. **Developmental Psychology**. [s.l.], v. 11, n. 2, p. 228-239, 1975.

HORVATH, I. O pai como força na família. In: AUTOR da obra no todo. **Bebê XXI criança e família na viragem do século**. Lisboa: Fundação Calouste, 1995. p.151-157

INGBERMAN, J. K. Terapia comportamental com famílias. In: DELITTI, Maly (org). **Sobre**

comportamento e cognição: a prática da análise do comportamento e da terapia cognitiva comportamental. São Paulo: ESETEC, 2001. p. 222-228 v. 2.

INGBERMAN, J. K. O Atendimento a pais de crianças em psicoterapia: orientação ou terapia? In: GUILHARDI, H. J.; MADI, M. B. B. P.; QUEIROZ, P. P.; SCOZ, M. C. **Sobre comportamento e cognição:** contribuições para a construção da teoria do comportamento. São Paulo: ESETEC, 2002. p. 369-376, v. 10.

JADUE, J.G. Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial la educacion de los hijos. **Estudios Pedagógicos.** Valdivia, Chile, n. 29, p. 115-126, 2003.

JAFFEE; S.R.; MOFFITT, T.E.; CASPI, A.; TAYLOR, A. Life with (or without) father: the benefits of living with two biological parents depend on the father's antisocial behavior. **Child Development.** [Chicago], v. 74, n.1, fev. p. 107-126, 2003.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Piaget para a educação pré-escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

KASLOW, F. W. Families and family psychology at the millennium. **American Psychologist.** Washington, v. 56, n. 4, p. 37-46, 2001.

KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN G. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 37-55

KISHIMOTO, M. T. Bruner e a brincadeira. In: KASHIMOTO, M. T. (org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Educação, 1998. p. 139-153,

_____. Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. **Nuances.** Presidente Prudente, v.5, p.1-7, 1999.

KOCHANSKA, G.; KUCZYNSKI, L.; YARROW, M. R. Correspondence between mothers self-reported and observed child rearing practices. **Child Development.** [Chicago], n.60, p. 56-63, 1989.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. São Paulo: **Caderno de Pesquisa.** n.116, jul., p. 41-59, 2002.

KREPPNER, K. Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social. **Psicologia, Teoria e Pesquisa.** Brasília, v. 17, n. 2, p. 97-107, 2001.

KREPPNER, K. The child and the family: interdependence in developmental, pathways. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 16, n. 1, jan.abr. p. 11-22, 2000.

KREPPNER, K.; PAULSEN, S.; SCHUETZE, J. Infant and family development: from triads to tetrads. **Human Development**. London, v. 25, p.373-391, 1982.

KRISTENSEN, C. H.; SILVEIRA LIMA, J.; FERLIN, M.; FLORES, R.Z.; HACKMANN, P. H. Fatores etiológicos da agressão física: uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 8, n. 1, p. 175-184, 2003.

LEWIS, C.; DESSEN, M. A. O pai no contexto familiar. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.15, n.1, jan.abr., p. 9-16, 1999.

LISBOA, C.; KOLLER, S. H.; RIBAS, F.F.; BITENCOURT, K.; OLIVEIRA, L.; PORCIUNCULA, L.P.; DE MARCHI, R. B. Estratégias de coping de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 345-362, 2002.

LOHR, S. S. Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais. In: BRANDÃO, M.Z.S et al. **Sobre comportamento e cognição: a história e os avanços, a seleção por conseqüências em ação**. Sandro André: ESETEC, 2003. v.11. p. 476-482

_____. Desenvolvimento das habilidades sociais como forma de prevenção, In: GUILHARDI, H.J. MADI, M.B.B.P. QUEIROZ, P.P.; SCOZ, M.C. **Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade**. São Paulo: ESETEC, 2001, v. 8, p. 190-209.

LUBI, A. P. L. Estilo parental e comportamento socialmente habilidoso da criança com pares. In: BRANDÃO, M. Z. S et al. **Sobre comportamento e cognição: a história e os avanços, a seleção por conseqüências em ação**. Santo André: ESETEC, 2003, p. 536-541, v.11.

LYRA, M. C. P. Desenvolvimento de um sistema de relações historicamente construído: contribuições da comunicação no início da vida. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 257-268, 2000.

MACEDO, R. M. A família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para crescer? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 91, nov., p. 68-68, 1994.

MACHETE, R. C. de. A política européia da família numa sociedade em mudança. In:

GOMES, J.P.; PATRÍCIO, M. F. (org) **Bebé XXI, criança e família na viragem do século**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. p. 25-32

MADEIRA, I. R.; AQUINO, L. A. Problemas de abordagem difícil: “não come” e “não dorme”. **Jornal de Pediatria**. Porto Alegre, v.79, supl. 1, p. 543-554, 2003.

MARCONE, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARINHO, M. L. Subsídios ao terapeuta para análise e tratamento de problemas de comportamento em crianças: quebrando mitos. In: MARINHO, M.L.; CABALLO, V.E. (org.) **Psicologia clínica e da saúde**. Londrina: UEL; Granada: APICSA, 2001. p. 3-21.

_____. Comportamento infantil anti-social: programa de intervenção junto à família. In: KERBAUY, R. R., WIELENSKA, R. C. (org.) **Sobre comportamento e cognição, psicologia comportamental e cognitiva: da reflexão teórica à diversidade na aplicação**, São Paulo: ESETEC, 2001. p. 204-212 v. 4

_____. Estratégia para conciliar a educação dos filhos com o trabalho fora do lar. **Pediatria Moderna**. [S.l.], v. 35, n. 9, p. 754-758, 1999.

MARTIN, B. G. La mediacion familiar: una intervencion para abordar la ruptura de pareja. **Medifam**. Madrid, v. 11, n. 10, p. 56-60, dez., 2001.

MARUJO, H. A. As práticas parentais e o desenvolvimento sócio-emocional: propostas para uma otimização de recursos e de resultados. In: MARCHAND, H.; REBELO PINTO, H. **Família contributos da psicologia e das ciências da educação**. Lisboa: Educa, 1997, p. 129-141

MC. LOYD, V. C. Socioeconomic disadvantage and child development. **American Psychologist**. Washington, D.C., v. 53 n. 2, p.185-204, 1998.

MC WHIRTER, R. T. La Violência privada. **American Psychologist**. Washington, v. 54, n. 1, p. 37-40, 1999.

MELO, E. D.; LUFT, V.C.; MEYER, F. Obesidade infantil: como podemos ser eficazes. **Jornal de Pediatria**. Porto Alegre, v. 80, n. 3, p. 173-182, 2004.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; NETO, C.; GOMES, R. (org.) **Pesquisa social:**

teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONDIN, E. M. C. **Relações afetivas na família e o comportamento emocional na pré-escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 1999.

MORAIS, M. L. S.; OTTA, E.; SCALA, C. T. Status sociométrico e avaliação de características comportamentais: um estudo de competência social em pré-escolares. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 14 n. 1, p. 119-131, 2001.

MORENO, M. C. E CUBERO, R. Relações sociais nos anos pré-escolares: família, escola, colegas. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J., MARCHESI, A. (org). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.190-202

NETO, L. M. Meios e fontes de informação científica na área dos estudos da família: estratégias para a disseminação da informação no contexto português. In: MARCHAND, H.; REBELO PINTO, H. **Colóquio família: contributos da psicologia e das ciências da educação**. Lisboa: Educa, 1997. p. 15-27

NEW, R. Quando c'è figli (quando se tem filhos): observações sobre a primeira infância na Itália. In: GANDINI, ?; EDWARDS, C.; BAMBINI, ? **A abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 229-245

OLIVEIRA, E. A. DE; MARIN, A. H.; PIRES, F. B.; FRIZZO, G. B.; RAVANELLO, T.; ROSSATO, C. Estilos parentais autoritário e democrático, recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 15 n. 1, p.1-11, 2002.

OLIVEIRA, Z.M.R. de. **Jogo de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano**. Tese (Doutorado em Ciências - Psicologia) Área de concentração Psicologia Escolar – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

ONESTI, L. A. Psicologia e pobreza: sensibilidade e compromisso. In: ZAMBERLAN, M. A.T. (org). **Psicologia e prevenção: modelos de intervenção na infância e adolescência**. Londrina: Eduel, 2003. p. 1-10

PALÁCIOS, J. Parents' ideas about the development and education of their children answers to some questions. **International London Journal of Behavioral Development**. London, v.13, n.2, p.137-155, 1990.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano**. 7.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETTIT, G. S.; BATES, J. E.; DODGE, K. A Supportive parenting ecological context and children's adjustment: a seven year longitudinal study. **Child Development**. [Chicago], v. 67, n. 5, out. p. 908-923, 1997.

PETZOLD, N. Aprender a ser pai. In: GOMES, J.P. (coord.). **Bebé XXI criança e família na viragem do século**. Lisboa: Fundação Caloeste Gulbenkian, 1995, p. 133-150

PSICOLOGIA: Teoria e Pesquisa. Brasília, v. 16, n. 3, set.dez, p. 1-7, 2000. editorial

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emília. Porto Alegre: Armed, 1999.

RAMIRES, V. R. R. Cognição social e teoria do apego: possíveis articulações. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 16 n. 2, p. 403-410, 2003

RIBAS, A.F. P.; MOURA, M.L.S.; RIBAS JÚNIOR, R.C. Responsividade materna: levantamento bibliográfico e discussão conceitual. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 403-410, 2003.

RIBEIRO, M. T. Psicologia da família: A emergência de uma nova disciplina. In: MARCHAND, H.; REBELO PINTO, H. **Colóquio família**: contributos da psicologia e das ciências da educação. Lisboa: Educa, 1997. p. 29-39.

RICHMAN, A. L.; MILLER, P. M.; LE VINE, R.A. Cultural and educational variations in maternal responsiveness. **Developmental Psychology**. [s.l.], v. 28, n. 4, p. 614-621, 1992.

ROBERTS, R. N.; WASIK, B. H.; CASTO, G.; RAMEY, C. T. Family support in the home, programs, policy, and social. **American Psychologist**. Washington, D.C., v. 46, n. 2, p. 131-137, 1991.

ROMANI, S. A. M.; LIRA, P. I. C. Fatores determinantes do crescimento infantil. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**. Recife, v. 4, n. 1, p.15-23, jan.mar., 2004.

ROSSETTI FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 281-303, 2000.

ROSSETTI FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, p. 65-100, 2002.

ROTENBERG, S.; DE VARGAS, S. Práticas alimentares e o cuidado da saúde: da alimentação da criança à alimentação da família. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**. Recife, v. 4, n. 1, p.85-94, 2004.

ROTHBAUM, F.; WEISZ, J.; POTT, M.; MIYAKE, K.; MORELLI, G. Attachment and Culture - Security in The United States and Japan. **American Psychologist**. Washington, D.C., v. 55, n. 10, p. 1093-1104, 2000.

ROUSSEL, L. Família. justificação ou facto? que futuro para o Bebê XXI. In: GOMES J. P.; PATRÍCIO, F. M.; (org) **Bebê XXI, criança e família na viragem do século**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenhian, 1995. p. 81-98

ROYER, E. Understanding emotional and behavioural difficulties: a canadian perspective, emotional and behavioural difficulties: a peer. **Review Journal**. London, v. 4, n. 1, p. 28-34 1999.

SALDANA, M. R. R.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, A. A. P. A importância da teoria da aprendizagem social na constituição da área do treinamento de habilidades sociais. In: GUILHARDI, H. J.; MADI, M. B. B. P.; QUEIROZ, P.P; SCOZ, M. C. **Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento**. São Paulo: ESETEC, 2002. p. 269-283, v.9.

SCARR, S.; PHILLIPS, D.; MC CARTNEY, K., Working mothers and their families. **American Psychologist**. Washington, D.C. v. 44, n. 11, p. 1402–1409, 1989.

SILVARES, E.F.M., Terapia comportamental com famílias de crianças agressivas: por que, como e quanto, Paidéia. F.F.C.L.R.P. – USP, Ribeirão Preto, p. 25-32, 2000.

SOUZA, A.M.N. **A família e seu espaço**: uma proposta de terapia familiar. 2. ed. Rio Janeiro: Agir, 1997.

SOUZA, B. Acho que meus filhos nem sabem atravessar uma rua. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 12 outubro, 2004, p.C-3.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem**: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

TORNARIA, M. L. G. Desarrollo personal y familia. **Educación**. Porto Alegre, n. 43, ano 26, abril, p. 59-72, 2001.

TUDGE, J.R. H.; ODERO, D. A.; MELTSAS, M. Parents participation in cultural practices with their preschoolers. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 16, n. 1, p.1-11, 2000.

TUDGE, J.R. H.; ODERO, D. A.; HOGAN, D.M. ETZ, K. E. Relations between the everyday activities of preschoolers and their teachers perceptions of their competence in first years of school. **Early Childhood Research Quarterly**. [s.l.], v. 18, p. 42-64, 2003.

VANDENPLAS–HOLPER, C.; PATERNOSTRE–VERDICKT, L.; SEYNHAEVE, I. Les stratégies directives et les stratégies de distanciation des mères dans um jeu de construction et le faire: semblant. **Enfance**. France, n. 3, p. 277 – 289, 2002

VILA, I. Aproximacion a la educacion infantil: características e implicaciones educativas. **Revista Ibero-Americana**. Madrid, n. 22, p. 41-60, 2000.

WEBER, L.N.D.; VIEZZER, A.P.; BRANDENBURG, O.J. Estilos parentais e desenvolvimento da criança e do adolescente e palmadas e surras: ontem, hoje e amanhã. In: BRANDÃO, M.Z.S. et al. **Sobre comportamento e cognição: a história e os avanços, a seleção por conseqüências em ação**. Santo André: ESETEC, 2003. p. 512-526,

ZABALZA, M. A. Desafios da educação infantil no futuro imediato. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre, n. 7, ano 2, p. 6-9, 1998.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMBERLAN, M.A.T. **Psicologia e prevenção: modelos de intervenção na infância e na adolescência**. Londrina: Eduel, 2003.

_____. Interação mãe–criança: enfoques teóricos e implicações decorrentes de estudos empíricos. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 7, n. 2, p. 399-406, 2002.

_____. A teoria e pesquisa em desenvolvimento humano nos últimos 30 anos: novas tendências? **Teoria e Prática da Educação**. [s.l.], v.3 n.5, p.73-86, 2000.

ZAMBERLAN, M. A. T.; FREITAS. M. G. Interação familiar para crianças em situação de risco. In: ZAMBERLAN, M. A. T. (org.). **Psicologia e prevenção: modelos de intervenção**

na infância e adolescência. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-26

ZAMBERLAN, M.A.T.; BIASOLI-ALVES, A. M. M. **Interações familiares**: teoria pesquisa e subsídios à intervenção. Londrina: U.E. L, 1997.

ANEXOS

Anexo A - Protocolo de Observação (Danna e Matos, 1999).

Protocolo de observação é a folha onde o observador ou observadores registram os dados coletados. Um protocolo contém uma série de itens, que abrangem as informações relevantes para a análise dos comportamentos.

O modelo de protocolo usado pelas observadoras desta pesquisa é apresentado a seguir:

Protocolo de Observação

- 1. Nome do Observador:**

2. Objetivo da observação:
3. Data da observação:
4. Horário da observação – Início: _____. Término: _____.
5. O ambiente físico: descrição:
6. Descrição dos participantes observados.
7. Relato do ambiente social.
 - 7.1. Os eventos comportamentais que ocorrem (= ações dos participantes e professora)
 - 7.1.1. Comportamento motor (contatos dos participantes entre si, com a professora e demais elementos da escola).
 - 7.1.2. Mudança na postura ou posição (= levantar-se, sentar-se, chutar, empurrar, correr etc).
 - 7.1.3. Manipulações de objetos ou pessoas (= comportamentos tais como: apanhar o brinquedo, chutar a bola, o companheiro, beliscar o companheiro etc).
 - 7.1.4. Expressões faciais (= enrugar a testa, franzir as sobrancelhas, sorrir, chorar etc).
 - 7.1.5. Sons, articulados ou não. Por exemplo, cantar, assobiar, dar gargalhada, falar, gritar etc.

ANEXO B - Ficha de avaliação das condições socioeconômicas da família

Nome do Pai: _____

Nome da Mãe: _____

Profissão do Pai: _____ Fone _____

Profissão da Mãe: _____ Fone _____

Estado Civil dos pais: _____

Nome da criança: _____ Sexo: M () F ()

Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____

Escolaridade dos pais: _____

Número de irmãos e respectivas idades:

Irmãos	sexo	idade	Escolaridade	Freqüente escola
1.				S () N ()
2.				S () N ()
3.				S () N ()
4.				S () N ()
5.				S () N ()
6.				S () N ()

Pessoas que trabalham na família: _____

Renda mensal familiar aproximada (em salários mínimos): _____

Condições de residência: () própria () alugada () financiada () cedida

Utilidades domésticas:

- () televisão
- () geladeira
- () rádio
- () outros

Gastos principais da família:

- () alimentação
- () educação
- () saúde
- () vestuário e higiene
- () lazer

Hábitos familiares:

- da criança: Hora de dormir: _____

Divertimento em grupo: _____

- da família: Divisão de tarefas: _____

Cuidados das crianças: _____

ANEXO C - Roteiro de entrevista: As mães relatam os ambientes de desenvolvimento de suas crianças

Entrevistador: _____

Pessoa entrevistada: _____

Data da Entrevista: ____/____/____ Início: ____hs Fim: ____hs

Endereço dos pais da criança:

Pai: _____

Mãe: _____

01. Nome da criança: _____

02. Sexo: () Masculino () Feminino

03. Cidade/Estado onde a criança nasceu: _____

A criança mudou de casa desde que nasceu? () sim () não

Se afirmativo, quantas vezes? _____. Há quanto tempo a família mora nesta mesma casa? (ano/mês) _____

04. Lugar em que a criança nasceu: () Maternidade () Casa

05. Tipo de parto: () Normal
() Cesariana
() Outras complicações

06. Ordem de Nascimento: () 1° () 2° () 3° () 4° () caçula () outro

07. Amamentação: () Seio. Quanto tempo? _____
() Mamadeira. Quanto tempo? _____

08. Onde a criança dorme? _____

Dorme mais alguém no quarto? _____ Quem? _____

09. Número total de pessoas que residem na casa: _____

-Adultos: _____

-Crianças: _____ (idades)

10. Profissão dos pais:

Pai: _____

Mãe: _____

11. Quem trabalha na casa?

Nome

Profissão

Local

Nome	Profissão	Local
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

12. A mãe costuma sair de casa, deixando a criança sob os cuidados de alguém?

não sai sai e a criança fica sozinha

sai e a criança fica sob os cuidados de terceiros

13. Fica sob os cuidados de:

alguém da família. Quem? _____ Idade _____

Tempo que fica: _____

Empregada. Tempo que fica: _____

Vizinho. Tempo que fica: _____

Casa de amigos. Tempo que fica: _____

Creche ou Escola. Tempo que fica: _____

14. Ambiente físico: Reside em casa ou apartamento

a- A casa é dividida com outra família? S N

b- Número total de cômodos: _____

c- Madeira tijolos outros

d- Localizada em área: Periférica da cidade

Conjuntos Habitacionais

e- Há quintal: Sim Não

f- Há pátio para atividades livres: Sim Não

g- Rua em que se situa a moradia oferece possibilidade da criança brincar:

com bicicleta futebol outros

Observações: _____

15. Como é utilizado, pela criança ou a família, o quintal da casa.

16. Rotina diária da casa:

Refeições (quantas e onde a criança faz): _____

Sono: _____

Brincar: _____

Outras: _____

17. A criança costuma sair de casa? Sim Não

Com quem a criança sai? _____

Para onde costuma ir: Supermercado Merceria
 Feira Outros: _____

Aonde a criança gosta de ir?

A criança sai todos os dias? _____

Quantas vezes por semana? _____

18. A criança visita ou recebe visita de pessoas?

De quem? _____

Frequência: sempre Quase sempre Algumas vezes

Quantas vezes por mês aproximadamente? _____

19. Em que lugares a criança costuma passear?

Zoológico Auditório de TV. Parque Infantil

Cinema Sítio/fazenda Aeroporto

Circo Outra cidade Outros _____

20. A criança vai ao posto de saúde?

Não

Mensalmente

de 2 em 2 meses

Só quando doente

Outros

21. A criança vai ao médico?

Não

Mensalmente

de 2 em 2 meses

Só quando doente

Outros

22. Brinquedos e brincadeiras

- a) Que brinquedos a criança possui:_____
- b) Que tipos de brinquedo a criança prefere?_____
- c) A criança utiliza objetos da casa para brincar? Quais?_____
- d) Onde a criança brinca?_____
- e) Com quem a criança brinca?_____
- f) Quem guarda os brinquedos da criança?_____
- g) Onde são guardados os brinquedos?_____
- h) A criança tem animal de estimação? Gosta de brincar com ele?_____
- i) A criança brinca durante quanto tempo?
 -por dia:_____hs -por semana:_____hs
- j) A criança gosta de brincar na terra, lama, areia?
 O que a senhora acha disso?_____

23. A criança gosta de assistir à TV? Quais os programas?_____

24. Bateu na criança alguma vez na semana passada? O que a criança tinha feito?_____

Quantas vezes isto ocorreu? Como a senhora agiu?_____

25. O que a criança fez hoje que a desagradou? E o que a senhora fez?

26. A senhora conversa com a criança enquanto trabalha? Quando isto ocorre?

27. Alguém tentou ensinar a criança a:

() contar () cantar () letras do alfabeto

() outros _____

A criança já sabe falar o nome dele(a)?_____

Quem ensinou?_____ O que mais sabe fazer?_____

Quem ensina?_____

28. Há livros ou revistas na casa? Sim Não

Tem livros de estória para crianças? Sim Não

A criança gosta que contem estória para ela? Sim Não

Quem conta estórias para a criança? _____

Quando contam? _____

De quem é a iniciativa? criança adulto

ANEXO D - Observadora n. 1 (x)

Pró-sociais	Anti-sociais
--------------------	---------------------

Alunos	Realiza Atividades	Obedece Regras	Ouve Histórias	Frequente as aulas	Conversa com Professor e colegas	Permanece na classe	Asseio	Agressão Verbal	Agressão Física
Ale	3	2	3	3	2	2	4	3	2
Cai	2	3	3	3	3	2	4	2	2
Gus	2	2	1	3	2	2	4	2	3
Joa	1	1	1	3	1	1	2	2	2
Luc	5	5	5	5	4	5	5	1	1
Lui	1	1	1	3	1	1	2	5	5
Mat	4	4	4	4	4	4	5	2	2
Nat	1	1	1	3	1	1	2	5	5
Pab	1	3	2	3	2	2	4	3	4
Vic	4	4	4	5	4	4	5	2	2
Vit	4	4	4	5	4	4	5	2	1
Ama 1	5	4	5	4	4	4	4	2	2
Ama 2	4	4	4	4	4	4	5	2	1
Bar	3	4	4	5	4	4	4	3	2
Bea	4	4	4	5	4	4	4	1	1
Bia	4	4	4	5	4	4	4	3	2
Edu	4	4	4	4	4	4	4	4	2
Fla	1	2	1	4	1	3	4	2	2
Gab	5	5	5	5	5	5	5	1	1
Isa	2	2	2	4	3	4	3	4	3
Isa 1	1	2	2	3	1	3	2	4	3
Mai	4	4	4	5	4	5	4	2	2
Pam	2	3	2	3	3	4	4	2	1
Ste	4	4	5	4	4	4	5	4	4
Tai	4	4	4	4	4	4	5	1	1

ANEXO E – Observadora n. 2 (y)

Pró-sociais								Anti-sociais	
Alunos	Realiza Atividades	Obedece Regras	Ouve Histórias	Freqüente as aulas	Conversa com Professor e colegas	Permanece na classe	Asseio	Agressão Verbal	Agressão Física
Ale	2	3	2	3	2	2	4	2	2
Cai	2	2	2	3	3	2	4	2	2
Gus	2	2	1	3	2	2	4	2	3
Joa	1	1	1	3	1	2	3	2	2
Luc	5	4	4	5	4	5	5	1	1
Lui	1	1	1	3	1	1	2	5	5
Mat	4	4	4	5	4	4	5	2	2
Nat	1	1	1	1	1	1	2	5	5
Pab	2	2	1	3	2	1	4	3	4
Vic	4	4	4	5	4	5	5	1	1
Vit	4	4	4	5	4	5	5	1	1
Ama1	4	4	4	4	4	5	4	1	1
Ama2	3	4	4	4	4	5	4	1	1
Bar	4	4	4	4	4	5	4	1	1
Bea	4	4	4	5	4	4	4	1	1
Bia	3	4	4	5	5	4	4	2	2
Edu	4	4	4	4	5	4	4	2	3
Fla	1	1	1	4	2	3	3	2	2
Gab	5	5	5	5	5	5	5	1	1
Isa1	2	2	2	4	3	3	3	4	3
Isa2	2	2	1	2	1	3	2	3	3
Mai	4	4	4	5	4	5	4	2	1
Pam	3	3	3	4	4	5	4	2	1
Ste	5	4	5	4	5	4	5	4	5
Tai	4	4	4	4	4	5	5	1	1

NEXO F – Estatísticas

Tabela 1 – Dados de Identificação dos Sujeitos. (N=25).

S E X O	Sujeitos	Frequência	Porcentagem
	Feminino	14	56
	Masculino	11	44
	<i>Total</i>	25	100
I D A D E	Sujeitos	Frequência	Porcentagem
	4 anos, 6 meses	6	24
	4 anos, 7 meses	5	20
	4 anos, 8 meses	6	24
	4 anos, 9 meses	4	16
	4 anos, 10 meses	4	16
	<i>Total</i>	25	100

Tabela 2 – Número de Filhos das famílias Amostradas (N=25).

n.º de filhos	Frequência	Porcentagem
3	2	8
2	13	52
1	10	40
<i>Total</i>	25	100

Tabela 3 – Ordem de Nascimento (N=25).

Ordem de Nascimento	Frequência	Porcentagem
Primeiro filho	1	4
Segundo filho	12	48
Terceiro filho	2	8
Único filho	10	40
<i>Total</i>	25	100

Tabela 4 – Nível de escolaridade dos Pais (N=25).

Nível de Escolaridade	Frequência	Porcentagem
Fundamental incompleto	6	24
Fundamental completo	6	24
Médio incompleto	1	4
Médio completo	10	40
Superior incompleto	-	-
Superior completo	2	8
Total	25	100%

Tabela 5 – Nível de escolaridade das mães (N=25).

Nível de Escolaridade	Frequência	Porcentagem Mãe
Fundamental incompleto	3	12
Fundamental completo	5	20
Médio incompleto	1	4
Médio completo	11	44
Superior incompleto	-	-
Superior completo	5	20
Total	25	100%

Tabela 6 – Ocupação profissional dos pais (N=25).

Profissões	Pai	porcentagem
Funcionário público	4	16
Autônomo	8	32
Trabalhador rural	4	16
Técnico	5	20
Operário no exterior	1	4
Aposentado	1	4
Desempregado	2	8
Total	25	100

Tabela 7 – Ocupação profissional das mães (N=25).

Profissões	Mãe	porcentagem
Funcionário público	3	12
Comerciário	5	20
Estudante (CEFAM)	1	4
Enfermeira	1	4
Emp. Doméstica	5	10
Dona de casa	10	40
Total	25	100

Tabela 8 – As pessoas que trabalham na família.

Pessoas que trabalham na família	Frequência	Porcentagem
Pai	7	28
Pai e mãe	12	48
Mãe	3	12
Mãe e avó	2	8
Pai aposentado	1	4
Total	25	100

Tabela 9 – Renda Mensal Familiar (em Salários Mínimos) (N=25).

n.º de sal. Min.	Frequência	Porcentagem
1 – 2	12	48
3 – 4	10	40
5– 6	2	8
+ de 6	1	4
Total	25	100

Tabela 10 – Utilidades Domésticas das Famílias (N=25).

Produtos	Frequência	Porcentagem
Televisor	25	100
Geladeira	25	100
Rádio	24	96
Máquina de lavar	14	56
Vídeo cassete	11	44
Computador	5	20

Tabela 11 – Gastos principais das famílias (N=25).

Faixa salarial	Freq.	Alimentação	Educação	Saúde/higiene	Vestuário	Lazer	Porc. Total
1 – 2	12	40%	10%	30%	20%	-	100
3 – 4	10	35%	10%	30%	25%	-	100
5 – 6	2	25%	10%	25%	30%	10%	100
+ de 6	1	20%	15%	30%	25%	10%	100
Total	25						

Tabela 12 – Rotina Diária – Brincadeiras (N=25).

Participantes	Frequência	porcentagem
Brincam com colegas e vizinhos	13	52
Brincam com os irmãos e primos	7	28
Brincam sozinhos	5	20
Total	25	100

Tabela 13 – Rotina Diária dos horários de sono e repouso (N=25).

Características dos Participantes	Frequência	Porcentagem
Dificuldades para dormir	6	24
Sono agitado (pesadelos)	4	16
Sono regular	15	60
Total	25	100

Tabela 14 – Agentes de cuidados dirigidos às crianças. (N=25)

Cuidadores da criança	Frequência	porcentagem
O pai e a mãe	2	8
A mãe	11	44
Empregada	4	16
Parentes	4	16
Creche	4	16
Total	25	100

ANEXO G

**QUADRO 3 - Dados obtidos através da entrevista com as mães das crianças
(participantes do estudo) – 1ª. Classe.**

1ª. classe	Subclasse	Categorias
Atitudes da mãe com relação à criança	1.1. de Repreensão	<p>24. Bateu na criança alguma vez na semana passada? Quantas vezes isto ocorreu? Como a senhora agiu?</p> <p>25. O que a criança fez hoje que a desagradou? E o que a senhora fez?</p> <p>R.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Às vezes bato uma palmadinhas quando ela bate no irmão.” - “Bato com a mão, dou palmadas, falo, falo, falo e ela não obedece é teimosa e desobediente.” - “De vez em quando bato, o pai também bate nela.” - “Dou bronca, a Isa é muito topetuda, ela bate no irmão e quebra os brinquedos dele.” - “Quando precisa, quase diariamente, faz birra, teima, faz manha. - “É muito difícil eu bater.” - “Bato, ela morde de deixar marca, esfrega a escova de cabelo no irmão que chega até sangrar, ela tem um gênio muito forte igual o pai.” - “Sou muito de conversar quando bato é porque não tem outro jeito.” - “Mando tomar banho e não vai, desobedece sempre que faz arte eu bato com a cinta.” - “Bato com chinelo, vichi ele responde xinga e agride, vem em cima da gente e eu me defendo.” - “Costumo bater sim uma varinha, ele é filho único precisa aprender.” - “Não bato só castigo é só tirar a televisão.” - “Não bato é muito difícil.” - “Não sou adepta do castigo não me recordo de ter batido eu tiro que gosta.” - “É raro, muito raro, aquele tapinha sem vergonha é raro é mais na falação não tem violência não.” - “Não por incrível que pareça não.” - “Uns tabefinhos na bunda.” - “Ela fala que eu só falo outro dia ainda ela falou pra amiguinha ela só fala que vai bater e não bate”.
Atitudes da mãe com relação à criança.	1.2. Conversas	<p>Categorias – brinca com colegas</p> <p>26. A senhora conversa com a criança enquanto trabalha? Quando isso ocorre?</p> <p>R.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Converso como foi a escola o que ela brincou, o que a professora ensinou, onde foi com a avó, o que ela quer comer, isso aí.” - “Pergunto o que ela fez na escola, se fez lição, explico pra ela o que pode e não pode fazer, o que é errado mas não adiante muito não.” - “Venho vê se ela precisa de alguma coisa ou ela me pede.” - “Conversa tudo, quando assisto um jornal, eles

Continuação		<p>perguntam, ontem falamos sobre drogas.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Converso muita coisa, ela não aceita perder não admite a derrota”. - “Converso sobre amizades, namoradinhos, faço pressão psicológica na cabeça dela.” - “Ela prefere conversar com o pai.” - “Converso quando preciso chamar atenção.” - “Não fazer coisa errada é muito feito.”
1ª. classe	Subclasse	Categorias
Atitudes da mãe com relação à criança.	1.3. contar histórias	<p>28. Há livros ou revistas na casa? Tem livros de história para crianças? A criança gosta que contem histórias para ela? Quem conta histórias para a criança, quando contam? De quem é a iniciativa?</p> <p>R.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Ela gosta, quem conta é a mãe (eu) uma tia dele e minha irmã.” - “A mãe, sempre.” - “Dez vez em quando.” - “Liga o CD” - “A mãe e a avó.” - “Às vezes eu conto.” - “A mãe, a irmã, ele é fanático por conto de fada principalmente quando não consegue dormir.” - “O pai conta a noite.” - “Ela não gosta que conta história.” - “O pai conta, não tenho paciência.” - “O irmão conta sempre.”
1ª. classe	Subclasse	Categorias
Atitudes da mãe com relação à criança.	1.4. Assistir TV	<p>23. A criança gosta de assistir à TV? Quais os programas?</p> <p>R.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Sim se deixar, assisti a tarde toda. Gosta de desenho da TV Cultura.” - “Gosta, ai meu Deus tudo, desenho como Pequeno Urso, Teletubis, a tarde toda na cultura.” - “Não deixo assistir filmes nem programa que deturpe a personalidade, só na cultura.” - “Desenho, filmes, novela, gosta de assistir tudo.” - “Gosta muito de desenho, agora deu pra assistir luta, futebol e filme de guerra.” - “Gosta de novela, malhação, novela das seis, das sete, das oito e filme sem parar, não tem hora pra dormir.” - “Assiste televisão todos os dias, de preferência o canal da cultura e assisti filmes da locadora, em julho assisti trinta filmes.” - “Procuro tira da TV, alguns desenhos ele assisti mas na maioria das noites a família fica conversando na varanda.” - “Não gosta de nada da televisão não tem paciência.”
1ª. classe	Subclasse	Categorias
		<p>amigos cresceram comigo, dá pra ele brincar.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Brinca com a supervisão da família”. - “Só nos domingos, na rua não tem muita criança”. - “A rua é muito movimentada e perigosa, não dá pra deixar o Vic brincar.” - “Não deixo nem no portão.” - “O irmão e a vizinha cuidam dela”. - “Brinca na rua porque não há perigo, brinca com os amigos. A noite o pai senta na calçada e cuida de todos”.

<p>Continuação</p> <p>Atitudes da mãe em relação à criança.</p>	<p>1.5. brincadeiras</p>	<p>R.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Carrinho, bicicleta, quebra cabeça” - “Carrinho, boneca, bicicleta”. <p>R.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Panela, tampa, pegador de roupa.” - “Roupa, sapato e maquiagem da mãe.” <p>R.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “No quintal e dentro de casa” - “sozinha”; - “com o irmão”; “com o(a) colega”; “Brinca a tarde toda, sem cansar, se deixa não pára.”
--	--------------------------	--

QUADRO 4 – Dados obtidos através da Entrevista com as mães das crianças (participantes do estudo) – 2^a. classe.

2 ^a . classe	Subclasse	Categoria
<p>Concepção</p>	<p>2.1. papel da mãe (cuidados)</p>	<p>7. Amamentação () seio; () mamadeira. Quanto tempo? R.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Mamou no peito dois anos.” - “Manou quase um ano.” - “Mamou uns sete meses mais ou menos.” - “Manou menos de sete meses.” - “Nunca mamou no peito.” - “Toma mamadeira até hoje” <p>20.21 A criança vai ao posto de Saúde? A criança vai ao médico? R.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Vai ao posto de saúde” - “Vai ao médico pediatra” <p>12. A mãe costuma sair de casa, deixando a criança sob os cuidados de alguém? R.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Quem cuida sou eu (mãe)” - “De tarde vai pra creche” - “Quando saio eles ficam com a avó, a tia, o irmão” <p>18. A criança visita ou recebe visita de pessoas? R.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Parentes e colegas vêm em casa” - “Ela vai ver a avó e parentes” - “Não vai visitar e ninguém vem em casa.”

Continuação

2.2. Educação –
regras

08. Onde a criança dorme?

15. Dorme bem?

R.:

- “Dorme no quarto dos pais.”
- “Dorme comigo” (mãe)
- “Dorme com o irmão”
- “Dorme sozinho(a)”
- “Dorme bem”
- “Dorme à tarde e à noite”
- “Tem sono agitado”
- “Demora muito pra dormir”

9. Hábitos familiares:

- da criança; - da família (ficha de Avaliação das condições sócio-econômicas da família).

R.:

- “Não tem hora certa pra dormir”.
- “Vai dormir depois das 22h”.
- “Habitualmente entre 20 e 21h”.

9. Divisão de Tarefas e Cuidados das crianças.

R.:

- “O Pai ajuda às vezes.”
- “A mãe faz tudo, se vira”
- “Às vezes a criança ajuda.”
- “A empregada faz tudo”
- “A tia, a avó, o irmão ajudam”

R.:

- “A empregada olha a criança”.
- “A mãe cuida dos filhos”.
- “Fica na creche”.

16. Rotina diária da casa.

R.:

- “almoça e janta na televisão”.
- “almoçamos juntos”
- “dou comida na boca”
- “almoça na creche”
- “come na casa da avó”

22f. Quem guarda os brinquedos da criança?

22g. E onde são guardados os brinquedos?

R.

- “Eles é que guardam tudo”
- “Não guardam, a mãe ou avó ou empregada é que guardam”
- “Na caixa, no guarda-roupa ou no quartinho do quintal.

27. Alguém tentou ensinar a criança a () cantar; () cantar; () letras do alfabeto; () outros.

- A criança já sabe falar o nome dele (a)?
- Quem ensina?

R.:

- “Ah! Ensino muitas coisas, cantar, desenhar e escrever.”
- “sabe dizer o nome”
- “sabe o nome, o telefone e a rua”

Anexo H

Dados obtidos através da filmagem (vídeo tape).

As sessões de filmagem, oito no total, com a duração de três horas e dez minutos, foram iniciadas em vinte e oito de agosto e encerradas em dezenove de setembro de dois mil e três. A pedido da professora, estas sessões foram desenvolvidas a partir das sete e trinta horas, início do horário escolar até o momento das atividades no pátio às oito e trinta horas.

No primeiro dia de filmagem, (28.08.03) as crianças foram chegando, algumas atrasadas com relação ao horário determinado, possivelmente em razão do frio intenso.

A professora faz a contagem da presença dos meninos e posteriormente das meninas e coloca as regras que as crianças devem atender como por exemplo, não se levantar do lugar, fazer as atividades, não fazer “fofocas” dos companheiros, não sair da sala sem permissão da professora. As crianças se sentam em mesinhas de quatro lugares, mas não há lugar predeterminado para cada uma permanecer, pois a todo momento as crianças se locomovem de uma mesa para outra. É comum observar uma mesa com três meninos e uma menina ou o contrário, exceto o caso das meninas Mai, Bia, Bar, Bea que estão constantemente sentadas juntas.

Lui começa a sair de seu lugar e dando voltas pela sala, vai brincar ou brigar com seus pares atentos nas tarefas. Senta-se, ora em um lugar, ora noutro e depois corre para o pátio. Às vezes, começa a fazer a atividade proposta mas não a termina.

Ale e Vic começam a brigar, a professora chama a atenção mas os meninos não lhe dão atenção.

Pab monta de cavalinho em Lui e posteriormente se jogam no chão. Volta para seu lugar, mas por pouco tempo, levanta-se para irritar as quatro crianças da mesinha ao lado. Lui está agora rabiscando a lousa.

É hora de escovar os dentes. Algumas crianças não têm escovas de dente, mas vão assim mesmo ao lavatório com creme dental nos dedos.

Agora todos estão na classe novamente. Gab está quieta, sentada com três meninos. Lui, anda pela sala. Outros também fazem o mesmo passando constantemente pela câmera. Lui grita. Ale vai até a janela e volta. Mat e Vit brigam.

A professora passa de mesa em mesa para orientar o andamento das atividades. Nat está correndo no meio da sala. Pab o acompanha até caírem ao chão. Nat, levanta-se e começa a puxar os cabelos de Luc e de Mat e torna a cair no chão. Bar e Bia também não param em seus lugares. Vit corre atrás de Pab. Este ao correr vai derrubando as cadeiras vazias, pois muitas crianças estão também andando pela sala. Lui, Nat e Pab estão ora correndo, ora jogando-se ao chão. Joa não faz a atividade, fica olhando seus pares, vai para fora ou esconde-se em um vão entre a janela e o armário de brinquedos.

As crianças vão para o pátio. Correm de um brinquedo para outro, sem se fixar em um deles, ora estão juntos, ora separados. Joa está sozinho, apenas assiste às brincadeiras, de longe.

Na segunda sessão (03.09.03), manhã bem fria, faz as crianças chegarem atrasadas. Entram e sentam todos junto à parede. Estão rindo e tagarelando. A professora começa a falar do desfile do dia anterior referente ao aniversário da cidade. Pab não está ouvindo a professora, anda pela sala, Edu e Mai fazem pose para a câmera. A professora pede a Pab que conte quantos meninos estão presentes e a Gab para que conte o número de meninas. Faltam cinco crianças. Vit bate na mesa. Ale senta em cima da mesa, Nat e Pab se juntam a ele. Ale bate em Nat, saem da mesa para puxarem os cabelos dos colegas.

A conversa sobre o desfile continua para os alunos que prestam atenção na fala da professora.

Joa anda de um lado para outro e Nat imita um índio gritando e correndo na sala. Em seguida pega seu agasalho, arrastando-o pelo chão e sai para o pátio e começa a puxar os brinquedos de algumas meninas.

No pátio, as meninas Bar, Bea, Bia, Mai e Fla divertem-se nos balanços. Pab corre atrás dos companheiros. Meninos e meninas brincam juntos e todos os brinquedos são explorados pelas crianças mesmo com a baixa temperatura no ambiente. Uma garota leva à escola um estojo de maquiagem e as colegas pedem à professora que as maquiem. Colocam-se em fila, algumas reclamam que a maquiagem não está completa e voltam para retocar os olhos ou a boca.

A terceira sessão (04.09.03) desenvolve-se de modo semelhante às anteriores. O frio persiste e alguns alunos não vêm à aula porque estão com gripe, febre ou infecção de garganta. Cai falta às aulas por causa de sua bronquite. A professora da classe faltou e uma substituta vem para trabalhar em seu lugar. Os alunos parecem conhecê-la bem porque não reclamam a falta da “tia” e nem perguntam por ela. Nat fala muito alto e senta-se com algumas meninas em um canto. Gus brinca com dois colegas. A professora reclama que o momento não é de conversa mas ninguém ouve sua fala, pois, Isa brinca com Ama e Mai. Lui fica na porta, Ste não pára em seu lugar. É chegada a hora de contar quantas crianças estão presentes e Isa e Lui realizam esse trabalho.

Gus põe os pés sobre a sua mesa e mostra seus braços e pernas riscados com caneta, bate palmas e levanta os braços. Bar fica em pé sobre a cadeira enquanto Isa(1) bate em Mai e vice-versa. Fla, Lui, Nat andam pela sala indiferentes à orientação da professora com relação às regras do dia que são: Não fazer fofocas, não gritar e fazer a lição. Nesse momento entra Bea que está atrasada.

A professora pede que as crianças se sentem no chão em forma circular. Nat não senta. Pab chega atrasado, mas não fica na sala, sai em direção ao pátio. As crianças ouvem a história de João e o pé de feijão. Ale grita e sai batendo em Ste. Nat empurra Ale e os dois brigam. Lui entra no meio. Quanto voltam aos seus lugares, Ale chuta as cadeiras e Ste mostra os músculos desafiando-o.

Gus tira o boné de Mat. Pab, Ale e Fla permanecem em pé. Tai e Nat brigam com uma cadeira, Bar interfere. Nat continua brigando com Tai. Mai e Isa(1), ora brincam, ora brigam, jogando-se das cadeiras e caindo ao chão. Nat deita sobre a mesa de Tai e por isso a menina bate em Nat.

Enquanto isso, Lui não para, Isa(1) fica em pé em sua cadeira, Gus vai pulando as cadeiras e corre pela sala, Isa e Mai continuam a brincadeira de cair de suas cadeiras, Bar e Bia correm para cima da mesa e todas as meninas também sobem gritando que há barata na classe.

Em seguida vão para o pátio. Mai sobe no eixo do rodador e a professora grita que é perigoso.

Quarta sessão (15.09.03). A professora inicia a aula falando do dia anterior, domingo e pergunta qual é o dia da semana depois dele. As crianças respondem gritando: “Quinta-feira”, “Quarta-feira”. Ste está andando pela sala, depois senta-se com Vit, Nat e Tai.

A professora conta os meninos presentes, depois conta as meninas, faltaram seis.

Barb não pára quieta e a professora chama sua atenção, Mai fica em pé em cima da cadeira.

Joa está sentado em um caixote entre a janela e o armário, Barb o chama mas ele não sai de lá. Bar, Edu, Mai e Ama(1) estão juntas à mesa, Bar bate em Edu e Edu bate em Bar.

A atividade do momento refere-se à montagem de blocos. Em suas mesas as crianças tentam construir brinquedos. Nat fala bastante, algumas crianças gritam. Joa volta de seu esconderijo e começa a montar as peças, mas logo pára a atividade.

Pab briga com Ste e Bar passeia pela sala. A professora avisa que “tem gente andando na sala”. Mai sai de seu lugar e em seguida volta e senta-se. Joa e Ste também estão andando pela classe, ao mesmo tempo, Bar pula seguidamente e Nat passa pelas mesas, ora puxando os cabelos dos companheiros, ora falando algo. Mat mostra seu brinquedo e Pab brinca com o revolver montado de blocos com Vic e Gus.

Gus bate seu brinquedo repetidas vezes na cabeça de Pab e logo em seguida desmonta o brinquedo, cujas peças caem na mesa e no chão.

Ste inclina a mesa e fica se balançando nela. As crianças vão ao pátio: As meninas Bia, Bea, Bar, Mai, saem correndo juntas. Gab está sozinha sentada na porta da sala de aula, em outro ponto está Ste também sozinha. As demais dividem-se nos diferentes brinquedos. Em seguida a professora os convida para irem ver as mudinhas de alface e chicória da horta. Cai está agasalhado por causa da bronquite e Pam também não está bem de saúde. Voltam para os brinquedos. Nat sobe no ferro central que gira o rodador, a professora adverte-o do perigo mas ele não a ouve. Joa não foi à horta e nem brinca com os colegas. Agora ele está sentado na areia fazendo buracos com um pedaço de pau. Gus se junta a Joa e Cai se isola dos demais. As meninas Bea, Bia, Bar, Mai, chamam Ama(1) e correm juntas gritando e rindo.

Quinta sessão (16.09.03). As crianças juntam-se à professora para observarem o crescimento das plantas. Joa está separado da turma sentado em um degrau da área coberta do pátio, quando o chamam ele responde com uma aceno negativo. Hoje, Joa não fala e nem brinca. Cai está sem o gorro de lã, sinal que a bronquite não está incomodando-o.

Enquanto as crianças revolvem a terra, Gus, provoca Bia. Pam faz carinho em Fla, Tai também se chega à Fla beijando-a e passando as mãos em seus cabelos. Gus, agora vai provocar Isa(1) com uma pá, Isa sai(1) batendo em Gus. Edu colhe algumas flores e as traz para esta pesquisadora.

Terminada a tarefa na horta as crianças correm para o parque. Todos brincam, gritam e correm. Joa ainda está no mesmo lugar, está solitário e quieto.

Sexta sessão (17.09.2003). A professora e alunos estão na classe, mas, poucos permanecem sentados em seus lugares. Fla anda pela sala. Ama(1) e Ama(2) brincam juntas, indiferentes ao barulho da classe. Hoje, Isa(2) está presente, fato incomum já que ela falta muito. Joa, agora, está no seu canto, entre a janela e o armário, outro dia em que o menino não realiza as atividades e não brinca com os companheiros. Nat não veio à aula no dia anterior e diz à professora que se esqueceu de vir. Ste anda pela sala. As meninas Bar, Bia e Edu conversam.

A professora pede que as crianças se sentem no chão, formando um círculo. É hora de ouvir histórias. Nat não se senta e nem pára quieto.

Enquanto a professora conta a história, Ste conversa com Bia e Cai. Nat corre com Ale, ora na sala, ora fora dela. Ao voltar para sala, Nat vai puxar os cabelos de Pam. A professora observa que Nat está mascando chicletes e pede que ele o jogue fora, mas Nat não obedece. Ste participa dessa conversa, dando palpites. Nat e Ale saem da classe, agora são os dois que mascam chicletes.

Na classe alguns alunos continuam ouvindo a história. Joa sai dirigindo-se ao pátio, volta logo depois mas não participa das atividades.

Sétima sessão (18.09.093). A professora não veio hoje e o professor Júnior a substitui. É hora de contar as crianças: oito meninos e doze meninas estão presentes.

Para iniciar as atividades, o professor lembra as crianças das regras que são diariamente expostas na lousa e as crianças escutam. Nat é advertido pelo professor. Ste sai de seu lugar para mexer nos brinquedos guardados no armário, todos falam e o barulho é grande, o professor grita com os alunos: “Prestem atenção”.

Bar briga com Bia, é uma agressão física.

Todos devem sentar-se no chão para ouvir a história que o professor vai contar. Gus briga com Luc e mesmo com a advertência do tio Júnior, não obedece e continua

provocando Luc. Agora Luc é levado pelo professor para o lado contrário do círculo e ao sentar-se começa a provocar Fla. Ale permanece em pé e os alunos já não estão atentos. No desenrolar da história. Bia provoca Fla, Isa(1) deita no chão esticando-se toda. Pab e Gus vão deitar-se próximos à Bia. Ama(1) briga com Isa(1) por causa de um lápis.

Agora, os alunos, sentados, tentam desenhar o personagem da história: o sapo. Bar passeia pela sala. Gus e Ale pulam e caem de novo em suas cadeiras.

Oitava sessão (19.09.03). A professora, com os alunos em classe tenta relacionar as regras de comportamento, mas Mai anda pela classe. Gus, reiteradamente tira o boné e bate-o na mesa e o coloca na cabeça. Joa isola-se com um carrinho e Nat com Ale jogam-se ao chão, logo depois vem Pab e faz o mesmo. Joa circula pela sala. Mai abraça Isa(1) e Conversam.

As crianças agora cantam “Uma casa muito engraçada” e Joa vai juntar-se à professora. Pab, Ale e Nat não cantam, vão para o pátio e voltam logo em seguida.

No pátio, as crianças de todas as classes, sob os comandos de suas respectivas professoras assistem ao hasteamento da Bandeira e cantam o Hino Nacional Brasileiro. Nat canta e pula ao mesmo tempo, Pab e Ale puxam os cabelos dos meninos e mesmo com os olhares da professora, eles continuam a brincar e perturbar os companheiros.